

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE HISTÓRIA**

EDUARDO DAVI BUDINI

**O ENSINO DE LATIM DO BRASIL APÓS A LDB DE 1961:
UMA ANÁLISE SOBRE AS CAUSAS DA SUA EXCLUSÃO E A HISTÓRIA DA
OPINIÃO PÚBLICA ATRAVÉS DOS JORNAIS DAS DÉCADAS DE 1950-1990**

ERECHIM

2022

EDUARDO DAVI BUDINI

**O ENSINO DE LATIM DO BRASIL APÓS A LDB DE 1961:
UMA ANÁLISE SOBRE AS CAUSAS DA SUA EXCLUSÃO E A HISTÓRIA DA
OPINIÃO PÚBLICA ATRAVÉS DOS JORNAIS DAS DÉCADAS DE 1950-1990**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Caroline Rippe de Mello Klein

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Budini, Eduardo Davi

O ENSINO DE LATIM DO BRASIL APÓS A LDB DE 1961: UMA ANÁLISE SOBRE AS CAUSAS DA SUA EXCLUSÃO E A HISTÓRIA DA OPINIÃO PÚBLICA ATRAVÉS DOS JORNAIS DAS DÉCADAS DE 1950-1990 / Eduardo Davi Budini. -- 2022.
105 f.

Orientadora: Dr*. Caroline Rippe de Mello Klein

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em História, Erechim,RS, 2022.

1. Ensino de Latim. 2. Humanismo. 3. Modernidade. 4.
Opinião pública. 5. Legislação educacional. I. ,
Caroline Rippe de Mello Klein, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

EDUARDO DAVI BUDINI

**O ENSINO DE LATIM DO BRASIL APÓS A LDB DE 1961:
UMA ANÁLISE SOBRE AS CAUSAS DA SUA EXCLUSÃO E A HISTÓRIA DA
OPINIÃO PÚBLICA ATRAVÉS DOS JORNAIS DAS DÉCADAS DE 1950-1990**

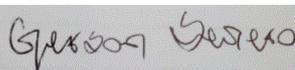
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 03/10/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Caroline Rippe de Mello Klein
Orientadora



Prof. Dr. Gerson Egas Severo
Membro



Prof. Dr. Paulo José Sá Bittencourt
Membro

AGRADECIMENTOS

Para haver a possibilidade desta pesquisa acontecer e ser concluída, sem dúvidas o suporte familiar que sempre possuí foi o essencial, por isso agradeço, primeiramente, aos meus pais. Mas também este trabalho não existiria sem todo o apoio da instituição Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS com seus profissionais, dentre eles, principalmente, os professores do curso de Licenciatura em História, por essa razão os agradeço. Agradeço ainda ao professor José Amarante Santos Sobrinho, pois o seu trabalho me serviu como um imenso referencial teórico e também como inspiração para o processo de produção desta pesquisa. Meu agradecimento também é direcionado ao professor de latim Rafael Falcón, sem o qual o meu interesse pelo tema da língua latina seria nulo. Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha namorada que teve que escutar “curiosidades” sobre a história do ensino de latim por alguns meses e a Deus por ter me ajudado sempre que necessitei.

Latina sunt, non leguntur – paródia da expressão Graeca sunt, non leguntur, traduzida como: está em grego, não se lê. (expressão retirada do livro Latin: Story of a World Language, de Jürgen Leonhardt).

RESUMO

A exclusão do ensino de latim, nas escolas de educação básica do Brasil, após as promulgações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei Nº 5.692 de 1971 e seus pareceres, perdura até a atualidade. Por isso, investiga-se as causas, ligadas ou não ao estabelecimento destas leis, que contribuíram para a manutenção da exclusão do ensino de latim do currículo escolar brasileiro. Portanto, o trabalho tem como objetivo principal observar os fatos que fizeram o ensino de latim manter-se fora do seu posto tradicional de mais de quatrocentos anos na educação básica brasileira, desde que a LDB de 1961 foi promulgada. Para tanto, se faz necessário pesquisar sobre como fora o ensino de latim no período do escolasticismo e humanismo, e as suas relações com a ciência moderna e as formas da modernidade de enxergar a educação, o homem e o mundo; relatar as reformas educacionais no Brasil e como o ensino de latim se encaixou nelas; descrever quais foram os impactos da LDB de 1961, da Lei Nº 5.692 de 1971 e seus pareceres posteriores; identificar qual era a opinião pública, dos intelectuais da época, nos jornais, sobre o ensino de latim na educação básica, e definir se ela contribuiu para a manutenção da exclusão do latim da educação básica; discutir sobre o estado atual do ensino de latim no Brasil. A metodologia deste trabalho faz uso da pesquisa bibliográfica e documental, esta última baseia-se no conceito de História da Cultura Escrita. Em vários capítulos é comentado sobre a associação do latim com o humanismo e sobre como o ensino clássico se “modernizou”, e justamente é a modernidade o principal dos obstáculos para a conservação do latim nos currículos escolares, em seguida vêm a péssima preparação dos professores, a falta de formação de latinistas nas universidades, a inexistência de um “motivo” convincente e/ou uma explicação científica para se ensinar latim no secundário – o que acabava gerando o desinteresse pela matéria dos alunos e dos responsáveis pela educação no país –, a decisão da Igreja sobre a missa acontecer em vernáculo e as renovações pedagógicas. A hipótese inicial da pesquisa era de que existiam outras explicações para a queda do latim além da promulgação das leis, a qual é confirmada, já que havia, anteriormente às leis, um movimento mundial de retrocesso dos estudos clássicos, e também, depois destas, novas causas mantinham o latim restrito às universidades. O objetivo geral foi atingido, porque a listagem de um bom número de acontecimentos e ideias que tiveram influência na manutenção da exclusão do latim do currículo escolar brasileiro serviu como resposta ao problema de pesquisa proposto.

Palavras-chave: ensino de latim; humanismo; modernidade; História da Cultura Escrita.

ABSTRACT

The exclusion of the teaching of Latin in basic education schools in Brazil after the enactment of the Law of Directives and Bases of Education of 1961, Law No. 5,692 of 1971 and its opinions, lasts until the present time. Hence, it is investigated the causes, linked or not to the establishment of these laws, who contributed to the maintenance of the exclusion of the teaching of Latin of the Brazilian school curriculum. Therefore, the main objective of the work is to observe the facts that made the teaching of Latin remain outside its traditional position of more than four hundred years in Brazilian basic education, since the LDB of 1961 was promulgated. Therefore, it is necessary to research on how the teaching of Latin was in the period of scholasticism and humanism, and the relations with the modern and the modernity's ways of seeing education, man and the world; to report on educational reforms in Brazil and how Latin teaching fit in; to describe what were the impacts of the LDB of 1961, of Law No. 5,692 of 1971 and subsequent opinions; to identify the public opinion, of the intellectuals of the time, in the newspapers, on the teaching of Latin in basic education, and to define whether it contributed to maintaining the exclusion of Latin from basic education; to discuss the current state of Latin teaching in Brazil. The methodology of this work uses bibliographic and documental research, the latter based on the concept of History of Written Culture. In several chapters, it is commented on the association of Latin with humanism and on how classical teaching was “modernized”, and it is precisely modernity that is the main obstacle to the conservation of Latin in the curricula, followed by a poor preparation of teachers, the lack of training of Latinists in universities, the inexistence of a convincing “reason” and/or a scientific explanation for teaching Latin in secondary schools – which ended up generating a lack of interest in the subject by students and those responsible for education in the country –, the Church's decision on mass taking place in the vernacular and the pedagogical renovations. The initial hypothesis of the research was that there were other explanations for the fall of Latin, in addition to the enactment of laws, which is confirmed, since there was, before the laws, a worldwide movement of retrogression of classical studies, and also, after these, new causes maintained Latin restricted to universities. The general objective was achieved, because the listing of a good number of events and ideas that had an influence on maintaining the exclusion of Latin from the Brazilian school curriculum served as an answer to the proposed research problem.

Keywords: teaching of Latin; humanism; modernity; History of Written Culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta provisória de periodização para a história do ensino do latim no Brasil	39
Quadro 2 – Contraponto Fase 1 ➡ Fase 2	41
Quadro 3 – Quadro organizado por Tereza M. R. F. L. Cardoso, a partir do anexo à Lei de 6 de novembro de 1772	43-44
Quadro 4 – Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do primeiro quartel do século XX	46
Quadro 5 – Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do período de 1931 até início da década de 60.....	46-47
Quadro 6 – Cruzamento entre os tipos de fontes e os domínios de uso do latim para o trabalho em História Cultural	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O MILÊNIO DO LATIM: DA ESCOLÁSTICA À MODERNIDADE	16
2.1	ESCOLASTICISMO	17
2.2	HUMANISMO E MODERNIDADE	20
2.3	O FIM DO MILÊNIO DA LÍNGUA LATINA.....	33
3	ENSINO DE LATIM NO BRASIL E O CONFRONTO DE PEDAGOGIAS	39
4	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961 E AS LEIS E PARECERES POSTERIORES.....	52
5	ANÁLISE DAS FONTES (1950-1999): PERÍODO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LDB DE 1961 E DA “MORTE” DA “LÍNGUA MORTA”	55
5.1	DÉCADA DE 50	58
5.2	DÉCADA DE 60	65
5.3	DÉCADA DE 70	75
5.4	DÉCADA DE 80	81
5.5	DÉCADA DE 90	87
5.6	AS DÉCADAS SEGUNDO A OPINIÃO PÚBLICA DOS JORNAIS	88
6	SOBRE OS DIVERSOS ACONTECIMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A QUEDA DO LATIM NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO	91
7	O ENSINO DE LATIM NA ATUALIDADE.....	93
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	FONTES	99
	REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos sobre o latim no Brasil cresceram em relação ao período pós-LDB/1961 e Lei Nº 5.692 de 1971 e seus pareceres posteriores, seja os da sua história enquanto língua, seja os da história do seu ensino, ou os dos textos latinos e os das análises derivadas destes, e, até mesmo, os estudos para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Por isso, nessa relativa efervescência do assunto, é vocativo àquele que tem interesse pela língua latina e a sua história contribuir com a pesquisa.

O latim é a língua da qual o idioma português deriva, e foi estudada desde o surgimento deste. Não eram apenas os portugueses que estudavam o latim nos anos iniciais de suas formações, mas os povos que falavam espanhol, francês, italiano, inglês, alemão, etc. – estes dois últimos que são de outro ramo linguístico, das línguas germânicas – também estudavam o latim. Houve muitas explicações do porquê de se estudar latim, no século XX, estas não tinham comprovação científica necessária para agradar aos positivistas, cientistas e alguns acadêmicos, eram baseadas em experiências próprias do autor ou de outros autores, usados como referência, outras traziam bons argumentos, mas podiam ser contestadas em vários pontos. Mesmo assim, não há como negar a influência que a língua latina teve e tem no Ocidente, e também a necessidade de se entender a defesa da sua existência nos currículos, ou a “recente” ojeriza que recebe por apenas ser cogitada como uma opção no ensino. É preciso observar o fenômeno do desaparecimento do latim nas escolas, pois na atualidade não se aceita, nem mesmo se cogita a língua latina nos currículos escolares, e poucos séculos atrás essa situação era bem diferente.

Por isso, fez-se necessário saber como uma língua trabalhada na educação básica por mais de quatrocentos anos no Brasil teve seu fim após determinado período. Tentar trazer explicações, pois a hipótese da pesquisa é de que possivelmente há, que possam ir um pouco além da promulgação de algumas leis, mesmo que estas tenham tido um papel impactante, é um caminho desejável a se percorrer.

A manutenção da exclusão do ensino de latim, nas escolas de educação básica do Brasil, após as promulgações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei Nº 5.692 de 1971 e seus pareceres posteriores mostra-se como um tema de pesquisa importante a ser aprofundado. Quais foram as causas, sejam elas após ou não as leis já mencionadas, que contribuíram para a manutenção da exclusão do ensino de latim do currículo escolar brasileiro?

O trabalho tem como objetivo descobrir as causas – sejam elas posteriores ou não à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4.024) de 20 de dezembro de 1961 e à Lei

Nº 5.692 de 1971 e seus pareceres posteriores – que fizeram o ensino de latim perder seu posto tradicional e permanecer fora de um espaço quadricentenário que ocupava na educação básica do país.

Como já foi mencionado, não é levado em conta apenas as leis e os seus impactos, embora o assunto tenha sido trabalhado, há a necessidade de retroceder na história, para conseguir trazer ao assunto pesquisado uma base mais forte para se sustentar, pois a legislação pode ser alterada e, muitas vezes, para esta mudança acontecer, necessita que a opinião pública esteja ao seu favor, esta alteração não aconteceu com as leis que atingiram o ensino de latim. Por isso, é levado em conta a necessidade de: escrever sobre o ensino e o latim no período do escolasticismo e humanismo, e as suas relações com a ciência moderna, com a modernidade e com as formas modernas de enxergar a educação, o homem e o mundo; relatar as reformas educacionais no Brasil e como o ensino de latim se encaixou nelas desde a vinda dos jesuítas até os anos da ditadura e da implementação da pedagogia tecnicista.; descrever quais foram os impactos da LDB de 1961, da Lei Nº 5.692 de 1971 e seus pareceres posteriores; identificar qual era a opinião pública, que vinha dos acadêmicos e da elite cultural da época, nos jornais, sobre o ensino de latim na educação básica, e definir se ela contribuiu para a manutenção da exclusão do latim da educação básica; discutir sobre o estado atual do ensino de latim no Brasil.

Em todos os capítulos, exceto no capítulo cinco, são feitas revisões bibliográficas, destas são retirados os argumentos e os fatos históricos que compõem os capítulos. O objetivo destes, os quais não lidam com fontes primárias, é servir como contextualização e como parte da resposta ao problema proposto na pesquisa.

A metodologia de pesquisa usada no capítulo cinco parte da concepção de história de Roger Chartier, vinculado à quarta geração dos Annales, concepção que advém de uma escola que inicialmente, em sua primeira geração, mesclava história social com a ideia de mentalidades; posteriormente, com Braudel, tinha um enfoque na história de longa duração e na história que lidava com os espaços geográficos; na terceira geração, voltava para a ideia das mentalidades, e, nesse seu desenvolvimento, tivera um questionamento muito forte da sua metodologia e do conceito próprio de mentalidade, feito por trabalhos como de Foucault, Hayden White e Geertz. A geração de Chartier carrega esta grande discussão sobre a historiografia – que chegou até mesmo a questionar a existência da história como era/é vista pelos historiadores –, mas o foco de pesquisa de Chartier manteve-se na história cultural, a qual herda conceitos trabalhados nas gerações anteriores dos Annales, porém rejeita o conceito de mentalidade e muito do estruturalismo de Braudel (VAINFAS, 1997).

Sobre a cientificidade ou não da história, Chartier usa a favor da cientificidade as várias metodologias existentes, contrárias a possibilidade de inexistência da ciência na narrativa histórica. Por isso, é trabalhado a ideia de que: “Todas essas perspectivas [método indiciário, estudos de caso, micro-histórias ou estudos comparativos], por mais diferentes que sejam, se inscrevem em uma intenção de verdade que é constitutiva do próprio discurso histórico” (CHARTIER, 2009, p. 14). Ademais, Chartier utiliza em uma de suas obras a defesa de Michel de Certeau para falar sobre metodologia histórica:

Demonstrou [está falando sobre Michel de Certeau] como a escritura da história, que supõe a ordem cronológica, o fechamento do texto e o recheio dos interstícios, inverte o procedimento da investigação, que parte do presente, que poderia não ter fim e que se confronta sem cessar com as lacunas da documentação. Demonstrou também que, diferentemente de outros relatos, a escritura da história está desdobrada, folheada, fragmentada: ‘coloca-se como historiográfico o discurso que ‘compreende’ seu outro – a crônica, o arquivo, o documento –, quer dizer, aquilo que se organiza folheado, do qual uma metade, contínua, se apoia sobre outra, disseminada, e assim se dá o poder de dizer o que a outra significa sem a saber. Pelas ‘citações’, pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de remetimentos pertinentes a uma linguagem primeira, o discurso se estabelece como saber do outro’ (CERTEAU, 1975, p. 111 apud CHARTIER, 2009, p. 15).

Dentro da História Cultural, Roger Chartier propõe a História da Cultura Escrita, que além dos Annales, também é filha de outras linhas historiográficas, alheias ou parceiras da escola francesa. Antonio Castillo Gómez¹ (2003) menciona a existência de duas principais correntes historiográficas que deram lugar para a História da Cultura Escrita: a história da escrita; e a história do livro e da leitura. Sobre a primeira, é comentado a respeito dos estudos da paleografia e dos estudos positivistas, definidos como o lado “aliado” à escrita, compondo o lado “oposto”, encontram-se os estudos linguísticos inaugurados por Ferdinand Saussure, pois tratam a escrita como uma “capa” que cobre a linguagem. Cabe ressaltar que a paleografia teve uma mudança que a aproximou da História da Cultura Escrita, Gómez cita Armando Petrucci que, em um de seus trabalhos, mencionou a inserção de algumas perguntas, tendo Sigismund Jakó como pioneiro destas, as quais deveriam ser feitas pelo paleógrafo para entender o “quem” e o “porquê” dos testemunhos escritos (GÓMEZ, 2003). A outra linha de estudo histórico, que abre espaço para a História da Cultura Escrita, é a história do livro e da leitura, que teve seu início com Henri-Jean Martin, o qual tentava na sua produção histórica contabilizar a produção livresca de uma época e calcular a sua distribuição de acordo com a condição, o sexo, a ocupação e o lugar de residência (GÓMEZ, 2003).

¹ Antonio Castillo Gómez é doutor em História e Professor Titular de História da Cultura Escrita na Universidade de Alcalá.

Na segunda metade dos anos setenta, Roger Chartier e Daniel Roche são responsáveis por uma mudança antropológica e cultural da Escola dos Annales, a ideia de Henri-Jean Martin é cortada ao meio, e a história da leitura, agora objeto de estudo único, é separada da história do livro, este corte foi essencial para definir como uma sociedade de uma época escrevia ou lia. Foi necessário a importação do conceito de estética da recepção, da crítica literária, para adicioná-lo aos estudos da história. Trata-se do conceito que trabalha com a leitura implícita e a leitura real, esta originária da interpretação do leitor, aquela do que autor espera atingir com seu texto. As modalidades de ler também, nesta metodologia, passam a ser importantes, pois as formas materiais indicam horizontes de leitura estabelecidos pelo texto, como também a concreta apropriação do leitor ao livro, evidenciada, muitas vezes, em suas notas autografadas (GÓMEZ, 2003).

Porém, na História da Cultura Escrita, ante a falta da maioria dos vestígios dos leitores passados, se fez necessário seguir a regra de funcionamento dos textos, ou seja, necessita-se do auxílio da paleografia, codicologia, mas também da análise morfológica dos textos. Também é preciso analisar as motivações sociais, políticas e econômicas que regem a produção textual, e as determinações de sentido implícitas na materialidade do texto escrito, visão que é divergente ao estruturalismo saussuriano, que definiu a linguagem como impessoal, fechada em sua própria lógica e alheia às circunstâncias (GÓMEZ, 2003).

Logo, “reconstruir as conexões entre as diferentes materialidades do escrito para compreender seu significado global em uma determinada sociedade se apresenta como referência fundamental do que deve ser a história da cultura escrita” (GÓMEZ, 2003, p. 108, tradução nossa). Antonio Castillo Gómez (2003) sugere, baseando-se em Chartier, que a História da Cultura Escrita deve manter a sua frente aberta em três direções: os discursos, as práticas e as representações. Os discursos são as doutrinas ou ideologias que regulamentam o funcionamento de uma sociedade, além disso, são eles que determinam o que é ou não aceito. Geralmente, estão nas mãos de pessoas institucionalizadas e socialmente autorizadas. As práticas são testemunhos específicos que atestam os usos e funções atribuídas ao escrito. Costumeiramente, é onde ocorre as potencialidades subversivas das apropriações dos leitores. A representação como conceito deve ser entendida no seu duplo sentido, se faz presente representando algo que se constitui como tal para quem o enxerga ou lê, ao mesmo tempo que evidencia uma ausência.

“Conduzir a história da cultura escrita dando-lhe como pedra fundamental a história das representações é, pois, vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem

lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos. (CHARTIER, 2009, p. 52).

As fontes dos discursos são textos socialmente autorizados que propagam uma concepção de como se ler e escrever. Emanam da política, do direito, da igreja, da academia, dos estudantes de letras, dos escritores e dos livros. As fontes de testemunhos das práticas envolvem a totalidade dos materiais escritos, públicos ou privados, geralmente o foco, dependendo do assunto, é voltado ao cotidiano com suas características que podem ter sido despercebidas, pois possíveis estudos anteriores podem ter tratado apenas sobre as questões do *status quo*. Por último, a fonte das representações são as diversas imagens, deixadas por escrito, que cada sociedade construiu em cima de temas e objetos da cultura escrita (GÓMEZ, 2003).

Por isso, procura-se no trabalho realizado no capítulo cinco:

“[...] organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de interpretação. Desta maneira, não se consegue reconstruir a leitura, mas descrever as condições compartilhadas que a definem, e a partir das quais o leitor pode produzir esta criação de sentido que sempre está presente em cada leitura. (CHARTIER, 2001, p. 32)

Portanto, inicia-se a pesquisa com um capítulo que traz uma breve compreensão das ideias, epistemes e formas de pensar de várias épocas, desde a escolástica medieval até o advento da modernidade e da ciência moderna, esta que “converge”, num certo período, com o surgimento da noção de ideal humanístico que permaneceu junto, por muito tempo, do ensino de latim. O capítulo três narra a história do ensino de latim no Brasil e de suas pedagogias ao longo do tempo, de maneira sintetizada. No seguinte capítulo, discute-se, estritamente, as leis que afetaram diretamente na existência do ensino de latim nas escolas. No capítulo cinco, realiza-se a pesquisa histórica que lida diretamente com as fontes históricas, textos de jornais brasileiros, da década de 1950 até a de 1990, que discutem o ensino de latim. O capítulo seis evidencia os diversos acontecimentos, anteriores e posteriores às leis, que contribuíram para o processo de retirada do latim dos currículos escolares brasileiros, o seu intuito é de servir como uma “resposta” ao problema proposto, unindo, neste capítulo, os argumentos das outras partes da pesquisa. O capítulo sete reúne informações, encontradas na internet e em artigos acadêmicos, que falam sobre qual é o estado atual do ensino de latim no Brasil.

2 O MILÊNIO DO LATIM: DA ESCOLÁSTICA À MODERNIDADE

O latim fez parte do ensino, no Ocidente, desde a Antiguidade, sendo originário da península itálica, manteve-se durante a Idade Média até o século XX nos currículos de ensino de todos os lugares de domínio ou influência europeia. Nos séculos XIX e XX, surgiram discussões sobre a utilidade do ensino da língua e, mais precisamente, na segunda metade do século XX o latim deixou de ser ensinado em muitos países, um destes foi o Brasil. Porém, para esta exclusão acontecer foram necessários anos de práticas contrárias, discussões, análises, etc. Não foi o objetivo principal desta pesquisa entender detalhadamente estes processos que envolviam discussões pedagógicas e filosóficas, mas algo sobre o assunto fez-se necessário ser falado, para contribuir com um dos objetivos da pesquisa, que era traçar as causas – as quais não tivessem ligação direta com as leis que decretaram a sua não obrigatoriedade de ensino – que influenciaram a queda do latim dos currículos escolares brasileiro, por isso foi preciso mostrar que *Paidéias* e formas de enxergar o ser humano e o mundo influenciaram, direta ou indiretamente, na permanência do latim na formação das juventudes de cada época.

Parte da tese defendida, neste capítulo, foi proposta por José Guilherme Merquior, que em seu livro, “Saudades do Carnaval”, apresentou o assunto da crise da cultura ocidental, sua análise serviu para o entendimento de alguns dos motivos pelos quais o latim nas escolas manteve-se como disciplina institucionalizada, no Brasil e em muitos países do Mundo, até metade do século XX. E ajudou a compreender por que quase nunca, desde a modernidade, seus defensores conseguiram trazer argumentos convincentes aos contemporâneos que questionavam a importância da permanência da matéria nos currículos escolares, talvez isto fosse um sintoma da mentalidade moderna, que se tornaria dominante no século XX. Esta mentalidade teve o seu germe num curto período de tempo após o surgimento do ideal clássico-heróico de formação humana, surgido na Renascença com o humanismo, mas que posteriormente, este e a mentalidade moderna, dariam origem a fenômenos distintos, embora é possível teorizar que humanismo tenha contribuído, mesmo que de forma indireta, para o advento da ciência moderna e da modernidade. Portanto, foi desses fenômenos que o capítulo procurou tratar, não foi trazido apenas o ensino de latim em si para a discussão, mas sim as formas de enxergar o ser humano, desde os escolásticos até a modernidade, que convergiram com o ensino de latim e as que o contestaram.

2.1 ESCOLASTICISMO

Eugenio Garin em “La educación en Europa 1400-1600” trouxe fatos que, desde o império carolíngio, evidenciavam uma mudança comportamental quanto a educação no Medievo, embora, segundo o autor, as sementes dessa alteração tenham sido plantadas por Boécio e Isidoro de Sevilha. Mas, segundo Garin, a associação comum do Medievo era de Paris como a sucessora de Atenas e Roma, “sucessão” que foi estabelecida justamente pelas ações de Carlos Magno através da *Admonitio generalis* que legislou a favor da expansão do ensino aos jovens. A ideia das sete artes liberais², que começava a ser amplamente difundida, continuaria em voga por um bom tempo, esta prática de ensino herdada da antiguidade se perpetuaria até os humanistas e os herdeiros tardios do humanismo. Seu método, pelo menos no que diz respeito à sua disposição curricular, só entraria em debate na modernidade. As discussões anteriores tratariam de quais das artes se deveria valorizar mais, e isso já geraria uma ruptura da ordem tradicional, no século XII (GARIN, 1987).

Alcuíno de Iorque, em carta para Carlos Magno, defendeu as artes da linguagem, as três primeiras artes liberais, estudadas em latim, como os instrumentos responsáveis por retirar os homens do estado selvagem. O que se objetivava no estudo destas artes era a aquisição do conhecimento necessário para estudar a filosofia e depois as Escrituras, com a teologia (GARIN, 1987). Além dessa hierarquização dos estudos, Garin, usando de referência Casiodoro, que escrevera séculos antes da existência de Carlos Magno, comentou a respeito do processo do saber e de qual seria a principal produção intelectual da Idade Média:

O processo do saber é um comentário, ou comentário de um comentário. Como dizia Casiodoro, *liberalis* deriva de *liber*, *legere textum* significa decifrar códices, é entender o sentido, ou melhor, os diferentes sentidos: *litteralis*, *historicus*, *allegoricus*, *spiritualis*. *Excerpta* [Exceto], *commenta*, compilações e glossários: eis aqui a produção característica da escola medieval; e não se deve duvidar que a ‘escola’ é o foco da cultura do Medievo. (GARIN, 1987, p. 44, tradução nossa).

Ou seja, Carlos Magno apenas expandiu e energizou o “processo do saber”, que era conservado de séculos anteriores e que já mantinha uma boa base da antiguidade. Algo meritório do renascimento carolíngio foi o aumento da tolerância dos cristãos nos estudos que lidavam com as obras pagãs. A produção de compilações e glossários parecia ser reflexo dessa

² Metodologia de ensino, organizada na Idade Média, que foi herdada da antiguidade, composta pelo Trivium (gramática, lógica/dialética, retórica) e do Quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música).

prática do processo do saber, mas é salientado que nestes textos, em sua leitura, não havia a prática do *legere textum*, processo pelo qual se formava o saber.

“Com o desenvolvimento da cultura, com o florescimento das escolas e dos centros de estudo, as formas de ensino e os ideais educativos se enriqueciam, se articulavam e se especializavam.” (GARIN, 1987, p. 47, tradução nossa). Já no século XIII, Hugo de São Vitor repreenderia esta expansão, por causa da tendência à especialização das escolas e dos mestres, que acabavam esquecendo do ensino das artes liberais em seu todo. Para Garin, esta divisão já era a influência dos discípulos do aristotelismo nos estudos jurídicos e naturais, que tornavam a dialética um fim em si mesma (GARIN, 1987).

Aconteceu uma transição, entre o tempo de Carlos Magno e o século XIII, na qual as escolas episcopais, urbanas, passaram a ter mais importância que as escolas monásticas. E, entre as novas escolas, diferenças começaram a surgir, tanto que comportamentos distintos, como os de Lanfranco e Abelardo perante aos seus mestres, mostravam como, além da especialização, a mentalidade medieval, em relação à tradição, começava mudar. Lanfranco tinha acatado a ordem de seu superior e pronunciado uma palavra de forma incorreta, mesmo sabendo sua forma correta, mantendo assim a tradição do respeito à hierarquia, Abelardo, pelo contrário, entrou em confronto com seus superiores e fundou a própria escola de dialética. Nem sempre com esse espírito de revolta, escolas com preferências distintas – teologia, dialética, medicina, etc. – começaram a surgir, com essa característica de especialização (GARIN, 1987).

Havia uma distinção bastante clara na escolástica medieval, modo utilizado para ensinar e aprender, desde o século IX até o XIII, que definia as hierarquias no ensino: os autores eram os que davam origem às ideais e doutrinas, os leitores, primeiramente, eram os professores que ilustravam os conceitos dos autores aos alunos e estes, depois, tornavam-se leitores também. Embora esta prática se perpetuasse durante a escolástica, o cânon dos autores começou a mudar juntamente com o surgimento das escolas episcopais. Avicena, Pedro Lombardo, Alexandre de Villedieu, Everardo de Béthune, Aristóteles substituíram Donato, Prisciano, Cícero, Quintiliano, Galeno, Constantino, o Africano, Porfirio, Boécio (GARIN, 1987).

Durante alguns séculos a produção científica é composta só de leituras, ou seja, ‘comentários’, porque a cultura é ‘escolástica’ e a pedagogia desta escola centra-se na leitura de livros com autoridade e procura que seja explícito o significado das suas palavras. O objeto do saber não é o homem nem o mundo, mas o que ‘está escrito’ nas páginas sobre o homem e o mundo; o fim do saber não é uma formação humana, uma libertação do homem, mas sim a aquisição de técnicas, admiráveis por sua sutileza e refinamento, pensadas para entender os textos, para resolver as dúvidas da leitura, para resolver problemas que podem engendrar possíveis opiniões que serão enfrentadas.[...] Substituídos o mundo real e a vida por um complexo de signos, a referência ao mundo se converte em irrelevante. Mas se converte em irrelevante toda

referência a toda realidade primária, seja a originalidade de uma experiência, ou o texto original. (GARIN, 1987, p. 61, tradução nossa).

Mesmo que a produção de glossários e compilações fosse uma prática comum do medievo, sabia-se que a importância destas obras se dava pela capacidade de servirem como auxiliares aos estudos das autoridades. Mas o que se perdeu no caminho, durante a progressão da escolástica, foi justamente o estudo das autoridades primárias, os comentários das autoridades mais atuais do medievo sobre estas obras tornavam-se o cânon, ao invés dos objetos destes comentários possuírem esta classificação. Garin destacou que os escolásticos, mesmo usando os textos antigos, direcionavam todos os estudos à compreensão da fé e à sua defesa. “Assim, a leitura dos antigos é constante, mas sempre com um interesse.” (GARIN, 1987, p. 71). Por outro lado, com a revolução dos estudos iniciada pelos humanistas, Garin comentou que:

Os homens do século XV choram sobre as ruínas e, se se dispõe a restaurar um monumento ou uma estátua, buscam febrilmente a forma original. A civilização medieval fraciona as obras antigas para servir-se dos fragmentos e adapta as imagens das divindades antigas impondo-lhes caráter e aparência cristã, como leem em Virgílio a vinda de Cristo, ou em Aristóteles a demonstração do Deus pessoal hebraico-cristão, ou em Platão um Moisés ático. (GARIN, 1987, p. 71, tradução nossa).

Percebe-se que o escolasticismo quanto mais se desenvolvia mais possuía uma carga tecnicista, ao compartimentar os estudos, ao começar a priorizar certas disciplinas, além disso, trazia também uma revolta contra a tradição de estudo anterior, tanto que o cânon passou a ser substituído e muitas obras clássicas passaram a ser lidas apenas pelo olhar de um especialista. O humanismo, embora não fosse um movimento contra o escolasticismo, trouxe outras propostas de pesquisa e estudo. Esse novo estilo de pensar o homem, ao contrário da descrença na natureza, comum do cristianismo desde o Pecado original, tinha que crer na natureza e na constituição originária do ser. O renascimento e o humanismo “redescobriram” o homem e o mundo, essa descoberta aconteceu justamente pelo retorno às fontes originárias clássicas, as quais possuíam tipos ideais de homem em sua integralidade, principalmente representados nas obras dos grandes poetas (GARIN, 1987).

2.2 HUMANISMO E MODERNIDADE

Sabe-se que o Renascimento foi objeto de estudo de vários intelectuais, suas interpretações vêm de duas tendências: a filológica e a filosófica. A primeira confunde o Renascimento com o *studia humanitatis*. A segunda varia em suas interpretações, desde a crença no caráter singular do renascimento italiano, como descoberta do homem e do cosmos, por Burckhardt, ou do caráter singular do renascimento europeu em direção ao progresso, por Michelet, até a ideia de que o movimento em direção às luzes e à evasão da realidade presente não eram originários da Renascença, por Huizinga, ou de que na verdade a Renascença era um movimento hedonista e esteticista, por Walter Pater, o oposto da visão de Michelet. A exposição do completo oposto a Burckhardt aconteceu na tese de G. Toffanin, que aproximou o naturalismo, o averroísmo ao medieval; e a ortodoxia cristã ao humanismo renascentista (MERQUIOR, 1972).

Diante destas várias interpretações, que conseguiram quebrar com o mito de um renascimento milagroso e único, houve também o perigo de se criar a dúvida sobre a real ocorrência do Renascimento, para combater isso, algumas retificações foram feitas. Estas, quando realizadas por P. O. Kristeller, que é citado por Merquior, focaram suas críticas no conceito de humanismo renascentista, que na filologia tendia a ser confundido com o Renascimento, por causa de uma suposta alteração no modo de inteligir as coisas, dos humanistas, que os diferenciava dos escolásticos. Merquior destaca, ainda usando P. O. Kristeller, que o humanismo, na sua origem italiana, não era um movimento “religioso” ou “filosófico” (MERQUIOR, 1972), que possuía nenhuma outra doutrina além da: “[...] crença no valor do homem, do estudo do homem, e da cultura clássica – e sim um movimento retórico-literário, um novo programa pedagógico, nem oposto, nem idêntico ao ensino curricular da universidade medieval.” (MERQUIOR, 1972, p. 16-17).

O programa de ensino humanista, que dizia sobre a arte do bem falar e do bem escrever, abrangia ao que hoje seria considerado o secundário e o departamento de Letras da universidade. “A única disciplina filosófica incluída no currículo humanista era a moral.” (MERQUIOR, 1972, p. 17). A maioria das críticas humanistas, portanto, focaram-se no caráter literário do ensino da época, não acontecia ainda uma mudança de modo de inteligir as coisas, de “*habitus cognitivo*”, o qual continuava mais parecido com o medieval do que com o que surgiria na modernidade, as críticas eram: “[...] condenações do mau latim dos escolásticos e da sua ignorância da literatura antiga.” (MERQUIOR, 1972, p. 18). Os humanistas não

atacavam o conteúdo da escolástica, isso aconteceria apenas com Galileu ao repudiar a filosofia aristotélica da natureza em favor da fisicomatemática. A única preocupação filosófica do humanismo era a moral, que discutia o sentido da vida e o lugar do homem no mundo. As humanidades seriam os meios intelectuais que o homem utilizaria para a autorrealização, portanto, assim como na antiguidade, o cultivo das humanidades era seguido pelo culto do homem (MERQUIOR, 1972).

Com alguns escolásticos, o humanismo encorpar-se-ia filosoficamente. Por exemplo, Pico, de formação escolástica, seria um importante humanista florentino que colocaria o homem acima de toda a hierarquia do cosmos, dando-lhe o controle sobre a sua própria natureza. Em *Oratio de dignitate hominis* conferiu uma defesa pública a Ermolao Barbaro, que sofria perseguições, de maneira bem diferente dos primórdios do movimento humanista, que era defensor da forma retórico-literária, dizendo que o conteúdo era mais importante que a forma. Percebe-se que a antropolatria, e apenas esta, conseguiu modificar os sistemas filosóficos, fazendo seus autores mudarem seus pensamentos e doutrinas, porém a indefinição era a norma dos humanistas, que concordavam apenas na questão do culto do homem. Por isso houve diversos autores humanistas com interpretações completamente distintas (MERQUIOR, 1972).

O que existe de comum entre o humanismo em seu conjunto e a filosofia do Renascimento é, essencialmente, menos um credo ideológico do que uma episteme – um substrato epistemológico, um *habitus* cognitivo simultaneamente atuante em todos os campos do saber. Dilthey afirmou certa vez que a Renascença ‘pensava naturalmente por imagens’; [...] poderíamos afirmar que, em contraste com o paradigma galileu-cartesiano da *representação exata*, o substrato cognitivo da Renascença é regido pelo princípio, bem mais flutuante e maleável, da *semelhança*. (MERQUIOR, 1972, p. 20).

Segundo Merquior, o pensamento moderno, com Descartes e Galileu como os seus pais, destronou a teoria aristotélica e seus patamares alcançados, que dominavam os estudos da época e que tinham se instaurado há tempo no pensamento ocidental. Galileu conseguiu inaugurar uma nova física e Descartes terminou, no seu método, com a *tópica* aristotélica composta pelo raciocínio dialético e também pertencente a retórica, que se desenvolve através de premissas prováveis. Francis Bacon, em seu empirismo, discursou dizendo que era possível perceber a matéria própria de cada ciência, através da descoberta, com a razão dialética, dos argumentos restritos a cada ciência, isto nada tem a ver com o método cartesiano, que necessita de certezas imediatas e imperativas (MERQUIOR, 1972). Desde então, ficou definida a relação “da retórica e a socio-lógica do provável com o discurso das ‘humanidades’, de que a filosofia e as ciências

humanas não submetidas ao cânon positivista são descendentes atuais”. (MERQUIOR, 1972, p. 22).

Depois desta breve análise, conclui-se que o Renascimento, no que diz respeito à episteme, esteve mais próximo da Idade Média e da Antiguidade do que da modernidade, marcada pela pesquisa exata, fórmula da ciência moderna de Galileu, que é oposta à ciência anterior e às pesquisas humanistas e formas anteriores de estudo. Percebe-se também que o tema da excelência do homem atuou como fermento para a investigação do real, de Galileu e Descartes, já que a antropologia humanista pressupunha uma futura extensão da investigação científica ao "domínio psicossociológico" (MERQUIOR, 1972).

Essa índole algébrica do saber moderno não afetaria a Renascença humanista a não ser em relação “[...] a ótica e a perspectiva – et pour cause – foram matematizadas.” (MERQUIOR, 1972, p. 24). “O fato de que Galileu, pai da fisicomatemática tenha sido ao mesmo tempo inimigo da filosofia aristotélica e censor da retórica lírica de Tasso, é coincidência altamente significativa para a história da cultura ocidental.” (MERQUIOR, 1972, p. 25). E, desde então, ainda se hesita em considerar as humanidades como portadoras de conhecimento científico.

“Mesmo que a Renascença italiana do ‘Quattrocento’ não tenha sido tão original em relação à Idade Média européia, ela o foi certamente em relação à Idade Média *italiana*.” (KRISTELLER apud MERQUIOR, 1972, p. 28). Por isso os humanistas italianos acreditaram estar despertando de um grande sono e passaram a usar o ritmo ternário em sua filosofia da História: “[...] esplendor antigo / ‘trevas’ intermédias / retorno à ‘luz’ da cultura [...]” (MERQUIOR, 1972, p. 29).

Além disso, o ideal clássico-heroico, que surgiu na Renascença, não nasceu plenamente desenvolvido, o neoplatonismo, corrente de pensamento muito influente na época, entravava “a inclinação humanista por uma síntese clássica do espiritual com o terreno.” (MERQUIOR, 1972, p. 30). A Itália foi tocada pelo naturalismo, que surgira no Norte da Europa, e esta região posteriormente seria influenciada pelo classicismo dos italianos, marcado pela: “ordenação monumental e solene das formas, o hábito antropocêntrico do desenho anatômico e a prática das ‘citações’ da arte antiga.” (MERQUIOR, 1972, p. 31) E essa influência italiana se realizou:

[...] mediante o impacto (nos Países Baixos, na Alemanha, na França, na Espanha) da gramática formal do ‘Cinquecento’ e do maneirismo (ou, no máximo, do ‘pré-clássico’ quatrocentista), mas nunca – ao menos em nível realmente significativo – dos ‘primitivos’ naturalistas ou ‘neogóticos’. Aos olhos da Europa, a verdadeira personalidade do Renascimento italiano foi o classicismo. (MERQUIOR, 1972, p. 31-32).

Teria acontecido uma viragem “clássico-heroica”, a partir de 1500 na Itália, ao individualismo desenfreado do “Quattrocento” teria surgido, em harmonia com o etos heroico, o incentivo para a reaproximação do homem “[...] nos laços coletivos, sociais e culturais [...]” (MERQUIOR, 1972, p. 32). Quem patrocinava a produção clássica era Roma, com Júlio II e Leão X, a clientela do estilo clássico contrastava com o mecenato da aristocracia burguesa de Florença do século XV. (MERQUIOR, 1972).

Depois da ruína dos ideais formativos da pólis antiga, o aparecimento do etos heróico no humanismo renascentista constituiu a primeira paidéia profana (mas nem por isso irreligiosa) do Ocidente, o primeiro modelo antropocêntrico de formação da personalidade do caráter. [...] o humanismo clássico proporcionou à Europa uma combinação inédita de senso aristocrático da individualidade de elite com a consciência moral cristã. (MERQUIOR, 1972, p. 33-34).

Merquior, citando a ideia de D. Cantimori, propôs da seguinte forma o período da “idade humanista”:

[...] nas letras, de Petrarca a Goethe; na história da Igreja, do cisma do Ocidente à secularização dos bens eclesiais; na história socioeconômica, das comunas e do precapitalismo mercantil à Revolução Industrial; na história política, da morte do imperador Carlos IV (1378) à Revolução Francesa. (MERQUIOR, 1972, p. 35).

Outra ideia – já elaborada na modernidade, que dá um “encerramento” a essa periodização – foi usada por Merquior para modular o ideal de comportamento consubstanciado na paidéia clássico-heroica. Trata-se do que Weber destacou como o aspecto mais característico da cultura moderna, o processo de racionalização (MERQUIOR, 1972). “A racionalização geral da cultura minou a vigência efetiva do ideal heróico.” (MERQUIOR, 1972, p. 36). A natureza da racionalização é a supremacia de uma determinada ação social. Para Weber, existem quatro tipos: ação orientada em termos de valores; ação orientada em termos afetivos; ação orientada em termo de tradição; ação racional-orientada-em-relação-aos-fins (*zweckrational*), em que os fins, os meios são analisados por um cálculo racional (WEBER apud MERQUIOR, 1972). “[...] as ações empíricas são invariavelmente combinações de dois ou mais modos de orientação. Mas elas se desdobram segundo um ou outro critério predominante [...]” (MERQUIOR, 1972, p. 37). Merquior comentou que Habermas identificou o *zweckrational* com o mundo do trabalho. O trabalho, como ação instrumental ou estratégica, obedece a regras técnicas, que caso violadas acarretam “[...] um fracasso ante a própria realidade [...] a sanção relativa ao não cumprimento de tais regras é, por assim dizer, intrínseca ao agir, e ocorre automaticamente [...]” (MERQUIOR, 1972, p. 37). Na sequência, ainda usando Habermas, Merquior comentou sobre

a distinção entre trabalho e interação, esta é obediente às normas sociais de expectativas recíprocas de comportamento:

[...] cuja violação acarreta sanções extrínsecas às próprias normas – ao desobedece-las, o responsável por essa violação não falha – como o nosso construtor de pontes [exemplo usado no livro ao conceito de trabalho] – diante da própria realidade, não erra por incompetência; êle peca por insubordinação, falha diante da autoridade, que castiga o seu desvio por meio de sanções convencionalmente – e não intrínseca ou automaticamente – ligadas às normas que ele violou. (MERQUIOR, 1972, p. 37).

Assim, “em tese, as regras técnicas são axiomáticas, enquanto as normas sociais, sendo convenções, ‘solicitam’ a adesão individual.” (MERQUIOR, 1972, p. 37-38). Para Merquior, Habermas acabou fundindo Hegel, que primeiro defendeu essa dicotomia entre a interação comunitária e o trabalho, com Weber, que possuía a ideia da tipologia da ação social (MERQUIOR, 1972). “Habermas interpreta a antítese hegeliana entre o âmbito do trabalho e das relações comunitárias em termos de ocorrência ou não do primado da ação orientada por critérios de eficiência, descrita por Weber.” (MERQUIOR, 1972, p. 38).

O quadro institucional de uma sociedade abarca o seu complexo de “normas sociais”, mas esse quadro geral compreende, por um lado, subsistemas com conjuntos institucionalizados de ações instrumentais, do trabalho, por exemplo, e, por outro lado, subsistemas com conjuntos institucionalizados das ações “comunicativas”, da interação (MERQUIOR, 1972).

Foi essa autonomia das esferas institucionais, peculiar às sociedades burocráticas históricas, que permitiu a que êsses subsistemas se partilhassem por âmbitos dominados por diferentes modos de ação social, como os âmbitos “trabalho” e “interação” de Habermas. E foi no contexto do exemplo mais desenvolvido dessa autonomia dos subsistemas institucionais – nos Estados europeus da Idade Moderna – que surgiu outro esquema de diferenciação: a diferenciação entre a ação instrumental e o conjunto do quadro institucional da sociedade. (MERQUIOR, 1972, p. 39).

Merquior mostrou que há dois tipos de relação entre o agir instrumental dos subsistemas e o quadro institucional. No primeiro, os subsistemas de agir instrumental ficam subordinados às regras gerais do quadro institucional, advindas das “normas sociais”, estranhas ao ideal de efetividade. No segundo, o alto grau de desenvolvimento dos subsistemas de agir instrumental criam modos de ação social que corroem a autoridade das “normas sociais”. O agir comunicativo, que é composto por três dos quatro tipos de ação da tipologia de Weber, não combina com o agir instrumental dominante, advindo da racionalização (MERQUIOR, 1972).

Habermas julga que o primeiro tipo de relação entre o quadro das instituições e os subsistemas de agir instrumental descreve a dinâmica institucional das sociedades tradicionais, enquanto o segundo tipo da mesma relação designa a dinâmica

institucional da sociedade moderna, delineada desde o século XVII pelo horizonte da aliança, de ilimitada expansão, entre a ciência e a técnica. Logo se reconhece, nesta dinâmica, a racionalização [...] grande marca do mundo moderno forjado, desde os Seiscentos, pela economia capitalista e pela ética social que Weber denominou ‘ascese intramundana’. (MERQUIOR, 1972, p. 39-40).

“[...] O ideal heróico tende a consagrar um tipo de ação social inspirado na crença em valores absolutos.” (MERQUIOR, 1972, p. 40). Já a racionalização é apenas a extensão de uma ação social que tende a buscar a eficiência e a rentabilidade. Em seu livro, Merquior explicou como esse processo de racionalização, que começou no século XVII, não acabou de vez com o ideal heroico-humanístico, foi um processo corrosivo implementado pelo agir instrumental em todos as esferas institucionais do âmbito “interativo” (MERQUIOR, 1972).

Para Merquior, se baseando em Weber, a ascese intramundana foi uma ética religiosa que exibiu “afinidades eletivas com a organização da existência e das relações sociais operada pela economia capitalista a partir do século XVII.” (MERQUIOR, 1972, p. 41). Merquior concluiu que foi a ascese intramundana, um modo de ação não-instrumental, isto é, uma ação submetida aos valores absolutos, um dos estímulos decisivos para o surgimento do tipo de configuração social que foi causa e/ou efeito da racionalização (MERQUIOR, 1972).

O impulso da racionalização conviveu longamente com a vigência de valores que, apesar de atuarem em benefício da própria racionalização, nem por isso deixavam de diferenciar-se dela. Enquanto esse convívio vigorou, a sobrevivência de ideias não-instrumentais, como a paidéia clássica, esteve garantida – embora colocada sob o efeito corrosivo da racionalização tentacular. (MERQUIOR, 1972, p. 42).

A ascese intramundana, modo de agir não-instrumental, já deveria estar “conciliada” internamente com a racionalização para poder servi-la – Merquior utilizou o calvinismo e sua ascese intramundana como religiosidade idealtípica, e também o luteranismo, posteriormente, mas ambos têm os conceitos-chave derivados das formas de viver a religião posteriores às mortes de Calvino e Lutero. Assim sendo, essa nova religiosidade criaria tensões com as formas institucionais de 1600 que não agiam de forma “instrumental”. Por ser uma ética rigorista, baseada no estado interior, no treino metódico da personalidade, os conflitos com as diversas esferas do mundo profano eram inevitáveis (MERQUIOR, 1972). “O dogma nuclear do calvinismo era a doutrina da predestinação: um Deus oculto e onipotente predestinou cada indivíduo à salvação ou à danação, sem que nossas obras na terra possam jamais alterar esse decreto divino.” (MERQUIOR, 1972, p. 47). A *certitudo salutis*, com Théodore de Beze, “humanizaria” esse decreto, a salvação seria garantida desde que as ocupações seculares fossem exercidas religiosamente (MERQUIOR, 1972).

Calvino ensinara que o único alívio reside na fé autêntica, no nobre temor da ira de Deus; mas o puritanismo seiscentista substituiu o escarpado caminho da salvação pela fé, pela conversão da *vita activa* em devoção austera e metódica. Os frutos tangíveis do labor eram sinais de redenção muito mais claros e acessíveis do que a escrupulosa esperança da *fides*. (MERQUIOR, 1972. p. 48).

Segundo Merquior, citando Weber ainda, na Antiguidade havia uma distribuição tribal dos cultos, dentro das pólis, de acordo com o grupo de parentesco dos indivíduos, cada grupo tinha uma personalidade religiosa própria, a plebe se associava apenas por causa da relação direta com a cidade em seu todo. Esse modo urbano, porém, foi superado nos burgos medievais, pois o cristianismo despiu os grupos com parentesco de qualquer significação maior, a associação de ritual do clã virou uma associação de crentes individuais. Nesse momento, o burguês surgia como portador de uma cidadania autônoma, sem qualquer associação com as formas pagãs. Nessa civilização o terreno tornou-se fértil para o surgimento da ética mercante, que aplica a mesma regra a todo cliente, mesmo a parentes. Esta ética seria ainda atualizada pela ideia puritana de subordinar as emoções e os envoltimentos emocionais ao trabalho racional (MERQUIOR, 1972).

Entre a espiritualidade antimundana de Lutero e o utopismo humanístico de Erasmo, o calvinismo referiu a terceira via (R. H. Tawney) do reformismo realista: a meta do cristão era a santificação do mundo pelo trabalho, mas, para chegar a ela, era preciso partir do franco reconhecimento da realidade, a começar pelo universo econômico em expansão. Sem dúvida, nesse reencontro da religião com a realidade, a última não demoraria a subjugar a primeira, iniciando a evacuação do sagrado que converteria abertamente, a partir do século XVIII, a racionalização da cultura em secularização, e o desencantamento do mundo em imanentismo positivista. (MERQUIOR, 1972, p. 50-51).

Merquior, usando o Capítulo X da *Religionssoziologie* de Weber, caracterizou a ascese, esta, primeiramente, faz parte de uma das duas formas de êxtase soteriológico: uma é a interiorização, contrária a outra, a possessão. As duas práticas buscam a santificação redentora, porém interiorização não é transitória, e é composta por técnicas de aperfeiçoamento da personalidade, contém uma ética rigorosa que visa determinar o modo de viver associado a uma ordem eterna. Dentro da interiorização, há duas formas soteriológicas rigoristas, a mística e a ascese (MERQUIOR, 1972). Os místicos se identificam com o divino, os ascetas sentem-se instrumento de Deus. Tanto um quanto outro pode optar pela direção extra ou intramundana, porém, o místico intramundano mantém ainda uma indiferença quanto aos interesses mundanos (MERQUIOR, 1972), ao passo que o asceta intramundano se dedica a estender o seu “[...] eu à totalidade da condição humana, inclusive nos seus aspectos mundanos e sociais.” (MERQUIOR, 1972, p. 53).

Merquior propôs que a atrofia do etos cristão se deveu à ascese puritana, antes ele era formado pelo cristianismo de São Paulo, que tinha retirado da religião a concepção gnóstica da existência – ideia de uma perfeição originária do homem. O cristão não nasceria puro, por causa do pecado original, se tornaria puro historicamente (MERQUIOR, 1972). Esta ética paulina era de uma severidade sobre-humana, o calvinismo ressuscitaria esta severidade, mas logo em sequência, seus sucessores, pressionados pela experiência pastoral, aliviaram esta ética criando a ética do trabalho. Ocorreu que o puritanismo trouxe o gnosticismo de volta para a religião, a *certitudo salutis* saiu do campo da fé para ocupar o campo da certeza (MERQUIOR, 1972). “Do ponto de vista do antigo ideal cristão, a auto-suficiência neognóstica do puritano não é senão ímpia presunção, orgulho satânico – *superbia*” (MERQUIOR, 1972, p. 101). Para Merquior, a “*superbia*” puritana, enquanto um meio psicológico da modernidade, parecia ter quebrado “[...] a própria energia religiosa do espírito ocidental.” (MERQUIOR, 1972, p. 102).

O resultado último dessa neognose seiscentista, fundamento espiritual dos tempos modernos, foi a irrupção no Ocidente de uma cultura destituída, não da fé na transcendência de Deus (dogma puritano entre todos), mas sim do apêgo a qualquer princípio ético transcendente[...] (MERQUIOR, 1972, p. 103).

Um bom exemplo disso é o *Leviathan* de Hobbes, que investiga a psicologia humana no quesito dos seus apetites, sem discutir os objetivos finais, é apresentado apenas o Estado forte para controlar esse tipo genérico de homem que é exposto (MERQUIOR, 1972).

A razão não serve para enunciar criticamente o conteúdo de um *summum bonum*, mas para descobrir como o homem pode alcançar o que deseja. ‘Reason is and ought to be the slave of passions’: essa frase de Hume revela quanto a cultura moderna ‘progressiva’ se afastara da tradição clássica cristã; sentencia o antiplatonismo radical – a repulsa a todo transcendentalismo ético – da civilização burguesa saída da gnose puritana; reduz a razão de íntima dos valores absolutos a mera instrumentalidade; numa palavra, submete a Razão, protagonista da análise filosófica, ao império microrracional da racionalização, onde os meios e os veículos são todos ‘racionais’ (porque pragmáticos), sem que jamais os fins venham a ser objeto de avaliação crítica. (MERQUIOR, 1972, p. 105)

“[...] O liberalismo iluminista do segundo [Hume] e o autocratismo do primeiro [Hobbes] descendem da mesma psicologia positivista: da mesma lacuna axiológica.” (MERQUIOR, 1972, p. 105). Na mesma cadeia de ideias surge o empirismo e o liberalismo de Locke, que define a norma ética como produto da *law of opinion or reputation*, originada do subjetivismo coletivo. Merquior, citando uma ideia de Sheldon Wolin, falou de como Locke conseguiu transferir a consciência do campo da fé para o terreno propício do *homo oeconomicus* (MERQUIOR, 1972). “Unindo o julgamento moral aos interesses, Locke o subordinou aos

frágeis alicerces do status e da riqueza, abrindo assim caminho ao conformismo da ética utilitarista.” (MERQUIOR, 1972, p. 106).

[...] mas êsse processo [de gnostização pelo puritanismo] não impediu, é claro, que, ao nível da sua consciência, o puritano contemplasse a força do julgamento pessoal como emanção de uma verdade objetiva: a mensagem das Escrituras. Nesse sentido, o puritano, embora portador do agente da subjetivação da moral, ainda conhecia uma ética transcendente. Liqüidando as conexões da consciência com a verdade externa, o empirismo completou a demolição da ética iniciada na psicologia do *Leviathan*. (MERQUIOR, 1972, p. 106).

No último terço do século XVIII, o utilitarismo uniria a agressividade natural do homem apetitivo com a consciência moral degradada e conformista (MERQUIOR, 1972). “E de acordo com a Deontologia do papa do utilitarismo [Bentham], o interêsse do indivíduo, isto é, dos seus apetites, o conduz a compromissos com seus rivais e, por isso, o *keep well with public opinion*.” (MERQUIOR, 1972, p. 107).

Merquior escreveu que, assim que a soteriologia calvinista se transformou na ascese intramundana pró-capitalismo, uma espécie de “astúcia de racionalização”, termo utilizado parodiando Hegel com o conceito da *List de Vernunft* (astúcia da razão), surgiu contribuindo para a preponderância do agir instrumental (MERQUIOR, 1972). A burguesia desta época conduziu:

[...] uma série de reajustamentos socioculturais por meio de formas ideológicas híbridas, nas quais o racionalismo, virtualmente secularizante se conjuga, ou se justapõe, a ideologias ardorosamente religiosas, ainda que impregnadas de afinidades eletivas com o etos secular.” (MERQUIOR, 1972, p. 111).

Quanto a isso, Merquior destacou a filosofia de Spinoza em sua metafísica que carrega tanto Descartes quanto o impulso místico, e também falou das semelhanças quanto ao amor à liberdade de consciência entre os iluministas e os pietistas (MERQUIOR, 1972).

Merquior comentou que o rococó, momento de transição para o neoclassicismo, foi o período que o etos aristocrático abandonou a ideia de existência heroica, mas, ao mesmo tempo, o etos burguês serviu, por uma última vez, ao estilo hedonista da “classe ociosa”, nobre, pré-capitalista. “Mas aí está: as maneiras ‘heróicas’ da burguesia eram tanto mais *clássicas*, tanto mais estilizadas e enobrecidas, quanto imitadas de uma classe domesticada, amputada de qualquer função verdadeiramente útil – e tanto mais ciumenta do seu *status* [...]” (MERQUIOR, 1972, p. 116). O autor destacou que as mudanças do ideal heroico-clássico começaram nos seiscentos quando o ideal, sendo contemporâneo do modo gnóstico puritano, começou a perder seu fundo ético.

A sobrevivência do ideal heróico é, assim, uma meia ilusão: o etos humanístico só subsistiu vulnerado em partes vitais. A ética humanista que chega a 1800 já é apenas um fantasma: um pretexto literário para estudos antiquários, antisseticamente empreendidos pelo século anti-heróico da prudência e da pudicícia burguesas. Não um humanismo de formação, mas sim um humanismo de consumo [...] (MERQUIOR, 1972, p. 117-118).

“Em primeiro lugar, o estilo da Renascença se formou, sociologicamente, dentro de um progressivo afastamento da cultura popular.” (MERQUIOR, 1972, p. 118). O que mais marcava isto nem era a maior individualização, mas sim “[...] o recuo dos simbolismos coletivos em proveito das mitopoéticas ‘individuais’.” (MERQUIOR, 1972, p. 119). Outro ponto destacado por Melchior foi de que a síntese clássica “[...] não rendeu efeitos idênticos nos principais ramos da produção artística.” (MERQUIOR, 1972, p. 119).

Mesmo sem considerar as diferenças entre a situação da Itália e a dos povos “nórdicos”, é forçoso constatar que os novos movimentos religiosos – exceto, precisamente, o humanismo cristão, braço teológico do ideal clássico – exibiam um *drive* existencial muito mais intenso, que, no ritmo acelerado dos processos de desintegração cultural característicos da época, os credenciava muito melhor para uma difusão vertical. (MERQUIOR, 1972, p. 120).

Desde o maneirismo, o espírito clássico começou a sofrer perdas, devido à sua inautenticidade quando expresso nos outros gêneros artísticos posteriores à Renascença. Merquior comentou sobre as interpretações de que o maneirismo, primeiramente, fora visto como um anticlassicismo religioso, mas que também passou a ser visto como um “[...] senso da alienação existencial contemporânea das crises que sucederam à Renascença.” (MERQUIOR, 1972, p. 122). Mas é no barroco que a erosão do ideal heroico avança de forma irreversível. “Ora, o barroco passará dessa ‘arte do homem’, moldura comum da Renascença e da *maniera*, para uma arte do mundo.” (MERQUIOR, 1972, p. 122).

O espaço cósmico da pintura barroca, como a estatuária aberta ao mundo ambiente de Bernini, está para o antropocêntrico da Renascença e da *maniera* assim como a exaltação humanista do espírito humano para o sóbrio cogito de Descartes, que nivela o homem à extensão do cosmo ou ao universo impessoal da *pensée*. (MERQUIOR, 1972, p. 122).

Outra característica destacada era de que a “[...] justaposição pura e simples de poética popularesca ou costumbrista é uma especialidade da arte barroca, não menos visível na literatura (Cervantes, Quevedo, Molière) [...]” (MERQUIOR, 1972, p. 124). Nesse período, “o nobre já não é um aprimoramento do natural, e sim a sua negação – frequentemente, a sua máscara.” (MERQUIOR, 1972, p. 124).

Desuniversalizada, desautenticada, que resta à transfiguração heróica? Resta-lhe o papel de distintivo social. Èticamente esvaziado, o etos heróico vira *privilégio*. Essa metamorfose transparece no destino da *festa*.

[...]

[...] para êsses detentores [a nobreza cortesã] minoritários de um existir transfigurado e enobrecido, a festa é um hábito quase cotidiano [...] (MERQUIOR, 1972, p. 124-125)

Porém, ainda havia um interesse na dignificação transfiguradora da experiência humana, é só perceber como tentou-se enobrecer o trivial e a *common people*, mas foi exatamente isso “[...] que o hedonismo rococó aboliu.” (MERQUIOR, 1972, p. 126). O neoclassicismo seria uma tentativa de reabilitação do ideal heroico, que não vingaria devido ao ambiente já posto, cada vez mais aburguesado. “A partir do romantismo, os grandes estilos ocidentais pertenceriam à oposição; sua mensagem básica é sempre um veto à cultura prevalecente, de que eles são produtos contraditórios e acusadores.” (MERQUIOR, 1972, p. 129).

A eticidade do cristianismo, que não via o contraste intransponível entre a fé e a ordem mundana, na Idade Média escolástica, era possível pela fusão do platonismo com o aristotelismo (MERQUIOR, 1972). “A virtude que se prepara para a graça é uma entelúquia aspirante à contemplação beatífica do *agathon*, do sumo Bem.” (MERQUIOR, 1972, p. 135). Lutero e Calvino viam isso como uma das causas da lassidão ética da cristandade, por isso em suas épocas: “[...] restaurarão a severidade do antigo dualismo entre natureza e virtude, entre viver ético e inclinação natural.” (MERQUIOR, 1972, p. 135). Mas, grosso modo, a época medieval, de Igreja universalizada e mundanizada, conseguiu desenvolver a caridade cristã, pois se permanecia em uma sociedade de economia natural, “[...] o etos clássico-heróico [da Renascença] busca enquadrar a vitalidade paragnóstica da *virtù* na moldura da eticidade cristã, sob a égide de uma Igreja que se proclama depositária da cultura profana e guardiã humanística do universo secular.” (MERQUIOR, 1972, p. 136). Porém a ascese intramundana prevaleceria sobre o etos clássico-heróico e, com a erosão das esferas não-instrumentais do sistema institucional da sociedade, a própria religiosidade daria espaço para a racionalização completa do quadro institucional do Ocidente (MERQUIOR, 1972).

Merquior destacou que as expectativas das pessoas quanto aos seus papéis sociais, e certas performances destes, já na Idade Moderna, começaram a mudar. O que evidenciava a predominância da ação instrumental sobre a ação interativa e comunitária, por exemplo: a proibição da usura começava a ser suspensa; não existia mais o olhar atento da sociedade para as práticas de caridade; a hostilidade puritana à mendicância crescia; a falta dos favores nos negócios aos familiares e próximos aumentava; a valoração das ações instrumentais sem qualquer traço de afetividade se expandia (MERQUIOR, 1972).

Revitalizando a vocação intramundana da religiosidade ocidental, o calvinismo estimulou substancialmente os *mores* do capitalismo; mas a mística do protestantismo liberal, largando, com a visão-do-mundo tradicional e teocrática de Lutero, a subordinação da experiência religiosa a um conteúdo transcendente, assimilou a religiosidade moderna à estrutura psicológica da consciência-interesse, desprovida de todo impulso de autoformação ética, de participação numa ordem comportamental paradigmática. (MERQUIOR, 1972, p. 143).

O resultado no decorrer desse processo de racionalização – alicerçado no fim de uma religiosidade fundada em princípios transcendentais submetidos a uma ordem representante destes na Terra, a Igreja –, foi a anomia da sociedade industrial ocidental (MERQUIOR, 1972). “O *homo urbanus* é, na maioria esmagadora de seus contatos ordinários com seus semelhantes, um outro anônimo e convencional: um átomo em trânsito, apenas entrevisto.” (MERQUIOR, 1972, p. 145-146). E para agravar a situação, a sociedade de consumo retirou a liberdade que o homem teria após sair do seu serviço, em que desempenhava um papel social no seu trabalho.

O indivíduo moderno é alguém traído na sua própria experiência, disse Walter Benjamin; é natural – tanto quanto lamentável – que ele seja propenso a tentar esquecer os golpes do cotidiano num onirismo compensatório. [...] O homem da massa é constitucionalmente um voyeur: suas volúpias tendem a resumir-se na identificação inferiorizante com terceiros. (MERQUIOR, 1972, p. 150-151).

O cristianismo medieval prezava pela valorização da consciência individual, mas era da individualidade ética, não do fato ontológico da individualidade. A consciência do indivíduo no cristianismo do medievo, devido a angústia presente em sua soteriologia, é valorizada, porém a realidade não tem tanto valor, devido a transcendência do Criador (MERQUIOR, 1972), “[...] efeito a cujo império somente o gnóstico, acreditando-se parcela da divindade, escapava – mas escapava mediante a deseticização da crença no Além.” (MERQUIOR, 1972, p. 158).

Penetrado do igualitarismo da Culpa, o ascetismo cristão banuiu o sentimento individual de participação na realidade divina. [...] Nisso, o etos cristão foi (embora por motivações completamente outras) cúmplice objetivo da desvalia do indivíduo experimentada pelo homem moderno, e intensificada na sociedade de massa. (MERQUIOR, 1972, 170).

Mesmo com esta característica divisora do sagrado e do profano extremamente rígida, o cristianismo conseguiu criar meios para se expandir na “realidade”, mesmo com a sua angústia soteriológica.

[...] o cristianismo soube conviver com tradições lúdico-religiosas que atenuavam substancialmente o sentimento da desimportância do indivíduo.
[...]

Já o paradigma da megalopsiquia renascentista reúne a têmpera ética do altruísmo cristão ao senso da excepcionalidade do indivíduo superior. Neste sentido o humanismo renascentista defluiu um elitismo cristão. (MERQUIOR, 1972, p. 179).

Uma das respostas de Merquior para como a primeira forma de cristianismo, da Antiguidade e de primeira Idade Média, não originou um ressentimento parecido com o ressentimento moderno foi a prática do Carnaval.

Em nossa opinião, a resposta se encontra na estrutura da consciência cultural de tipo tradicional. Essa consciência cultural era dualista: ela justapunha ao universo litúrgico oficial, ligado à Igreja e ao Estado, o mundo livre da festa popular de inspiração carnavalesca.” (MERQUIOR, 1972, p. 185).

Mais desse movimento secularizante e racionalizante da educação e da cultura, que contribuiu para a queda do latim e dos estudos clássicos, de tradição medieval e humanista, dos currículos escolares foi trabalhado no capítulo abaixo que tentou encaixar o ensino de latim de diferentes épocas modernas dentro destas diferentes Paidéias e formas de enxergar o ser humano e o mundo, que surgiriam no decorrer da modernidade, as quais não excluíram o latim de súbito do currículo. O processo corrosivo da racionalização atuou também nesta área e o latim ensinado parecia mais ter uma função social demarcativa de nobreza, imitada de um tempo “glorioso”, do que a função proposta pelos seus antigos defensores medievais e humanistas, de formação do ser humano através do bom trato da linguagem.

2.3 O FIM DO MILÊNIO DA LÍNGUA LATINA

Jürgen Leonhardt determinou como o milênio do latim o período desde Carlos Magno (800. d.C.) até 1760-1840. Em seu livro, “Latin: Story of a World Language”, foi traçado o percurso desta língua, originária da península itálica, até seu momento mais crítico, no qual perdeu a sua função educacional e comunicacional dominante que tivera por todo este milênio. De 1760 a 1840 a divergência entre a educação em latim e a comunicação em latim aumentou exponencialmente, a ponto da língua, na segunda metade do século XIX, deixar de impactar a comunicação e a maior parte das áreas de estudos superiores existentes na Europa e nas regiões sob a sua influência (LEONHARDT, 2013). Até o século XVIII a maioria das aulas eram em latim e, ainda no século XIX, muitas dissertações foram escritas em língua latina. Para cursos como medicina, farmacologia e direito a necessidade do latim existia pela importância da precisão dos conceitos trabalhados nessas áreas, formados do latim. Além das aulas, a liturgia e a comunicação da Igreja ainda funcionavam na língua latina. Também muitos países, com grande variedade étnica e linguística, optavam pelo latim como língua administrativa do Estado, por exemplo, a Hungria até 1848 fazia este uso (LEONHARDT, 2013).

Algo que começou a ir na contramão da tradição escrita do latim foram os tratados políticos modernos, escritos em vernáculo, desde Maquiavel, e os jornais científicos, principalmente da França e da Inglaterra que propunham suas respectivas línguas nativas como opções ao latim. Já na época de Newton, sua publicação, *Principia mathematica*, revelou mais uma exceção do que uma regra do momento inglês, que no início do século XVIII já preferia escrever na língua vernácula. Na Alemanha, o latim permaneceu até quase o fim do século XVIII, tendo destaque na principal revista científica da época a *Acta Eruditorum*, o momento de transição foi um pouco antes, quando se passou a aceitar a escrita tanto em alemão quanto em latim. Aliás, algumas associações, como a Sociedade Real de Göttingen, permitiram apenas que os associados escrevessem em latim, pois não tinham a certeza sobre o domínio da escrita dos estrangeiros que viessem a contribuir com a revista. Cem anos depois de Fahrenheit e Celsius – que publicaram em latim –, no século XIX, era muito difícil encontrar escritos em latim nas ciências naturais, os resistentes eram os cursos de direito e de matemática, além da onipresença do latim no sistema de educação básica europeu (LEONHARDT, 2013).

Com o Filantropinismo, movimento educacional alemão, o latim não deixou de ser ensinado, mesmo que o objetivo deste movimento fosse tornar a educação mais humana, pois, como o latim ainda era muito necessário no início do século XVIII, não fazia sentido reivindicar

a sua exclusão do currículo escolar. Contudo, com o neohumanismo, o latim passou a perder a importância, o movimento priorizaria o grego e as boas traduções (LEONHARDT, 2013).

Leonhardt utilizou a situação biográfica de Bach para explicar as mudanças ocorridas no ensino de latim alemão e também europeu. Antes da contratação do grande compositor pela *Thomasschule*, no início do século XVIII, para o cargo de professor de música, era um pressuposto básico que o contratado deveria saber latim, no caso era necessário ter grande domínio sobre a língua. Bach foi o primeiro professor de música da instituição a não dar aula de latim, mesmo tendo um bom conhecimento da língua latina. Os reitores da *Thomasschule* tiveram grande influência no movimento neohumanista, Bach no fim da sua vida viria a se desentender com Ernesti, um destes reitores, pela desassociação, que acontecera na instituição, do latim com os estudos clássicos – desassociação que derivava do precedente criado desde a contratação de Bach para a escola –, que incluíam a música dentro destes, e também pela alta exigência, de Ernesti, aos alunos pelos estudos dos textos clássicos, de maneira quase que prioritária, em detrimento dos estudos do latim prático, necessário para as profissões da época, e das outras disciplinas tradicionais, como a música desassociada do latim e do estudo clássico (LEONHARDT, 2013). Porém o neohumanismo, ao mesmo tempo que defendia o latim clássico, mesmo que o separando de outras disciplinas, também o inferiorizava em comparação com o grego, mas o preferia em relação aos textos neolatinos e ao latim prático, este só deveria ser ensinado aos cientistas, já que o latim precisava ser a língua universal da ciência (LEONHARDT, 2013).

Mesmo perdendo o status de língua ativa nas ciências, nos tratados políticos e até mesmo na administração pública, no século XIX, o latim, porém, não abandonou o sistema educacional europeu e de influência europeia no mesmo ritmo que perdeu a sua função prática. “A teimosia com que o latim se apegou à sua posição como língua da população educada em todo o mundo, enquanto sua importância como língua mundial diminuiu, é surpreendente.” (LEONHARDT, 2013, p. 265, tradução nossa). Leonhardt definiu como incomum o tempo de permanência do latim nos currículos escolares e também destacou outras áreas da sociedade que tiveram um fenômeno parecido:

[...] a identificação cultural com o latim e sua ligação com as noções humanistas de educação foi forte o suficiente para superar as novas realidades sociais, pelo menos nas escolas. Essa sobrevivência também é vista em outras áreas da vida. Por exemplo, equitação e esgrima continuaram a ser importantes marcadores de classe e casta muito depois de terem deixado de ser relevantes na guerra. E no caso do latim, o conhecimento passivo era necessário, no mínimo, para ler a literatura científica até o século XX. Por todas essas razões, não se esperaria que as escolas simplesmente

abandonassem seus requisitos de latim, mas o fato de que nada mudou é incomum. (LEONHARDT, 2013, p. 265, tradução nossa).

O latim permanecia nos EUA também pela ideia muito defendida de que a nação americana era a sucessora da república dos romanos. Outra coisa que surgiu em paralelo com o aumento da disfuncionalidade do latim – embora seu ensino no sistema educacional se expandisse – foi a volta do classicismo. Além de chamar muito atenção na área de arquitetura, na Alemanha – na área de ensino – o classicismo ficou conhecido como neohumanismo. (LEONHARDT, 2013). Como foi visto acima, o neohumanismo defendia a leitura dos clássicos, mesmo que ao fazer isso se desassociasse o latim das outras matérias de ensino de tradição clássica. Este movimento acreditava que o estudo das línguas era o melhor caminho para o cultivo das humanidades. Neste período os filólogos passaram a ser mais importantes que os teólogos, tanto que Leonhardt tratou o neohumanismo como um movimento de educação secular contra a educação cristã. Mesmo com a defesa das línguas antigas, grego e latim, nenhum neohumanista se esforçou em promover as mesmas como veículos de comunicação, a única importância destas eram suas funções para a educação (LEONHARDT, 2013).

Junto com a filologia muitos estudos históricos começaram a surgir no século XIX, por isso mesmo grande parte da literatura medieval, escrita em outras línguas, passou a ser estudada. Nesta época, começou-se a estudar o persa, o sânscrito, os hieróglifos, etc. e também nesse momento, entre 1770-1840, o latim, com esta efervescência de estudos históricos, perdeu o seu status de língua ativa e se tornou uma língua histórica. Muito deste interesse pela antiguidade e pelos textos de outras línguas fez com que os textos neolatinos fossem evitados (LEONHARDT, 2013).

A filologia, cada vez mais foi se aperfeiçoando em sua metodologia científica, fugindo do neohumanismo e inspirada pelo movimento historicista da época, começou a dar forma a outra maneira de enxergar o latim. Por isso mesmo, neste período, a associação, específica do século XIX, entre o estudo de latim e o conhecimento lógico e científico começou a ficar muito mais forte (LEONHARDT, 2013). Leonhardt caracterizou esta época como esquizofrênica, pois o latim, ao mesmo tempo que era importante para esse treino gramatical e lógico do estudante, era também inferior ao grego e a toda produção grega. Até o neohumanismo, o foco sempre fora o texto clássico, mas, com essa nova metodologia filológica, teorias gramaticais e sintáticas sobre a língua latina começaram a surgir como foco principal de estudo. Para Leonhardt, gramáticas se fazem necessárias sempre que uma língua deixa de ser ativa. Essa “cientificização” da língua latina aproximou o estudo do latim da preparação ao estudo científico, o latim fazia mais parte das disciplinas científicas e matemáticas do que das

humanistas (LEONHARDT, 2013). Com a grande influência do classicismo e com esse interesse filológico pela antiguidade clássica, seja ele da linha mais científica ou não, além desta associação do latim com a matemática e com as ciências naturais, não fazia sentido cortar abruptamente o latim da formação inicial dos estudantes, é possível que nem existisse possibilidade de isso acontecer.

Suponhamos que os proponentes de uma *Realbildung* moderna tenham sido vitoriosos em meados do século XIX e que o sistema educacional tenha sido reformado em suas linhas, com drásticas reduções no latim e maior ênfase nas ciências naturais. Vamos supor ainda que isso ocorreu não durante o século XX (que foi o que aconteceu), mas cem anos antes. Isso teria representado uma ruptura total com a compreensão tradicional das pessoas sobre educação.

Na época, estavam sendo construídas igrejas no estilo românico ou gótico, casas de ópera e escolas no estilo neorrenascentista ou qualquer mistura de estilos. Como resultado, os cidadãos foram cercados por interiores e exteriores de todos os tipos extraídos de modelos históricos e, portanto, é compreensível que as pessoas quisessem evitar tal ruptura. (LEONHARDT, 2013, p. 275, tradução nossa).

Por fim, Leonhardt comparou o ensino de latim do século XIX com uma obra arquitetônica do classicismo do mesmo século que, por trás da forma clássica que aparentava, muito do seu conteúdo trabalhado interiormente já refletia a um tempo moderno, com novas tecnologias:

Vigas de aço e concreto vazado são muitas vezes escondidos atrás de superfícies externas estilizadas, independentemente de seu período aparente. O castelo de *Neuschwanstein*, construído pelo rei Ludwig II da Baviera, é um bom exemplo. Apesar das aparências, todos estes edifícios refletem as técnicas construtivas e as exigências funcionais do seu tempo. Da mesma forma, devemos olhar por trás da fachada histórica da instrução latina do século XIX. Isso não quer dizer que toda a instrução latina foi reduzida à preparação para as ciências naturais; a leitura dos clássicos permaneceu central para o ensino do latim mesmo em uma era mais técnica. Mas ao explicar a importância de uma educação clássica por um período de tempo tão prolongado, também precisamos examinar essas mudanças ocultas na maneira como o latim era ensinado. (LEONHARDT, 2013, p. 276, tradução nossa).

Em um dos últimos capítulos do livro, Merquior caracterizou a forma que o Brasil reagiu a esse movimento ocidental de racionalização. Diferentemente dos europeus, o Brasil não teve a progressão tradicional das sociedades históricas marxistas: escravismo, feudalismo, capitalismo. Por isso mesmo, o desenvolvimento da elite brasileira teve uma lógica distinta, assentada em uma economia capitalista de tipo colonial. Essa elite, inicialmente senhorial, teria grande destaque quando representada pelos barões do café, a última elite antes dos estratos capitalistas de estilo moderno e industrial. Essa elite pré-capitalista não conhecia o ócio e o modo de viver cortês europeu (MERQUIOR, 1972), e era “[...] culturalmente mal distinta das camadas inferiores [...]” (MERQUIOR, 1972, p. 226). “Deste modo, a heterogênea sociedade

fazendeira e o velho etos não-racionalizado das elites formadas no período colonial confluíram para garantir a persistência de traços não-ascéticos na cultura brasileira do Novecentos.” (MERQUIOR, 1972, p. 227). Apenas em São Paulo que esse “etos de transição” da elite cafeeira trabalharia para o surgimento do etos capitalista moderno (MERQUIOR, 1972).

Essa ainda velha sociedade patriarcal mantinha um individualismo, que fora destroçado com o advento da racionalização e da sociedade de massa e de consumo, na Europa.

Mário Vieira de Mello distingue dois grandes elementos na paidéia das elites nacionais: primeiro, a educação jesuítica; segundo, a influência do romantismo francês.

[...]

[E] deplora o irracionalismo da volubilidade romântica, responsabilizando-a pela falta de princípios éticos transcendentais na formação das elites brasileiras.

[...]

O rigorismo jesuítico, tão fortemente implantado em outros rincões americanos (e tão decisivo na formação do Paraguai), foi neutralizado pelo amoralismo bonachão da colônia patriarcal. (MERQUIOR, 1972, p. 228).

Merquior, embora aceitasse a ideia de que o romantismo brasileiro, influenciado pelo francês, e o modernismo, que para M. Vieira de Melo são partes da mesma cultura, fossem esteticistas, não enxergava isto apenas com negatividade. Sobre este tema ele comentou: “[...] é uma valiosa conscientização antropofágica da secreta essência parodística da nossa cultura oficial, isto é, externamente regulada pelo pulso das metrópoles ocidentais.” (MERQUIOR, 1972, p. 229).

Daí a literatura do período ter sido capaz de denunciar, com fina inteligência, os motivos e efeitos desumanizantes da modernização [...] Do etos senhorial em declínio, o modernismo extraiu o perfume de uma resistência aos componentes repressivos da moral moderna.” (MERQUIOR, 1972, p. 230).

No entanto, este modo individualista brasileiro não é tratado por Merquior como superior moralmente. “Para começar, em suas manifestações predominantes, o individualismo verde-amarelo procede menos de uma rejubilante sensação de segurança do ego do que do exibicionismo da individualidade que se escraviza ao aplauso do grupo.” (MERQUIOR, 1972, p. 230). Para Merquior, esse individualismo da elite senhorial teve como apoio a alma religiosa brasileira que era orgiástica, em que as religiões populares eram dominadas pelos ritos de possessão seja no candomblé, seja no espiritismo (MERQUIOR, 1972).

Os ritos de possessão e a moral mágica do catolicismo patricio – politeísmo mal disfarçado (primazia do culto dos santos) – atestam a insuficiência dos efeitos da racionalização na mente brasileira: longamente mantido à margem das formas sociais modernas pela prática da escravidão e o predomínio da vida rural, o Brasil gozou de

considerável retardamento do “desencanto do mundo”. O etos nacional se forjou em plena sobrevivência do senso do sobrenatural. (MERQUIOR, 1972, p. 231).

Com esta característica brasileira que a difere da europeia, no Brasil, a disputa pela definição do humanismo, ou de um novo humanismo, começou só no século XX com a ascensão da república, embora tivesse acontecido reformas pedagógicas anteriores, o caráter literário e clássico da educação sempre fora mantido, em certa medida, em detrimento do caráter científico. Os principais expoentes nesta disputa seriam os defensores da escola nova, que queriam um novo humanismo mais científico, e os seus contrários, os intelectuais católicos. No decorrer das décadas haveria mesclas teóricas, principalmente por parte dos intelectuais católicos que se “modernizariam”. A obrigatoriedade do ensino da língua grega foi eliminada do currículo do secundário em 1915, na reforma Carlos Maximiliano, Decreto n. 11.530, de 18/3/1915 (SOUZA, 2009). Ou seja, o latim sobrevivente se tornou o principal alvo dos que pretendiam uma educação científica para a nação, e mesmo que o processo de racionalização não tivesse se mostrado capaz de “engolir” o Brasil da forma como o fez na Europa, ele influenciava a educação brasileira, que começou aos poucos ceder espaços aos moldes de educação modernos.

3 ENSINO DE LATIM NO BRASIL E O CONFRONTO DE PEDAGOGIAS

José Amarante Santos Sobrinho, doutor em Língua e Cultura pela UFBA, levou em consideração algumas propostas feitas por historiadores da educação do Brasil para a periodização de sua obra de doutorado, porém salientou nesta que por especificidades dos estudos da língua latina, outros marcos tiveram que ser considerados, por isso, em alguma medida, foram seguidos os modelos de Mattos (1958 apud AMARANTE, 2013, p. 35) e Saviani (2008 apud AMARANTE, 2013, p. 35). Abaixo, sua proposta:

Quadro 1 – Proposta provisória de periodização para a história do ensino do latim no Brasil

PERÍODOS	FASES	CARACTERÍSTICAS
1. Monopólio da vertente religiosa	<i>Fase heroica</i> 1549 – Chegada dos primeiros jesuítas 1599 – Promulgação da <i>Ratio Studiorum</i>	Fase marcada por uma “pedagogia brasílica”, organizada por Nóbrega
	<i>Fase institucional da pedagogia jesuítica</i> 1599 – Promulgação da <i>Ratio Studiorum</i> 1759 – Decreto de Pombal	Marcada pela promulgação da <i>Ratio Studiorum</i> , por orientações de caráter institucional e geral da Ordem dos Jesuítas
2. Coexistência da vertente religiosa e da vertente leiga	<i>A pedagogia pombalina</i> 1759 – Decreto de Pombal 1834 – Consolidação do ensino secundário	Mudanças no quadro do ensino de latim provocadas por participação de outras ordens religiosas
	<i>Novas demandas decorrentes da emancipação do país</i> 1834 – Consolidação do ensino secundário Início do séc. XX – Amadurecimento e desenvolvimento de cursos superiores	Desenvolvimento dos estudos secundários, circulação de ideias e de livros e criação e consolidação de cursos superiores fazem do período um momento de transição para os estudos latinos
3. Avanços e retrocessos	<i>Crescimento de oferta</i> 1942 – Lei de Capanema 1961 – Aprovação da 1ª LDB	Período de vitalidade dos estudos latinos e de volume de publicações na área
	1962 – 1ª LDB 1996 – LDB de 1996	Retirada do ensino do latim de quase a totalidade dos cursos secundários
4. Período heroico redivivo	<i>Exclusivismo acadêmico no sistema público</i> 1996 – LDB Atual – Revitalização	Facultado o ensino de latim nos cursos superiores pela nova LDB (1996), seu ensino se mantém em instituições públicas, com pequenos e crescentes grupos de estudiosos

Fonte: Amarante (2013)

Em 1549, aconteceu o primeiro contato da versão eclesiástica da língua latina com os povos habitantes da colônia de Portugal, as terras do atual Brasil. Este evento teve como protagonistas os jesuítas que traziam como missão, primeiramente, a alfabetização e evangelização de quem aqui vivia (SAVIANI, 2011). O Padre Manuel da Nobrega elaborou o primeiro plano de instrução, que inaugurou a primeira fase da educação jesuítica, sua ideia era: “[...] português para os indígenas, depois a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; [...]” (SAVIANI, 2011, p. 43). O aprendizado do latim era destinado aos que dariam a sequência nos seus estudos, estes, na maioria, sendo realizados na Europa (SAVIANI, 2011). Este método foi “[...] suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*.” (SAVIANI, 2011, p. 43).

Os jesuítas, que desenvolveram o *Ratio Studiorum*, estudaram em Paris e substituíram o *modus italicus* – que não tinha um plano estruturado de ensino e não havia pré-requisito para as disciplinas ou separação por idade – pelo *modus parisiensis*, que presumia organização das classes pelo nível de instrução, pela idade dos alunos, aos quais se ensinava um programa de conteúdos, antes organizado, que era proporcional ao nível da classe (SAVIANI, 2011). Em 1584, surgiu a primeira versão do *Ratio*, uma comissão, instituída pelo padre Cláudio Aquaviva, mandou-o para todos os provinciais. Depois da crítica destes e das suas reivindicações de códigos mais objetivos, Aquaviva designou os jesuítas Tucci, Azor e Gonzalez para analisar novamente o projeto (ALVES, 2005 apud SAVIANI, 2011). A esse grupo de três foram integrados, por Cláudio Aquaviva, vários professores do Colégio Romano para fazer parte da realização da análise. A nova edição foi encaminhada em 1591 a todos os colégios, para que já pusessem as propostas educacionais ali contidas em prática, os resultados deveriam ser relatados e mandados a Roma. Em 1599, foi publicada a última versão do *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2011).

Nesta época, quem possuía as obras sem censura, que constassem no *Index Librorum Prohibitorum*, passava pelo julgamento do Tribunal do Santo Ofício, ia a julgamento também quem tinha informação do detentor dos livros proibidos, mas não denunciasse (AMARANTE, 2013). O maior rigor ao livro *em romance* censurado, que não estava escrito em latim, acontecia “pela possibilidade de suscitar devaneios ‘em cabeças juvenis, e porque eram obstáculo ao cultivo sério do latim, a língua culta de então.’” (SERAFIM LEITE, 1938b, p. 543 apud AMARANTE, 2013, p. 61-62). Ou seja, era necessário seguir de maneira exata o plano de ensino dos jesuítas, outras obras não podiam ser lidas, exceto se fossem estudadas de maneira oculta.

Desde o *Ratio Studiorum*, mas não só por sua causa, começou a fase institucional da pedagogia jesuítica, tanto as metodologias de ensino tornaram-se padronizadas para toda a companhia jesuíta quanto as condições materiais dos jesuítas aqui no Brasil melhoraram e se “equilibraram”, muitos livros não precisaram mais ser copiados à mão, a adaptação ao clima e a convivência com os indígenas estavam em progresso (SAVIANI, 2011). “[...] marcamos o final da primeira fase da língua latina no Brasil em 1599, quando se chega à versão definitiva do *Ratio Studiorum* [...]” (AMARANTE, 2013, p. 62). A primeira fase foi definida como fase heroica, justamente pelas adversidades passadas pelos jesuítas para implementar uma educação cristã e humanista aos indígenas e colonos. Abaixo, um quadro mostrando as principais diferenças que aconteceram com a implementação do *Ratio Studiorum*:

Quadro 2 – Contraponto Fase 1 ➡ Fase 2

Fase I - PLANO DE NÓBREGA			Fase II - <i>RATIO STUDIORUM</i>	
ESTUDOS INICIAIS	Português (para indígenas)		SUPRIMIDOS	
	Doutrina cristã			
	Escola de ler e escrever			
	Opcionais	Canto orfeônico		
Música Instrumental				
PROSSEGUIMENTO	Duas direções	<u>Profissional:</u> Aprendizado profissional e agrícola	ESTUDOS INFERIORES (Curso de humanidades) 6 a 7 anos	Gramática inferior, gramática média, gramática superior, retórica e humanidades
		<u>Estudos Superiores na Europa:</u> Gramática latina	ESTUDOS SUPERIORES	Filosofia (03 anos) e Teologia (04 anos)

Fonte: Amarante (2013)

A memória como recurso pedagógico e estratégia para a aquisição das línguas foi uma constante no plano de ensino do *Ratio Studiorum*:

Para situar as coisas historicamente, deve-se lembrar que o modo de pensar escolástico dos jesuítas do século XVI não é liberal ou progressista e que o fundamento da memorização é a filosofia de Aristóteles. Na *Instituição oratória* (11,2,1) Quintiliano afirma que a disciplina retórica baseia-se inteiramente na memória. Duas ideias aristotélicas fundamentam essa afirmação. A primeira é que só existe pensamento por imagens, entendendo-se pelo termo “imagem” (*eikon*) a forma dada por signos ao *phantasma* mental ou conceito na figuração exterior. A outra é que a memória inclui-se na imaginação, ou seja, a memória também é constituída por imagens (HANSEN, 2010, p. 106 apud AMARANTE, 2013, p. 73-74).

“Era o latim naquele momento a língua da cultura, do pensamento científico e que tinha a Igreja como uma espécie de sua detentora” (AMARANTE, 2013, p. 43). No primeiro momento educacional do Brasil e em boa parte do período do *Ratio Studiorum* circularam nos meios educacionais apenas obras de cunho evangelizador (AMARANTE, 2013).

Por questões ideológicas (maior proximidade ao Iluminismo e à Ciência Moderna), sociais (por uma estratificação social “filha” da Revolução Francesa e da Revolução Industrial), religiosas e políticas, (pelos conflitos da Ordem Jesuíta com o Papa, com o Rei e a burguesia) e econômicas (pelo vasto domínio de terras e de bens dos jesuítas), Marquês de Pombal, secretário de Estado do Reino, em 1759 retirou a Ordem dos Jesuítas de Portugal e de suas colônias, com isso a educação no Brasil sofreu grandes mudanças (SAVIANI, 2011).

Houve decretos para as reformas dos estudos menores, em 1759, e para os estudos maiores, em 1772. Sobre esta primeira, “após um preâmbulo, o documento trazia as disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica.” (SAVIANI, 2011, p. 82). Os decretos foram destinados ao ensino secundário, primeiramente, o estudo primário seria reformado em 1772. No alvará de junho de 1759, que decretou o fim da Ordem Jesuíta e na reforma dos estudos menores foram feitas críticas à metodologia que vinha sendo usada:

[...] após ‘oito, nove e mais anos’ perdidos nas ‘miudezas da Gramática’ e ‘destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega’, não era possível falar e escrever nessas línguas ‘com a mesma facilidade e pureza que se têm feito familiares a todas as outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método. (SAVIANI, 2011, p. 83).

Neste mesmo alvará, Pombal criou o cargo de Diretor-Geral dos Estudos, que tinha como função gerenciar e definir os diretores de estudos de cada região de Portugal e de suas extensões. Os diretores tinham a função de supervisionar o seguimento das normas instituídas pela reforma educacional, principalmente dos professores régios, que viriam a ser selecionados para lecionar as aulas. Apenas duas gramáticas latinas foram autorizadas, que não tinham relação com o método escolástico dos jesuítas: “Novo Método da Gramática Latina”, do padre Antônio Pereira, ou “Arte da Gramática Latina reformada por Antônio Félix Mendes”, professor de Lisboa (SAVIANI, 2011). No alvará, ainda há um complemento para os professores de Gramática Latina:

Indica, no quarto parágrafo, ‘que deve ser em vulgar o método[...]’ ‘o método deve ser breve, claro e fácil[...]’ No parágrafo 6º é destacada a utilidade de se lançar mãos das noções da língua portuguesa, mostrando a analogia com a latina[...] O parágrafo

7º sublinha a importância da repetição para estabelecer os rudimentos da matéria que está sendo estudada[...] Os 14º e 15º parágrafos tratam das composições em latim, recomendando que só sejam introduzidos nos estágios mais avançados do estudo[...] O 16º parágrafo recomenda que não se fale latim nas classes [...] (SAVIANI, 2011, p. 86-87).

“Teresa Cardoso registra que ‘em 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora o concurso já houvesse acontecido há cinco anos.’” (CARDOSO, 2002, p. 135 apud SAVIANI, 2011, p. 89). Dom Tomás de Almeida foi o diretor-geral dos estudos até 1771 – quando as suas atribuições foram passadas para a Real Mesa Censória (substituta do Santo Ofício), criada em 1768 –, ele era membro do clero secular próximo à filosofia moderna, contrário aos que se guiavam pela filosofia antiga. Para o mesmo, o fracasso da reforma se deu pela insuficiência de professores régios e pela falta de recursos. A reforma que defendia concretizou-se anos depois com o avanço de outras políticas (SAVIANI, 2011).

A reforma dos estudos maiores foi baseada nas obras: *Verdadeiro método de estudar*, Luís Antonio Verney, *Cartas sobre a educação da mocidade e Método para aprender a estudar a medicina*, Antonio Nunes Ribeiro Sanches. A “Junta de Providência Literária”, criada em 1770, funcionando até 1772, teve como objetivo a redação de novos estatutos das universidades do reino de Portugal, começando pela Universidade de Coimbra. A reforma adicionou mais duas faculdades à universidade, Filosofia e Matemática, estas passando a compor o currículo universitário com as faculdades de Teologia, Cânones, Direito e Medicina (SAVIANI, 2011). “As Faculdades de Filosofia e Matemática vieram dar o caráter tipicamente moderno e iluminista à reforma dos estudos maiores.” (SAVIANI, 2011, p. 92).

Em 6 de novembro de 1772, entrava em vigor a lei que abarcava as primeiras letras, que tinham ficado de fora da reforma dos estudos menores que procurou reformar apenas as humanidades naquele momento. A reforma falava da “impossibilidade” de dar a todos a educação necessária para ascender aos Estudos Maiores, a lei referia ainda a esta “impossibilidade” como um meio para manter as pessoas em suas estratificações sociais, evitando assim qualquer possível conflito entre classes (SAVIANI, 2011). Cardoso trouxe, em seu trabalho, a distribuição dos professores régios das escolas menores do reino de Portugal e também do que se refere às terras brasileiras, que é o foco desta pesquisa, exposto no quadro abaixo:

Quadro 3 – Quadro organizado por Tereza M. R. F. L. Cardoso, a partir do anexo à Lei de 6 de novembro de 1772

	Ler, escrever, contar	Latim	Grego	Retórica	Filosofia
--	-----------------------	-------	-------	----------	-----------

Rio de Janeiro	2	2	1	1	1
Bahia	4	3	1	1	1
Pernambuco	4	4	1	1	1
Mariana	1	1	-	1	-
São Paulo	1	1	-	1	-
Vila Rica	1	1	-	-	-
S.J. del Rei	1	1	-	-	-
Pará	1	1	-	1	-
Maranhão	1	1	-	-	-
Total	16	15	3	6	3

Fonte: (CARDOSO, 2002, p. 155 apud SAVIANI, 2011, p. 97).

Em 1777, Dona Maria I assumiu o trono com a morte de Dom José I, a “Viradeira de Dona Maria I” não afetou radicalmente as reformas que tinham acontecido no campo educacional, o revanchismo aconteceu no campo administrativo e político do reino contra a burguesia que tinha ganhado espaço no período de Pombal, este fora demitido e viria a falecer em 1782. O único acréscimo à educação foi o das ordens religiosas retornando ao ensino nas Escolas de Primeiras Letras (SAVIANI, 2011). Dom João assumiu a liderança de Portugal em 1792 como príncipe regente, um dos seus ministros foi Rodrigo de Souza Coutinho, afilhado de Pombal que daria prosseguimento aos ideais iluministas e ao projeto das escolas régias. “O funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas, tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas.” (SAVIANI, 2011, p. 108).

Em 1826, anos após a dissolução da constituinte e a promulgação da constituição por Pedro I, o Brasil imperial retomou as discussões sobre os caminhos da instrução pública do Império. Algumas propostas coincidiram com o que havia sido proposto na obra, “*Memória de Martim Francisco*”, do irmão de José Bonifácio de Andrada, que retinha muitas coisas que foram escritas por Condorcet, filósofo francês, em “*Écrits sur l’instruction publique*”, nesta obra, dentre as diversas coisas comentadas, foi falado sobre a essencialidade da instrução para a liberdade, mas, novamente, nela eram frisadas as diferentes possibilidades que os indivíduos possuíam desde a condição social de onde partiam em busca da instrução. Neste ano de retomada, foi usado também como proposta o plano de instrução de Januário da Cunha Barbosa, que distribuía o ensino em quatro graus: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias (SAVIANI, 2011). Contudo, a proposta ambiciosa não chegou a entrar em

discussão para efetivação como política pública, porém era possível perceber a tendência de uma educação pública e laica, o terceiro grau da proposta, “ginásios”, tratava o latim como língua morta, mas mencionava a necessidade de seu estudo, também falava sobre a gramática geral do português e não mais especificava ou distinguia da gramática latina (SAVIANI, 2011).

As três reformas educacionais e o Ato Adicional de 1834, que viriam a acontecer na sequência, segundo a narrativa de Saviani, nada mencionaram sobre o ensino de latim, o foco destas foi definir um método de ensino que lidasse com a falta de professores e, conseqüentemente, formasse os alunos em professores, o que traria um aperfeiçoamento futuro do sistema de instrução pública. A Lei das Escolas de Primeiras Letras, 1827, instituiu o método de ensino mútuo, que consistia em ter em cada sala ou escola vários monitores, que eram alunos “adiantados”, respondendo à um professor (SAVIANI, 2011). “Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais.” (SAVIANI, 2011, p. 129). Em 1853, a Reforma Couto Ferraz utilizou o método do ensino simultâneo, que, diferentemente do método anterior, ensinava simultaneamente os alunos de mesmo nível intelectual, além disso, aos alunos que quisessem seguir a carreira de magistério e possuísem boas notas era ofertado um plano de carreira e de formação como professor. Porém, anos depois, as Escolas Normais voltaram a ser a opção mais escolhida pelas províncias para a formação de professores (SAVIANI, 2011). A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 utilizou o método do ensino intuitivo ou *lições de coisas*, o método queria adequar o ensino brasileiro “[...] às exigências sociais decorrentes da revolução industrial[...]” (SAVIANI, 2011, p. 138), este método prezava pela percepção sensível do aluno, para o seu pleno funcionamento foi necessário a aquisição de diversos materiais educativos.

“Embora a iniciativa privada não chegasse a suplantar as escolas públicas no âmbito da instrução elementar, no nível secundário sua supremacia era total.” (SAVIANI, 2011, p. 140). E foram nas instituições privadas que as discussões pelo ensino de Latim continuavam, exceto no Colégio Pedro II que sempre tivera o ensino de latim em seu currículo (SAVIANI, 2011).

Os colégios privados do Barão de Macahubas, onde estudaram Castro Alves e Rui Barbosa, mantiveram o ensino de latim, este era reservado à instrução secundária. Dos seus sete anos de estudos, os quatro primeiros possuíam o ensino de latim na grade curricular, cabe ressaltar a prevalência do Francês e do Inglês se comparado com a língua romana (SAVIANI, 2011).

No Brasil, nesta época, surgiu um “novo liberalismo” que defendia a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado, para este último acontecer era necessário

transformar, pela instrução pública, os descendentes dos escravos e os imigrantes em mão-de-obra útil. Porém, mesmo com esta necessidade, o debate acabou não progredindo para o projeto ser colocado em prática, pois a imigração europeia já estava satisfazendo as vontades dos grandes produtores de café. Algumas reformas educacionais aconteceram em alguns estados do país seguindo o modelo de São Paulo, 1892 até 1896, que inovara ao criar grupos escolares com hierarquias que respondiam ao estado, porém a Lei n. 520 de 1897 acabou extinguindo o modelo recém implementado, voltando assim para o modelo de supervisão municipal. Só na década de 1920 e nos anos posteriores a Revolução de 1930 que a instrução pública passou a ser debatida e regularizada em âmbito nacional (SAVIANI, 2011).

O Decreto Nº 8.660, de 5 de abril de 1911, e o Decreto Nº 11.530, de 18 de março de 1915, trataram o latim como pertencente da classe das línguas mortas (por não ser falada e por não ter tanta utilidade para o aprendizado da língua materna), que interessam só a quem quer entender os textos clássicos e traduzi-los, e também destacaram, mas não com tanta importância, as relações da língua latina com a vernácula, essa é uma concepção que residia em algumas leis anteriores, que permanecia sem muito fundamento por parte dos legisladores, de que o latim poderia melhorar o português do aluno, cabe ressaltar que a importância do latim para o conhecimento literário em si começou a ser tratada no decreto Nº 8.660 de 1911. (AMARANTE, 2013). Os quadros abaixo mostram a relação da carga horária da disciplina no passar dos anos para o “Gymnasio Nacional”, que comporta o ensino fundamental e o médio:

Quadro 4 – Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do primeiro quartel do século XX

	Decreto Nº 3.251/1899				Decreto Nº 3.914/1901				Decreto Nº 8.660/1911		Decreto Nº 11.530/1915			Decreto nº 16.782/1925			
Quantidade de anos de estudo	4 (anos finais)				4 (anos finais)				2 (anos finais)		3 (anos iniciais)			4 (anos finais)			
Carga horária	3	3	3	1	2	3	3	1	5	5	- ³	-	-	-	-	-	-

Fonte: (AMARANTE, 2013).

Quadro 5 – Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do período de 1931 até início da década de 60

	LEI ROCHA VAZ	LEI FRANCISCO CAMPOS	LEI DE CAPANEMA

³ O sinal (-) indica que no decreto não há especificação para carga horária semanal de cada disciplina.

	Decreto nº 16.782/1925	Decreto Nº 19.890/1931				Decreto Nº 4.244/1942			
		Seriado fundamental	Seriado complementar			1º ciclo	2º ciclo		
Quantidade de anos de estudo	4 (anos finais)		2	a	b	c	d	Curso ginasial	Curso Clássico
						2	0	0	?

Fonte: (AMARANTE, 2013).

As décadas de 30 e 40 foram marcadas pela existência de duas legislações contraditórias em relação ao ensino de latim. A Lei Francisco Campos (Decreto Nº 19.890/1931) trouxe uma perda imensa ao ensino de latim, e a Lei de Capanema (Decreto Nº 4.244/1942) levou o ensino de latim e os latinistas a terem um novo fôlego, tanto na produção editorial quanto no ensino nas escolas (AMARANTE, 2013). Com a lei de 1931, mudou-se a carga horária do ensino de latim para dois anos no ensino fundamental e no seriado complementar, posterior ao fundamental, o latim era obrigatório para os candidatos à matrícula em certos cursos de ensino superior: a) curso jurídico (obrigatório); b) cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia; c) cursos de Engenharia ou de Arquitetura (os itens b e c não contemplavam o latim como obrigatório); d) Faculdade de Educação, Ciências e Letras (a própria instituição definia a obrigatoriedade do latim para o ingresso no curso da sua instituição) (AMARANTE, 2013). A classificação dos cursos, recém citada, refere-se ao quadro exposto acima.

De 1931 a 1939, criaram-se várias universidades que contemplavam o curso superior de Letras, isso deixaria para trás a fase do bacharelado em Ciências e Letras, título recebido pelos alunos das escolas que seguiam o modelo do Colégio Pedro II, após a conclusão do ensino médio. A Lei de Capanema (Decreto Nº 4.244/1942) surgiu nessa época de maior valorização do curso superior de Letras, que carregou junto a maior valorização do ensino de latim, mas, por outro lado, o aumento da necessidade de professores de latim trouxe problemas que teriam soluções nada agradáveis aos latinistas da época (AMARANTE, 2013).

Ernesto Faria (1959) apresenta medidas paliativas que foram tomadas no sentido de melhorar a qualificação do professor: “Por proposta nossa foram acrescidas duas disciplinas ao Curso de Letras Clássicas: Civilização Greco-Romana e Lingüística. Também por proposta nossa a Literatura Latina deixou de ser uma disciplina à parte, estudando-se, porém, Língua e Literatura Latina em tôda a extensão do curso, inclusive na 4ª série, bem como na 1ª e 2ª séries dos cursos de Neolatinas e Anglo-Germânicas. Ainda uma disciplina foi acrescentada à 4ª série do curso de Letras Clássicas, Filologia Clássica, tendo por escopo dar aos estudantes uma visão geral dos principais problemas da matéria através da história da mesma desde a antigüidade.” (FARIA, 1959, p. 289 apud AMARANTE, 2013, p. 124).

Além do novo interesse pela língua latina, houve também um gigantesco acréscimo de matriculados nos cursos secundários, logo era necessário professores para todas as matérias,

mas, enquanto estes não se formavam, foi necessário abrir exceções e aceitar outros professores com diferentes qualificações para os cargos (AMARANTE, 2013). “Em função dessas questões, serão 20 anos de produção didática exaustiva, com obras chegando a um número de edições que fariam inveja aos maiores best-sellers de hoje [...]” (AMARANTE, 2013, p.126). Os prefácios das obras didáticas tornaram-se voltados à metodologia de ensino e contaram com vários pedidos de desculpas pelas obras que eram feitas para atender aos padrões das leis anteriores, já que a legislação nova não colocava mais a disciplina em risco, além disso, não se encontravam mais as críticas aos jovens quanto ao seu desinteresse pelo latim, mas sim elogios ao número de edições de suas próprias obras, que indicava o sucesso e a qualidade da mesma, outra coisa que se discutia era a pronúncia do latim (AMARANTE, 2013).

A querela da pronúncia dominou grande parte do período e foi, para prejuízo dos estudos latinos, tratada de forma apaixonada e intransigente com muito desgaste para as partes envolvidas. Entre os defensores da pronúncia reconstituída, destacaram-se J. Mattoso Câmara Jr., Ernesto Faria e Serafim da Silva Neto. A pronúncia tradicional foi amparada sobretudo por Cândido Jucá Filho, J. F. Marques Leite e Nelson Roméro. (TUFFANI, 2006, p. 28 apud AMARANTE, 2013, p. 136-137).

O latim pôde ter continuado com os seus sete anos na escola, mas portarias ministeriais foram feitas na tentativa de reduzir a sua carga horária semanal e aumentar as das outras línguas modernas, como o francês, inglês e o alemão. Assim, reformas nas obras didáticas tiveram que ser feitas, novas versões reduzidas, para atender as necessidades advindas das cargas horárias semanais propostas ao ensino de latim vigente de cada época (AMARANTE, 2013).

Amarante comentou sobre a possibilidade das queixas, que ocorreram pré-Lei de 1942, terem ocasionado o surgimento desta, mas também falou de como as queixas sobre o resultado dessa nova lei – falta de professor, falta de preparo destes e falta de metodologias modernas – podem ter acarretado na produção de mais “força” aos movimentos que impulsionaram a criação da LDB de 1961. (AMARANTE, 2013).

A ABE (Associação Brasileira de Educação) surgiu em 1924 no Rio de Janeiro, com predominância de engenheiros no quadro associativo, a organização nacional aconteceu em 1932. O órgão classificava-se como apolítico e interessado na causa da educação, o Conselho Diretor era composto por Edgar Süsskind, ateu e defensor da neutralidade, Fernando Magalhães, líder católico, e Ferdinando Labouriau, defensor de posições político-partidárias na educação. Edgar fazia o papel da “balança” que equilibrava as duas tendências educacionais dos outros dois integrantes. Em 1927, a associação passou a ter como líder Fernando

Magalhães, que ficou como presidente das Conferências Nacionais de Educação até 1931 (SAVIANI, 2011).

O governo de Getúlio quis instrumentalizar a IV Conferência para definir as bases da educação nacional. O grupo de renovadores da ABE era totalmente contrário a Reforma de Francisco Campos por ter recolocado o ensino religioso no currículo escolar. Carlos Alberto Nobrega da Cunha fez ponderações ao desejo do governo de Getúlio, por querer utilizar aquela conferência que não havia sido preparada previamente para tarefa de tal magnanimidade. As ponderações foram aceitas por Fernando Magalhães, que “perdeu” a chance de empurrar para frente a linha católica de educação. Nos primeiros meses de 1932, Fernando de Azevedo foi incumbido por Carlos para realizar a tarefa de redigir um manifesto, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que foi assinando por grandes intelectuais da época, como Cecília Meireles (SAVIANI, 2011). “[...] A Educação Nova se constituiu como [dizia o manifesto] ‘uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção [de vida] vencida.’” (“MANIFESTO...”, 1984, p. 411 apud SAVIANI, 2011, p. 244). O manifesto também falava sobre a importância de a educação partir da concepção de vida situada historicamente, e também ressaltava a diversidade de interesses e gostos dos alunos, que necessitavam de uma educação que os levassem em conta. Além disso, trazia para a discussão a necessidade de haver uma união do ensino desde o jardim de infância até os cursos superiores (SAVIANI, 2011).

Os intelectuais da Igreja Católica, principalmente pelas opiniões de Alceu Amoroso Lima, caracterizaram o manifesto como anticristão, antinacional, antiliberal, anti-humano e anticatólico. Na reunião do Conselho Diretor de 12 de dezembro de 1932, o grupo de católicos da ABE resolveu retirar-se da associação, e em 1933 foi fundada a Confederação Católica Brasileira de Educação. Começou então, a partir destes desentendimentos, a disputas entre a corrente que defendia uma expansão da escola pública laica, e a corrente que preferia o amparo público aos colégios privados, na sua maioria católicos. No final da década de 30, também ocorreram movimentações para a instalação de faculdades católicas no país, para formar intelectuais que fizessem frente à grande ascensão dos renovadores da educação (SAVIANI, 2011).

Embora possa-se dizer que a Reforma de 1942 do ministro Gustavo Capanema foi uma “vitória” dos intelectuais católicos, há nessa afirmação algumas contradições. Pois o Estado passou a operar ativamente na educação, muito mais do que antes da reforma, além disso, a historiografia passou a utilizar o conceito “modernização conservadora” para as atitudes tomadas a respeito da educação pelo governo getulista, a Igreja respaldava o seu projeto de

poder e a modernização era desempenhada pelos adeptos da Escola Nova. Aliás, muitos membros da delegação do ministério de Gustavo Capanema que participavam das conferências da época, que discutiam a educação, eram escolanovistas (SAVIANI 2011). “Em suma, no período analisado, compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova.” (SAVIANI, 2011, p. 271).

Em 1946, já no governo de Eurico Gaspar Dutra, a nova constituição trouxe elementos da Escola Nova para a Carta Constitucional, por exemplo, a descentralização do ensino, a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal, o caráter supletivo do sistema federal, etc. Clemente Mariani, ministro da Educação e Saúde, elaborou uma Comissão que tinha como objetivo criar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nesta, dos 16 membros, apenas 2 eram educadores da corrente católica de ensino. Gustavo Capanema, que era o líder da câmara dos deputados na época, conseguiu inviabilizar o projeto até 1957, quando começou pela primeira vez a discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases Nº 2222, até esta data o projeto estava “engavetado” por causa, principalmente, do parecer elaborado por Gustavo Capanema, que argumentava sobre o anteprojeto ser uma “vingança” contra as medidas do Governo Vargas (SAVIANI, 2011). “Praticamente todos os jornais brasileiros publicaram no período alguma matéria sobre o assunto [o debate sobre a LDB e sobre o confronto entre os defensores das escolas públicas contra os defensores das escolas católicas].” (SAVIANI, 2011, p. 292). Fernando de Azevedo redigiu outro manifesto, agora em uma situação em que os escolanovistas tinham mais influência no governo e, até mesmo, dentro dos movimentos defensores do ensino privado e do ensino católico. As ideias renovadoras começavam a alcançar postos favoráveis no ideário destes intelectuais, caso que seria inimaginável poucos anos atrás (SAVIANI, 2011).

Se o período situado entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e a humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), no momento seguinte já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna. (SAVIANI, 2011, p. 300).

A década de 60 reservou à metodologia escolanovista de ensino o seu ápice e também o início da sua crise, que se completaria no início da década de 70. Desde 1960, houve um grande impulso para a renovação do ensino de ciências e de matemática, esta última na década de 70 passaria também a ter suas novas metodologias, já renovadas, questionadas e comparadas

com a metodologia tradicional, anteriormente usada. A ciência teve o seu movimento de renovação com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que por meio de Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) fez frequentes concursos para estimular os jovens cientistas brasileiros. Além disso, aconteceu em 1968 uma mobilização dos universitários brasileiros seguindo o movimento dos manifestantes franceses. Também a Igreja, desde o Concílio do Vaticano II e do advento da “teologia da libertação”, conduziu a pedagogia para uma radicalização político-social, pedagogia que já estava sendo renovada em sua metodologia (SAVIANI, 2011).

Esse movimento de radicalização das ideias renovadoras no campo pedagógico manifestou-se num triplo desdobramento: pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação, antes analisados; pelo centro, desembocou nas pedagogias não diretivas que se expressaram na divulgação das ideias de Karl Rogers, de A. S. Neill com a escola Summerhill e de alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, por inspiração de Lobrot e Oury; pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista.(SAVIANI, 2011, p. 339).

A Guerra Fria e os avanços da educação soviética sobre o modelo ocidental, principalmente com o lançamento do Sputnik, fizeram com que reascendessem questionamentos sobre o modelo de educação adotado nos EUA e nos países sob a sua influência. A escola deveria dar mais atenção ao conteúdo e menos às crianças. Além disso, a instituição escolar, nesta época com o surgimento dos meios de comunicação, passou a não ser mais o único lugar destinado à educação, e o ensino deveria objetivar o aumento da produtividade nacional. Assim, com estas e outras influências, o tecnicismo ganhou força na pedagogia brasileira do início da década de 70 (SAVIANI, 2011).

4 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961 E AS LEIS E PARECERES POSTERIORES

Os dois primeiros parágrafos do artigo 35 da LDB de 1961 já traziam a indecisão sobre o futuro do ensino de latim no Brasil:

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

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. (BRASIL, 1961, Art. 35. § 2º-3º)

Sem a obrigatoriedade do ensino de latim definida por lei e com a liberdade de escolha da complementaridade do currículo escolar delegada aos conselhos estaduais, ao ensino de latim e aos latinistas restaram apenas as poucas escolas que mantiveram a matéria em seus planos de ensino. Com a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 o latim começava a diminuir sua presença mais do que estava já sendo a sua progressiva exclusão da participação nos currículos escolares, depois da aprovação da LDB de 1961, pois a tradição de opcionalidade do latim fora mantida.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:
I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (BRASIL, 1971, Art. 4. § 1º-2º).

Além da não existência da obrigatoriedade do ensino escrita em lei, o latim pouco era escolhido pelos Conselhos de Educação para compor o currículo das matérias diversificadas, cabendo a instituição que optasse por seu ensino requerer a sua aprovação ao Conselho. O parágrafo dois, aliás, falou – sendo que estava posicionado logo na sequência do parágrafo que

definia algo sobre a situação do latim, mesmo que indiretamente – sobre a maior importância que deveria ser dada, a partir da aprovação da lei, para a língua nacional e o seu estudo, deixando de citar qualquer relevância ou irrelevância que o estudo de latim poderia ter no ensino da língua portuguesa.

No Parecer N° 853/1971, a Resolução N° 8, de 1° de dezembro de 1971, “fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude”:

Art. 1° – O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos de ensino de 1° e 2° graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1° – Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2° – Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.

Art. 2° – As matérias fixadas diretamente e por seus conteúdos obrigatórios deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento. (BRASIL, 1971b, Art. 1. - 2.).

Além disso, o artigo sétimo mencionou sobre a inclusão de “línguas modernas” no currículo e o artigo décimo deixou claro que a implementação destas resoluções se daria em caráter progressivo, deixando espaço para a permanência do latim em algumas instituições tradicionais que optassem por mantê-lo em uma carga horária menor. Abaixo os artigos:

Art. 7° – Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua um Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.

[...]

Art. 10° – A implantação do regime instituído na presente Resolução far-se-á progressivamente, nos termos do artigo 72 da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (BRASIL, 1971b, Art. 7. e 10.).

O Parecer N° 339/72 de 1972 do Conselho Federal de Educação adicionava uma lista de matérias, “da parte diversificada”, sugerindo que poderiam ser ministradas pelos professores de acordo com as áreas econômicas do país que as escolas se encontravam. O Parecer deixava explícito o caráter tecnicista da educação propagandeada pelo governo:

Para os diversos sistemas regionais de ensino, o problema do relacionamento das matérias da parte diversificada, que inclui a parte de formação especial, deve ser enfrentado e resolvido pelos respectivos Conselhos de Educação. Para o nosso caso,

tendo em vista de modo particular, os Territórios, entretanto, permitimo-nos sugerir o seguinte elenco, que não é fechado, nem definitivo, mas apenas exemplificativo, mesmo porque, nos termos da lei, os estabelecimentos, pela via regimental, poderão incluir outros estudos mais conformes com as características, com os recursos e com as exigências locais e regionais:

- a) Area Econômica Primária: Agricultura, Pesca, Criação de Animais, Produtos Agrícolas e Animais, Mecanização Agrícola, Economia Doméstica Rural, etc.
- b) Area Econômica Secundária: Organização Industrial, Economia Industrial, Mecânica, Metalurgia e Siderurgia, Mineração, Madeira, Artes Gráficas, Cerâmica, Couro, Plástico, Tecelagem, Eletricidade, Eletrônica, Construção Civil, Química, Alimentação, Vestuário, etc.
- c) Area Econômica Terciária: Comércio, Administração, Contabilidade, Turismo, Hotelaria, Publicidade, Bancos e Valores, Transportes, Comunicações, Alimentação, Administração Doméstica, Habitação e Decoração, Enfermagem, Puericultura, Vestuário, Estética Corporal, Higiene e Saúde, Datilografia, Estenografia, Taquigrafia, etc. (BRASIL, PARECER Nº339/72, 1972).

O Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985, fundou uma Comissão Nacional que buscava o estabelecimento de diretrizes que aperfeiçoassem o ensino-aprendizagem da língua materna. “Institui Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna.” (BRASIL, DECRETO Nº 91.372, 1985). Aurélio Buarque de Hollanda e Antonio Houaiss faziam parte da Comissão, o relatório conclusivo desta, publicado no início de 1986, trouxe algumas ideias sobre a possibilidade do retorno do latim às escolas:

A Comissão reconhece que, no segundo grau, na própria disciplina de Língua Portuguesa, deve haver um número de aulas dedicadas ao estudo das estruturas do Latim, com vista à compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa, em sua história interna e seus recursos mórficos e semânticos.

A Comissão admite que, na hipótese de se desdobrar o segundo grau em científico e clássico, neste deverá ser reintroduzido o Latim.

No ensino superior, o Latim deve ser reabilitado em sua qualidade de matéria plena. (BRASIL/MEC, 1986, p. 31).

Porém, os conselhos da Comissão, a respeito da volta do latim para as escolas e universidades, não seriam ouvidos, tanto que – quanto ao ensino superior –, ao invés de ser “reabilitado em sua qualidade de matéria plena”, o latim passou a ser opcional também nos cursos superiores, após a LDB de 1996:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; (BRASIL, 1996, Art. 53, I-III).

5 ANÁLISE DAS FONTES (1950-1999): PERÍODO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LDB DE 1961 E DA “MORTE” DA “LÍNGUA MORTA”

José Amarante Santos Sobrinho, em sua dissertação de doutorado⁴, pela UFBA, elaborou uma proposta de história social do latim no Brasil. Sua metodologia para análise de documentos baseia-se nos métodos de Peter Burke, Antonio Castillo Gómez e Roger Chartier, os dois últimos utilizam o conceito de história da cultura escrita. Esta metodologia foi implementada na análise de documentos desta pesquisa, algumas adaptações foram realizadas, pois os documentos eram, em sua maioria, textos de jornais e revistas, de 1950 a 1999, em que jornalistas, comentaristas, políticos, professores e acadêmicos discutiram sobre o ensino de latim. A metodologia usada para encontrar os jornais teve o auxílio da ferramenta de pesquisa do *site*⁵ da Biblioteca Nacional, que contém o acervo dos jornais das épocas passadas, foi utilizada a palavra-chave: “ensino de latim”, assim as notícias e os textos foram filtrados. A maioria dos textos usados eram pertencentes ao Domínio Acadêmico, pois foram acadêmicos que discutiram ou pessoas que utilizaram as defesas e objeções da academia, alguns textos “conversaram” com o Domínio Eclesiástico e o Domínio Pragmático, estas definições dos três principais domínios linguísticos são de Peter Burke⁶, seus conceitos originalmente falam sobre a Europa pós-medieval (BURKE, 1995, apud AMARANTE, 2013, p. 33).

Sobre o Domínio Pragmático, é possível dizer que as fontes dos *discursos*⁷ não apresentaram outra função para o latim que não fosse o ensino de latim, como formação individual e intelectual, e para a leitura e tradução de textos, por isso pertenciam, muitas vezes, também às fontes de *discursos* do Domínio Acadêmico. Fontes de *práticas* e de *representações* dentro do Domínio Pragmático também foram encontradas na análise dos jornais e revistas.

Nas notícias de jornais, classificadas como pertencentes ao Domínio Acadêmico devido aos discursantes, as fontes dos *discursos*, das *práticas* e das *representações* foram encontradas. Poucos foram os documentos que encontraram-se inteiramente no Domínio Eclesiástico, estes poucos possuíam fontes dos *discursos*, das *práticas* e das *representações*. Os discursos, as práticas e as representações tentaram englobar tudo que girava em torno do latim: professores, ensino, aulas, etc. Abaixo, o quadro mesclando as duas metodologias, elaborado por Amarante:

⁴ DOIS TEMPOS DA CULTURA ESCRITA EM LATIM NO BRASIL: O TEMPO DA CONSERVAÇÃO E O TEMPO DA PRODUÇÃO: discursos, práticas, representações, proposta metodológica

⁵ <http://memoria.bn.br>

⁶ Historiador inglês e professor emérito da Universidade de Cambridge.

⁷ Ver a página 15, que conceitualiza o que são os *discursos*, *práticas* e *representações*.

Quadro 6 – Cruzamento entre os tipos de fontes e os domínios de uso do latim para o trabalho em História Cultural

	DOMÍNIO ECLESIAÍSTICO	DOMÍNIO ACADÊMICO	DOMÍNIO PRAGMÁTICO
Fontes dos DISCURSOS sobre o latim no Brasil	os documentos normativos da Igreja, as suas determinações e sua relação com a história do ensino da língua e com a manutenção ou exclusão de determinadas práticas	as leis e diretrizes que regulamentavam o ensino do latim, as indicações dos programas de leitura e das modalidades de textos, as teses e publicações acadêmicas sobre o ensino da língua, sobre a seleção dos textos, os prefácios de obras didáticas em que se discutem a importância e a utilidade de se aprender o latim	textos de diferentes gêneros que apresentem e discutam diferentes usos pragmáticos do latim no Brasil
Fontes das PRÁTICAS do latim no Brasil	documentos normativos da Igreja que nos façam intuir sobre diferentes tipos de práticas ligadas ao uso do latim; cartas de jesuítas e publicações da Igreja, na medida em que nos deem pistas de possíveis práticas ligadas ao uso do latim	os métodos de latim com/sem anotações e indicações de leitura; observação das pistas de não leitura de livros; análise do número de edições de cada obra, dos comentários sobre obras impressos nos próprios livros; as versões <i>ad usum</i> dos textos; as propagandas de livros nas edições; recepção dos textos clássicos	textos de diferentes gêneros que apontem usos pragmáticos do latim e não apenas o latim como língua de estudo
Fontes das REPRESENTAÇÕES sobre saber latim no Brasil	documentos normativos da Igreja ou cartas de membros que explicitem algum juízo de valor sobre o saber/não saber latim	textos literários em que se possa perceber algum tipo de valoração sobre o «saber latim»; textos em capítulos de livros metodológicos ou em prefácios de obras em que se trata “das utilidades” e “da importância do latim”, observando as representações de sociedade e de formação veiculadas	textos de jornais, de diferentes épocas, em que se utilizam referências a pessoas, com juízo de valor sobre o saber/não saber latim

Fonte: Amarante (2013)

O uso e interpretação do quadro teve que ser adaptado, já que as fontes utilizadas, jornais e revistas, para a pesquisa são diferentes das utilizadas por Amarante, que são livros e prefácios de livros. Ademais, foi necessário trazer algumas noções de Chartier sobre o jornal e sobre a

opinião pública – estas noções falam sobre os conceitos no século XVIII, porém é possível usar boa parte da argumentação para o tempo atual –, pois foram utilizados os jornais como fonte de pesquisa, e desta foi “retirada” a opinião pública da época. Há duas formas de ver a opinião pública:

Por um lado, a opinião pública identificada com as sociabilidades particulares do salão, do café, do clube, da sociedade literária, da loja maçônica, ou com lugares mais informais como a praça pública ou o jardim, temas que foram estudados tanto por Arlette Farge, em suas formas mais populares, como por Darnton, em suas formas mais letradas. Corresponde à ideia de opinião pública que Jürgen Habermas retomou em seu livro sobre os espaços públicos e publicidade: o espaço público a partir das formas e lugares da sociabilidade. Isto inclui, como você destacou [resposta ao entrevistador], o jornal como um lugar; não como um lugar propriamente dito, mas sim como um elemento que se vincula a outros lugares e que funciona como uma forma de comunicação entre eles. Por outro lado, temos a definição mais abstrata da opinião pública, não como uma série de lugares particulares, mas como um conceito, como uma noção: a opinião pública à qual o autor deve-se dirigir quando escreve um texto no século XVIII, que define um espaço abstrato da circulação do escrito entre pessoas que não se unem, que não participam na mesma sociedade, mas que em particular, ao ler ou ao escrever em sua esfera privada, se comunicam entre si por meio da circulação do impresso. (CHARTIER, 2001, p. 123).

“Aqui há um tema fundamental como a seguinte proposta: de um lado, um jornal define um espaço abstrato de opinião pública porque circula e cada um pode lê-lo em sua esfera privada; por outro, porque se vincula a formas específicas de sociabilidade.” (CHARTIER, 2001, p. 123). Para o autor, os dois modos de ver o jornal deveriam ser concebidos juntos em qualquer estudo (CHARTIER, 2001). Continuou fazendo uma distinção do livro e do jornal:

A partir da evolução do XIX vemos esta relação com a notícia acumulada, com a notícia urgente que exerce pressão sobre o jornal. Esta relação com o fluxo cotidiano das notícias vai definir o periódico, e a transformação ao revés deste de novo em livro não me parece uma tendência atual, porque aqui o conteúdo é mais importante do que a forma, o conteúdo em sua relação com essa impaciência dos acontecimentos e a impaciência dos leitores também. (CHARTIER, 2001, p. 129).

“Mesmo quando os suplementos literários falem de livros, desvinculando-se da atualidade do mundo, não tem o status de livro como objeto que se conserva: são textos completamente dominados pelo efêmero do conteúdo de outras partes do jornal.” (CHARTIER, 2001, p. 130). A pesquisa guiou-se dentro destes limites apresentados.

5.1 DÉCADA DE 50

A década de 50 trazia, nas folhas de jornais e revistas, discussões que viriam a percorrer várias outras décadas, que alcançavam o debate: acadêmico, público, religioso, escolar e político. Nestas áreas estavam postas as inquietações, dos contrários ao ensino de latim; as defesas do método de ensino de latim, também favoráveis a modernização do ensino; e as respostas dos defensores do ensino de latim aos diversos problemas apontados pelos críticos.

O editorial da Revista Ciência e Cultura, de 1950, trazia uma reclamação da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em forma de *discurso*, pertencente ao Domínio Acadêmico, à forma como o currículo escolar estava organizado, e questionava se o mesmo deveria existir. Segundo o escrito da revista, era necessário modernizar as disposições das disciplinas que os alunos tinham que cumprir, estas deveriam ser disponibilizadas à escolha do aluno e de seus responsáveis. Além disso, trazia críticas ferrenhas ao ensino de latim, de como ocorria as *práticas*, reclamando: da sua obrigatoriedade, do atraso causado por sua anticientificidade (por ocupar lugar das ciências) e da composição, nas escolas, de professores mal preparados. Percebeu-se também que havia uma proposta, rondando a época, para cortar três dos quatro anos de ensino de latim no ginásio, e a defesa por uma menor presença do latim, com melhores professores e alunos vocacionados para o estudo (REIS, J. et al., 1950, p. 83-84). Isto evidenciava também a *representação* do ensino de latim como algo desvalorizado, até mesmo sem real importância. O latim não ocupava, para o editorial, o seu lugar de ensino, mas servia, em suas *práticas*, como uma “barreira de cimento” que impedia a ciência, termo utilizado na revista, por isso os *discursos* da revista tinham o intuito de derrubar esta barreira. Os latinistas e a sua matéria nas escolas não tinham mais a *representação* de essencialidade para a formação do aluno. Abaixo, há dois trechos de partes distintas do editorial que mostravam a repulsa que a SBPC tinha pelo ensino de latim e a defesa da liberdade curricular, além disso, traziam um alerta para que os professores de ciências naturais e ciências exatas fossem bem formados, para não incorrerem no erro dos professores de língua latina:

Parece-nos, entretanto, que a substituição do latim nos três primeiros anos do curso ginásio, por um ensino provavelmente tão deformado das ciências como costuma ser feito no nosso País, no nível primário, não contribuirá muito para o progresso da ciência no Brasil. Por outro lado, não é só o fato de ensinar latim nas 4 séries do curso ginásio que é repugnante, mas ensinar o latim como é feito na maioria dos nossos ginásios por pessoas pouco qualificadas e aproveitamento praticamente nulo por parte dos estudantes.

[...]

Essa orientação do ensino secundário teria um escopo mais amplo do que a atual divisão do currículo secundário, em clássico e científico, distinção completamente artificial porquanto um aluno que se destine a uma carreira científica pode querer aprofundar-se em alguma das disciplinas do chamado curso clássico. (REIS, J. et al., 1950, p. 83-84).

As *representações* do ensino de latim para a SBPC eram dos professores da língua como qualquer outro professor, porém fadado a ter uma tarefa inútil, ou pior, caso o professor fosse despreparado, como eram vistos em sua maioria. Para a associação, a disciplina deveria ter o seu espaço, mas não a predominância no ensino secundário, esta deveria ser das ciências naturais e ciências exatas, com professores bem preparados, que respondiam à contemporaneidade e suas exigências.

Este editorial rendeu muitos comentários nos jornais, e a revista repercutiu-os. O trecho abaixo foi retirado da revista, que mostrava em suas páginas um comentário favorável sobre o editorial publicado no dia 18 de junho de 1950 no diário “A Folha da Manhã”, de São Paulo, neste um outro argumento era sublinhando, é possível interpretar que se referia ao uso da tradução para se ter acesso aos diversos conteúdos existentes na cultura ocidental:

Falam de incríveis vantagens que o latim traria, como ginástica intelectual e como caminho para a compreensão dos clássicos. A verdade, todavia, é que esse contacto com os clássicos pode ser mais utilmente atingido, pelo não especialista, por outros caminhos, os mesmos caminhos através dos quais os que não sabem grego entram em contacto com as belezas intelectuais da Grécia antiga e os que ignoram o alemão absorvem as conquistas científicas e intelectuais do grande povo da Europa Central. (A FOLHA DA MANHÃ apud O LAITM..., 1950, p. 221)

O debate refletia ao Domínio Acadêmico, porque foram acadêmicos ou pessoas ligadas ao meio, ou aos assuntos deste, que discutiram o tema que mais falava sobre o latim no ensino do que qualquer outra coisa. Em boa parte das fontes de todas as décadas, assim será. Em forma de *discurso*, foi defendido pela SPBC que o latim não tinha mais tanta importância para a busca cultural pessoal, algo que parecia ser um dos grandes argumentos dos latinistas. A tradução era uma técnica que possibilitava o acesso de uma forma mais eficiente. Ao ver da SBPC, o latim mantinha-se nos currículos escolares por preciosismo, e os professores de latim eram, para os membros da Sociedade, *representações* de quase que uns charlatões, pois o número elevado destes não correspondia ao que, pela visão da Sociedade, era a real demanda por seus serviços. Esta, se ajustada, passaria a ser um exercício justo de ensino, já que as *práticas* do ensino de latim, na realidade vista pela Sociedade, fugiam do *discurso* propagandeado por boa parte dos latinistas, e o ensino da matéria servia mais como um entrave para o progresso científico do que para o aprendizado.

No “Diário do Paraná”, no espaço reservado para a Crônica do Rio, encontrava-se o argumento de que o grande responsável por esta situação, do ensino de latim estar dominando os currículos escolares, era Gustavo Capanema e a sua reforma para a educação nacional: “[...] surgia a reforma de Capanema obrigando o ensino do latim logo na 1.a série ginásial como se fosse possível colocar o carro adiante dos bois. Isto é, ensinar declinações a quem ainda ignora análise lógica”. (SÔBRE O ENSINO: All Right, 1957, p.2). Percebe-se, de novo, o *discurso* de que os defensores do latim possuíam deficiências na análise da real situação da educação.

O “Jornal do Dia”, em 1956, estava com uma entrevista do Padre Francisco da Rocha Guimarães, figura bastante presente nas fontes pesquisadas. Nesta ele estava propondo conseguir ensinar, com seu método que seria transformado em livro futuramente, o latim em três meses e seria tão eficiente quanto o aprendizado da língua que se obtinha em dois ou três anos de magistério (GUIMARÃES, 1956). Para o Padre, o ensino tinha que ser facilitado, modernizado com bons professores, usando o seu método que era eficiente. O autor do método, já parecia sentir em seu *discurso* que os tempos vindouros não aceitariam mais um estudo paciente e duradouro da língua, o tecnicismo, a modernidade pareciam querer tornar o ensino de latim – já bastante influenciado pelo positivismo, pela sua forma repetitiva de decorar os conteúdos e as regras –, em algo mercadológico. O padre dizia: “É impossível deixar de reconhecer que a verdadeira ojeriza existente em nossos meios estudantis para com o Latim, vem da extrema ‘complicação’ com que ele é ensinado nos ginásios e colégios em geral.” (GUIMARÃES, 1956, p. 3). O trecho do jornal sustentava um *discurso* com uma crítica a metodologia usada na *prática* na maioria das escolas, chamando-a de atrasada e ineficiente, além disso, propunha uma metodologia melhor para o aprendizado. Percebe-se que o ensino de latim só parecia ter valor conforme a sua velocidade de aprendizado, e sua lentidão e complicação eram o que causava a angústia dos alunos em ter que cursar a disciplina. Ademais, no fim da entrevista, o padre citou as vantagens de se saber latim: ajudava no aprendizado do português, no patriotismo justamente por passar a valorizar mais ainda a língua portuguesa e também na vida religiosa, ou seja, um sábio em latim *representava* possuir todas estas virtudes (GUIMARÃES, 1956, p. 3).

Na década de 50, também havia uma “resistência” dos latinistas, ainda carregavam uma certa esperança, ou pelo menos uma tentativa de adaptação, depois de 1961, as manifestações favoráveis ao ensino de latim, anteriores à lei, tornaram-se, para o pós-lei, mais parecidas com a “melhora da morte”⁸ de um humano. O estudo do latim, posteriormente, se despediria, ano

⁸ A crença de que, antes da morte, o paciente terminal apresenta uma melhora súbita para despedir-se.

após ano, dos currículos escolares, mesmo ocorrendo diversas manifestações contrárias, nos jornais e nas revistas. Os *discursos* de alguns setores da Igreja, pertencentes ao Domínio Eclesiástico, enxergavam que a permanência do latim na missa também contribuiria para uma melhor leitura das escrituras, que por sinal eram ensinadas em língua vernácula, e parte da Igreja queria retornar a como era antes, em latim. Conseqüentemente essa demanda pela leitura das escrituras, se fosse atendida, num país católico, tornaria o latim uma matéria presente nas escolas do país. Contudo a oposição era muito forte de parte da Igreja e da sociedade, tanto que, em 1962, aconteceria o Concílio do Vaticano II que solaparia o ensino do latim. O trecho a seguir mostra uma parte de como essa disputa acontecia nos jornais:

A Congregação dos Seminários endereçou aos Bispos do mundo inteiro uma circular recomendando que o ensino e o emprêgo do Latim sejam restabelecidos nos seminários, seguindo as gloriosas tradições do passado. Essa circular foi provocada pelo fato de que em numerosos seminários, tanto na Itália como no estrangeiro, difundiu-se a tendência de conferir o ensino das disciplinas sacras nas línguas pátrias e não em Latim, o que provoca o perigo da inexatidão na definição dos dogmas. A circular recomenda a que se volte ao emprêgo do Latim que constitui a língua universal da Igreja. (CONGREGAÇÃO..., 1958, p.8)

Alguns católicos defendiam o bom ensino de latim dos seminários e exigiam o uso do idioma para as leituras, pois estas, feitas na língua latina, traziam a ideia de manutenção da cultura católica e da exatidão dos dogmas, além de que, para parte da Igreja, alguém educado em latim transmitia um ar maior de erudição, era alguém capaz de cultivar o espírito. Ou seja, dentro do Domínio Eclesiástico, alguns dentro da Igreja traziam *discursos* para a manutenção do latim nos seminários, o que mostrava que as *práticas* estavam se distanciando do que era determinado no momento, naquele *discurso*, ademais, as *representações* dos lugares que mantinham o latim eram, para a linha contrária às definições do Concílio do Vaticano II, de pessoas cultas e elevadas, com a real intenção de manter a tradição da Igreja e a exatidão dos dogmas.

Em 1957, Edoardo Bizzarri⁹ (p. 17) tentava conceituar essa polêmica entre os latinistas e os anti-latinistas, ou os contrários ao currículo da forma que estava no Brasil. Para o escritor, em seu *discurso*, pertencente ao Domínio Acadêmico, o problema estava nos conceitos utilizados na discussão e na sua falta de perspectiva histórica. Ademais, o autor defendia que fazia sentido o questionamento sobre a manutenção do ensino de latim em “nossa época” (de viagens interplanetárias). Edoardo utilizava a ideia de Eugenio Garin¹⁰ em “*L'educazione in*

⁹ Tradutor italiano, tradutor das obras de Guimarães Rosa, foi também diretor do Instituto Cultural Italo-brasileiro.

¹⁰ Historiador, filólogo e filósofo italiano, estudou na Universidade de Florença, escreveu sobre a Renascença.

Europa”, a primeira coisa que Garin contestou foi a associação do ensino de latim de sua época com a educação clássica ou o humanismo, pois, para o mesmo, é completamente possível estudar latim e grego de maneira anti-humanística. Para Edoardo, o problema estava nessa não distinção entre o que parecia ser humanista, mas não era, do que realmente era humanista. O autor defendia que havia dois princípios antagonistas na história da educação, usando Garin: a escola dogmática, tecnicista, informativa, e a “escola como formação do homem, a ser realizada através do livre e direto contacto com as manifestações exemplares do humano (que são as obras de poesia e de arte).” (BIZZARRI, 1957, p.17). O autor concluiu que o conflito estava acontecendo entre tecnicistas e uma escola de latim com professores herdeiros do método humanista e com professores com métodos já deformados. Percebeu também que havia uma ideia por trás disso, já que “[...] o homem que não aceite reduzir-se ao rol de mero instrumento e que tenha clara consciência da liberdade e dignidade humana, parece tornar-se cada vez mais importuno na sociedade de hoje” (BIZZARRI, 1957, p.17). Ficava implícito no texto, que o humanismo podia ter a sua degeneração, enquanto o tecnicismo fazia o técnico instrumento dentro de uma estrutura definida, ou seja, ele não poderia alcançar o ideal de educação, este precisava ser o papel do humanismo clássico libertador, que deixa o homem determinar-se perante ao mundo e à sua história, função que, para o autor, o tecnicismo era incapaz de possuir (BIZZARI, 1957).

Percebe-se, no escrito de Bizzari, que havia duas *práticas* pedagógicas, que aconteciam e que eram constantemente teorizadas em forma de *discurso* para se ensinar latim e qualquer outra disciplina: a formativa e a informativa, esta parecia ser infectada pelo tecnicismo, produto da modernidade, tanto que foi destacado, por Bizzari, que o latim já sofria estas interferências, podendo o seu ensino ocorrer de forma anti-humanística, até mesmo os aprimoramentos do ensino com ideias de torná-lo mais “eficiente” refletiam a este tempo da técnica, que parecia cada vez “ter” menos tempo, a aprendizagem da técnica na formação *representava* um ensino voltado a alienação, enquanto o real humanismo era a verdadeira educação formativa que dever-se-ia buscar como ideal.

Se os defensores da diminuição do latim no currículo escolar queriam tirar três dos quatro anos do ginásial, que eram reservados para o estudo do latim, alguns defensores do ensino, em São Paulo, talvez não muito bem orientados estrategicamente, estavam propondo ceder o 1º ano do ginásial do currículo de Latim nas escolas. “O 2º Encontro de Mestres concluiu também pela supressão do ensino do Latim na primeira série ginásial e fez questão de salientar que ‘toda lição’ dessa matéria deve ser, ao mesmo tempo, uma lição da língua pátria.” (PORTUGUÊS..., 1958, p. 8). Havia também, como é possível perceber, o projeto para que o

português e o latim fossem ministrados pelo mesmo professor ou pelo menos com professores entrosados, para que as matérias pudessem ser desenvolvidas mostrando as suas conexões. É possível notar a associação existente entre professores latinistas e a boa escrita da língua pátria, e que o ensino de latim aliado com o de português desenvolvia a língua pátria e o vocabulário mais do que o ensino exclusivo do português. O *discurso* trazia apenas a sugestão de reduzir a carga de ensino em uma série e que o professor de latim e português fosse o mesmo para as duas matérias, pois, era provável que, em muitos lugares, as *práticas* da época não seguiam as ideias de que o latim deveria ser um instrumento para melhorar a língua pátria. A matéria isolada, sem função na formação dos alunos, causava desconforto, principalmente na sociedade de cientistas, que clamava por um aumento do ensino de ciências naturais no currículo escolar.

Em 1954, acadêmicos de direito, da PUC-RS, elaboraram um manifesto contra um projeto de lei que visava abolir o latim do curso secundário, que estava em tramitação na câmara dos deputados do Brasil. Este manifesto foi uma síntese das defesas que aconteciam à língua latina, por meio de exemplos que exploraram as utilidades e a importância do latim, que não ficariam reservados a esta década. Eram citados: 1) os países mais desenvolvidos, como a Alemanha, a Áustria, a Bélgica, a Hungria, a Itália e a Holanda, que usavam o latim na formação das crianças desde o 1º ano do ginásio; 2) a importância da obrigatoriedade (pois sem ela, a opção seria pela eliminação da língua latina dos currículos, com a tendência de sempre procurarem simplificar a língua portuguesa o máximo possível); 3) a especificidade do latim, exclusivamente, de desenvolver a capacidade de pensar dos jovens; 4) o desenvolvimento da capacidade científica de assimilar várias teorias que era dado pelo humanismo, importante especificamente para a medicina; 5) o melhor desenvolvimento científico e militar advindos da cultura clássica; 6) o entendimento preciso da filosofia escrita em latim; 7) a importância para a jurisprudência por causa do Direito Romano, escrito em latim; 8) o exemplo a se seguir dos grandes escritores clássicos da língua portuguesa, que em sua maioria tiveram nas suas bases formacionais o ensino de latim (GONÇALVES, L. B. et al., 1954). O manifesto também falava dos argumentos, utilizados para o andamento do projeto de lei, de que as crianças de onze anos não tinham conhecimento de análise sintática, para isto, o manifesto contra-argumentou: “Perguntamos aos defensores de semelhante ante-projeto se as crianças européias são mais desenvolvidas mentalmente do que as brasileiras a ponto de poderem com onze anos iniciar o estudo do latim?” (GONÇALVES, L. B. et al., 1954, p. 11). No mesmo manifesto, também é contra-argumentada a ideia do anteprojeto de que, por causa dos maus professores, a matéria de latim deveria ser abolida, para isto, foi falado que seguindo a lógica o congresso deveria ser fechado.

O *discurso* do manifesto era favorável ao ensino obrigatório de latim, sem corte algum na carga horária, defendia o humanismo perante as modernizações de técnicas pedagógicas, falava da importância de se ler no original os textos latinos, principalmente para os estudantes de medicina, filosofia e direito, além disso, tratava o ensino de latim como algo que devia ser de fácil estudo para todo mundo, só não era por causa dos métodos e dos maus professores. Para os manifestantes, devia ser mantida a cultura latina que lhes era herdada, e que o tecnicismo e boa parte das técnicas científicas, existentes na modernidade, advinham da cultura humanística, sem esta aquelas não existiriam. Este texto publicado no jornal carregava *discursos* dos mais diversos tipos, citados acima, mostrando a utilidade e a importância do latim, além de alertar de que se *as práticas* não os traduziam na realidade era por causa dos maus professores e dos métodos de alguns. O texto trazia as *representações* que os acadêmicos latinistas faziam do “saber latim” de uma pessoa, esta seria mais capaz de ser cientista, cidadão, culto e patriota.

Na década de 50, nos jornais e revistas, os cientistas quiseram a extinção ou, pelo menos, a diminuição da carga horária do latim nas escolas, enxergaram a tradução como um meio muito mais eficiente do que a necessidade de estudar o latim para ler os clássicos, por isso mesmo, viram muitos dos professores de latim como charlatões. Entre estes dois lados, tiveram os que tentaram ficar no centro, é o caso de alguns latinistas que procuraram tornar o ensino mais eficiente, fugindo até mesmo das raízes do ensino de latim, que era um estudo não tão fácil, para isso prometeram ensinar o idioma em meses, transferiram o valor do ensino humanístico, formativo, para a efetividade do ensino no tempo. Na igreja, este “espírito do tempo” também esteve presente, tanto que a corrente de religiosos defensores da missa em latim e do ensino do idioma foram cada vez mais perdendo espaço com o passar dos anos. Os latinistas carregaram o fardo de passar adiante a tradição humanista, que parecia nem ser seguida pelos próprios latinistas, tanto que muitos destes, que ainda seguiam a tradição do humanismo clássico, viram o ensino brasileiro como um todo defasado, porém pensaram que a exclusão do latim só pioraria as coisas, por isso seria necessário lutar contra as tendências pedagógicas da sua contemporaneidade e, ao mesmo tempo, adaptá-las ao humanismo, pois seria impossível voltar no tempo. O desafio foi saber o quanto seria possível aceitar para que o estudo do latim continuasse a seguir os princípios do humanismo. Além disso, os argumentos sobre a utilidade e a importância da língua, os exemplos de grandes figuras que tiveram o ensino de latim em sua formação e a comparação com os países mais desenvolvidos não faltaram nas defesas dos latinistas.

5.2 DÉCADA DE 60

A década de 60 teve nos seus dois primeiros anos uma redução na carga horária destinada ao ensino de latim, em certas escolas. Porém, estes dois anos parecem ainda pertencer à década passada, pois o pós-LDB de 1961, que começou em 1962, pareceu ser o marco do início da década, no que diz respeito as discussões sobre o ensino de latim no curso secundário.

Provavelmente em um período anterior a lei, Vandick Londres da Nobrega¹¹ recebia a incumbência de Anísio Teixeira, diretor do INEP, para escrever um trabalho sobre como deveria ser ensinado o latim no ensino secundário, a existência da tarefa foi divulgada no jornal dias depois da LDB de 1961. Para Vandick, o que estava sendo feito com o ensino de latim era um “crime de lesa-cultura” (NOBREGA, 1961, p. 2), mas o mesmo não deixava de criticar seus colegas, talvez os mais culpados da situação em que a disciplina se encontrava:

Sim, é preciso termos a coragem de dizer a verdade. São os próprios professores que mumificaram o latim e não sabem despertar nos discípulos as belezas e as virtudes da língua e da civilização, que Roma legou ao mundo; são os que ensinam sem alma; são os que não conduzem os alunos a ler e sentir, sem auxílio de dicionário ou de qualquer outro meio estranho, o pensamento de um autor latino; são os que mandam decorar tradução; são os que só sabem traduzir dissecando os elementos da frase tal qual faria um mestre de anatomia diante dum cadáver inerte; são os que não convencem os jovens inexperientes do malefícios dos chamados ‘burros’; são os que, imbuídos de uma falsa concepção de bondade, cometem o crime de aprovar candidatos sem o mínimo da matéria correspondente à respectiva série. São esses os maiores inimigos da cultura clássica, porque conseguiram, apenas, que os discípulos aprendessem a detestar o latim! (NOBREGA, 1961, p.4).

O trabalho de Vandick resultou em três volumes com o título de “A Presença do Latim”. Neste projeto, dos sete anos de curso secundário, foi optado, como “recoo estratégico”, pelo ensino de latim nas últimas 5 séries (NOBREGA, 1961), o *discurso* do projeto queria dar ao latim meios de manter-se, já que a LDB de 1961 estava escanteando a disciplina. Isto realmente aconteceria nos anos seguintes, com pareceres e leis que mantinham a ideia da retirada do latim dos currículos. Em seu *discurso* é possível perceber a urgência com que foi tratada a necessidade de se usar de outros métodos para o ensino de latim, ou seja, foi proposto que outras *práticas* fossem usadas, além disso, percebe-se o quanto o ensino de latim *representava* para o mesmo, tanto que a sua retirada do currículo foi considerada um crime contra a cultura do país.

¹¹ Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de Recife. Foi professor de latim no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, e também diretor na mesma instituição.

A Sociedade Brasileira de Romanistas¹² examinou a nova lei que acabara de surgir, que afetava o ensino de latim, elaborou algumas resoluções, destacou que o ensino de latim deveria ser mantido em pelo menos duas séries do ginásial e falou que uma das grandes causas do ensino de latim ter a qualidade baixa era a falta de aferição do rendimento das escolas particulares pelo Estado, em todas as matérias, não só no ensino de latim (SOCIEDADE..., 1962). Ademais, foi profética: “A próxima vítima dos inimigos dos estudos clássicos será possivelmente, no ensino superior, o Direito Romano.” (SOCIEDADE..., 1962, p. 6). Para esta pesquisa, destacou-se algumas resoluções das nove que foram criadas: a primeira, que lamentava o surgimento da LDB de 1961; a terceira, que pedia para se revisar as disciplinas obrigatórias e colocar o latim de volta nelas, pelo menos, nas duas últimas séries do ginásial; a sétima, que requeria a obrigatoriedade do Direito Romano com latim nos cursos jurídicos. (SOCIEDADE..., 1962).

O latim ainda tinha a *representação*, para os latinistas, de ser o único meio para se atingir um domínio avançado do idioma português, ou de qualquer outro idioma ocidental, até mesmo o inglês e o alemão, tanto que os defensores da lei eram *representações* dos inimigos da cultura clássica. Além disso, o manifesto pedia a inclusão de uma maior fiscalização do Estado nas *práticas* do ensino de latim, e de qualquer outra matéria.

Paulo Rónai¹³, em 1962, matinha a confiança de que o latim iria voltar aos currículos escolares, e movimentos que aconteciam no mundo todo faziam ele acreditar nisso. O primeiro destes era a manifestação de mais de quatro mil estudantes, da *Harvard University*, que queriam que os diplomas continuassem sendo expedidos em latim: “Em todo caso, eles parecem acreditar que um diploma redigido em latim é mais ‘legal’” (RÓNAI, 1962, p.6). Além disso, ele comentava, em seu texto, de um projeto de poesia latina que reunia poemas em latim de todo o mundo, em estilo clássico e moderno, para Ronái, isto era um sinal de que o latim queria continuar vivo. O latim tinha como *representação* o valor de “ser legal”, para os jovens analisados por Ronái, isto parecia ser um bom indício, pois a juventude parecia estar gostando de uma língua clássica, que começava a ser esquecida e cada vez menos usada no ocidente, isto mais a produção de poemas em latim eram *práticas* que simbolizavam um avanço para Ronái. Esta representação do latim como legal e como língua universal para poemas de todo o mundo acarretou na ideia defendida em seu *discurso* de que o latim retornaria às escolas, futuramente.

¹² Órgão filiado à *Fédération internationale des associations d'études classiques* (FIEC), reconhecida pela UNESCO.

¹³ Húngaro naturalizado brasileiro. Foi crítico literário, tradutor, era também professor de francês e latim no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Em 1965, Luiz Adolfo Pinheiro trouxe, no “Jornal do Brasil”, falas do Padre Francisco Rocha Guimarães, supracitado no subcapítulo da década de 50, sobre a decadência cultural brasileira e a sua defesa do latim:

– O alheamento com respeito ao latim está baseado no triste fenômeno da estupidez humana. [...] Suprimiu-se o latim dos vestibulares ‘porque ninguém aprendia latim no Brasil’. Ora, se fosse exato, então seria preciso abolir, também, a matemática, a análise sintática e outras disciplinas, criando-se cadeiras mais brasileiras, como Futebol e Samba. (GUIMARÃES, 1965, p.21).

Seu método era diferente: “E para facilitar o estudo do seu livro [Latim Simplificado], inseriu nas contracapas, o baião do verbo e o chá-chá-chá das declinações suficientes, a seu ver, para ensinar a gramática latina a qualquer espírito atento.” (GUIMARÃES, 1965, p. 21). A entrevista demonstrava que o padre em seu *discurso* tentava ainda trazer a ideia da necessidade de o latim retornar aos currículos escolares, além disso, mostrava que as *práticas* do ensino de latim, sugeridas em seu livro, eram diferentes das escolas tradicionais, uma clara tentativa de adaptar o ensino aos novos tempos. Ademais, o latim *representava* a resistência à diminuição da qualidade das disciplinas, utilizando o Futebol e o Samba como exemplos do que poderia ser ensinado nos colégios futuramente.

Em 1963, a discussão estava caminhando a um entendimento de que o ensino de latim confrontava as constantes mudanças do mundo moderno. Renzo Massarani¹⁴, em um texto para o “Jornal do Brasil”, descreveu sobre um movimento, que aconteceu na Itália, que substituiu as aulas de ensino da música pela teoria da música, e comparou com as ideias semelhantes que estavam surgindo no Brasil, para o autor, a música e o latim possuíam íntima relação. Eis um trecho do texto que resumia a discussão:

[...]acabo de receber o Expresso com um interessante artigo de Massimo Mila¹⁵; pedindo vênias ao autor, ei-lo: ‘Bach foi o último que acreditou, com fê total, comovedora e medieval, na função educadora da música ao centro do sistema escolar, como nos tempos em que a música entrava na categoria das ciências, fazendo parte do *Quadrivium* com a aritmética, a geometria, e a astronomia. Sua célebre briga com Reitor da Escola de São Tomé foi o choque entre as concepções da Idade Média e as do mundo moderno. O jovem Reitor Ernesti era um homem novo, certo de que a instrução devesse basear-se muito mais em Copérnico e Newton do que em Aristóteles. Era êle o exato predecessor dos que hoje querem banir o ensino do latim em prol da sociologia, mas que – ao mesmo tempo – querem o ensino da música, possivelmente seduzidos pelo seu imponente aparato técnico.’ (MASSARANI, 1963, p. 2)

¹⁴ Foi um compositor e crítico de música, era italiano naturalizado brasileiro.

¹⁵ Foi um intelectual italiano, musicólogo, crítico musical e antifascista.

O latim, para Renzo e para Massimo, era a *representação*, junto da música, do humanismo, herdeiro da idade medieval e da Renascença. Os contrários ao humanismo negavam a sua utilidade como meio essencial para a formação do ser humano e viam na ciência a resposta para as demandas do mundo moderno e eram as *representações* dos herdeiros do Reitor Ernesti, da história de Bach. O *discurso* do texto falava da íntima relação do latim e da música, mostrava que esta se adaptou, mas que longe do humanismo, das artes liberais e do latim, nunca exerceria fascínio comparável a Bach.

Ainda em 1963, professores e políticos falavam de uma ação de professores comunistas, que tinham como um dos seus objetivos acabar com o latim do currículo escolar de Brasília, tendo, dentro deste movimento, Darcy Ribeiro¹⁶ como um nome de destaque. Anísio Rocha, do PDT-Goiás, disse que a Associação Profissional de Professores do Ensino Médio e Primário de Brasília era responsável pelos movimentos que tinham sido tomados nos setores da educação da cidade. Fabio Bruno, presidente da associação, nomeava diretores, indicava professores e atuava decisivamente nas nomeações dos concursos. Eliasar Rosa, último secretário da educação, teria sofrido essa forte pressão da associação. Com o novo secretário, Carlos Pujol, o esquema de pressão foi o mesmo, mas o secretário e os professores, não aliados a associação, conseguiram se manter diante das demissões em massa coordenadas pela associação que estaria os chantageando (ROCHA, 1963, p. 1). Abaixo, o relato de Anísio Rocha, que mostrava a relação entre Fabio Bruno, Darcy Ribeiro e Oton de Tal:

Darei agora a razão deste apelo. Pasmem a Casa, se isto ainda é possível. Ontem, à noite, as aulas do Centro de Educação Média foram suspensas, a fim de que ali se realizasse uma conferência do Sr. Darcy Ribeiro, Chefe da Casa Civil da Presidência da República. Os promotores da palestra foram o Sr. Fábio Bruno e o Sr. Oton de Tal que, sabe-se, é candidato ao cargo de Secretário de Educação. O professor de língua tupi, Sr. Darcy Ribeiro, ali chegou e começou a falar mal do ensino de Latim no Brasil, apontando, para espanto de todos, como o grande responsável pelo nosso subdesenvolvimento a ponto de os professores terem se perguntado se não era aquela língua as tais forças ocultas a que se referia o ex-Presidente Quadros. (ROCHA, 1963, p. 2).

Adolfo Oliveira, deputado da UDN, leu a carta do professor Samuel Malheiros, que também criticava Darcy Ribeiro e falava da importância da cultura moral que o latim criava nos alunos, e de como isto era mais importante que o tecnicismo, que tinha sido, supostamente, defendido por Darcy Ribeiro em seu *discurso* (MALHEIROS, 1963, p.1). Darcy Ribeiro continuaria na boca de alguns latinistas, em um texto do “O Jornal”. É possível que, devido à propaganda antilatim de Darcy, o tom de ataque a sua pessoa continuasse:

¹⁶ Historiador, sociólogo, antropólogo, escritor e político brasileiro.

Mas o festejado líder dos intelectuais da esquerda ainda é dos que confundem o estudo do latim com clericalismo, o que de fato seria incompatível com as suas convicções de materialista e adepto de Karl Marx. [...] se situa intelectualmente na fase anterior ao descobrimento do Brasil, daí suas predileções pela língua e pelos costumes indígenas. (PROGRESSISTA, 1967, p. 4).

Era *representado* agora não mais, unicamente, o tecnicismo contra o ensino de latim, mas também os comunistas e marxistas. As *práticas*, supostamente, estavam sendo realizadas subversivamente de maneira organizada, como é citado acima. Não havia mais, neste escrito do jornal, um *discurso* de como deveria ser realizado o ensino de latim, a preocupação era tentar salvar o ensino politicamente, no entanto esta tentativa de salvação era contrária a algumas ideias que também existiam no ambiente linguístico de Domínio Acadêmico e que queriam normatizar sobre a educação no país.

O problema da tradução, que parecia ter sido superado pelos cientistas, voltou a ser questionado, em 1965. Otto Maria Carpeaux fez algumas críticas ao estado das traduções brasileiras e falou sobre o recuo do ensino de latim, que vinha acontecendo ao longo dos anos em diversos países ocidentais, além disso, ele fez uma crítica aos brasileiros que, se comparados aos americanos, também estavam com problemas de tradução, devido ao pouco estudo do latim. Era mencionado que o brasileiro nem se dava ao luxo de ler as traduções e identificar os problemas delas, por causa da falta de domínio linguístico das novas gerações, que causava dificuldade no entendimento das obras antigas, e que as traduções não eram lidas, mas que mesmo assim opinavam desqualificando os autores antigos.

Hoje [na língua inglesa], quase todo o *corpus* antigo, de Homero até Teócrito e de Lucrecio até Lucano, foi retraduzido ou está sendo retraduzido por Day Lewis, Rex Warner, Mac Neice, Richmond Lattimore e outros. O motivo dêsse trabalho é a pouca legibilidade das traduções feitas pelos filólogos do século passado. Mas a causa do grande sucesso dessas traduções junto ao público (tiragens surpreendentes da coleção Penguin) é o recuo do ensino do latim e o desaparecimento quase total do ensino do grego antigo. No Brasil, também desaparece o conhecimento das línguas antigas. Mas dispensa-se a leitura de traduções porque não se afigura necessária para falar dos autores antigos ou para rejeitá-los como ferro velho.

O autor falava da importância da tradução e que esta tinha que adaptar-se por causa da falta de conhecimento das línguas antigas dos seus leitores. O latim *representava*, para Carpeaux, um mecanismo para se conseguir ler e traduzir textos antigos que mantinham uma linguagem mais rebuscada, além disso, destacava, em seu *discurso*, uma ideia de que o recuo do latim no ensino das escolas fora prejudicial, pois afetava nas *práticas* de tradução e de leitura dos textos (CARPEAUX, 1965, p.14).

O latim, de “escanteado”, em 1962, já parecia estar “fora de jogo”, em 1967, no curso secundário. Os textos pareciam aceitar que agora apenas alguns colégios mais tradicionais mantinham o ensino da língua antiga, a qual, na maioria dos casos, ficaria restrita ao ensino superior. O Seminário de Ensino Jurídico e Preparo, neste mesmo ano, definiu que o ensino de latim deveria ser mantido no curso de Direito. Embora fosse uma unanimidade no evento, o texto de “O Jornal”, que falava sobre os acontecimentos do seminário, trazia que algumas tendências para a retirada do latim dos currículos de Direito já estavam surgindo (SEMINÁRIO..., 1967, p. 4).

Em 1969, 10% dos alunos do CIEM (Centro Integrado de Educação e Missões) estudavam a língua latina, mesmo que o latim não estivesse sendo pedido no vestibular, as *práticas* do ensino de latim para prestar vestibular não existiam mais (LATIM, 1969). Além disso, o “espírito do tempo” parecia ter alcançado a maioria dos professores, inclusive os de latim, que procuravam ser a *representação* do “professor moderno”. A seguir, a fala de um professor de latim da mesma instituição “Eu próprio inventei o meu método, do qual um educador disse ser 100% de acordo com Piaget, que, confesso, nunca li.” (LATIM, 1969, p. 6). Estes 10%, possivelmente, estudavam por aconselhamento dos mais velhos, os quais tiveram sua base em latim, ou pelo próprio descobrimento do latim como um meio importante à busca de conhecimento. Ou seja, anos depois da LDB de 1961, um número bem reduzido de alunos ainda via o latim como importante para o desenvolvimento cultural.

Alguns anos antes, em 1965, uma pesquisa feita pelo MEC apontou a queda do latim no currículo escolar:

[...] nas quatro séries ginasiais: de 1400 currículos inventariados, apenas vinte o mantiveram nesta posição. De outro turno, em 250 currículos, o Latim ficou colocado na faixa curricular dos dois últimos anos do ginásio (terceira e quarta séries). Não se levando em conta a maneira como foi esta disciplina localizada no currículo ginasial, dos 1409 exemplos reunidos, o Latim só somou 346 presenças. (PESQUISA..., 1965, p. 6).

Tristão de Athayde¹⁷ escreveu, em 1962, que, junto com a morte de Ernesto Faria¹⁸, morria o latim no Brasil, comparando com o que Garrett escreveu: “que Camões morreu com a pátria” (ATHAYDE, 1962, p. 6). Além disso, falou sobre o principal obstáculo que o latinista tinha encontrado enquanto pertencente a uma classe de professores, que foi a falta de formação adequada dos professores de latim, e também comentou que o que acontecia com o latim

¹⁷ Era o pseudônimo de Alceu Amoroso Lima, crítico literário, professor e líder católico brasileiro.

¹⁸ Professor da UFRJ, da UERJ e do Colégio Pedro II, produziu um dos melhores dicionários Latino-Português.

aconteceria com as ciências no currículo escolar. Tristão não era extremo defensor do ensino de latim no secundário, mas também não fazia oposição, para colocar o latim das escolas e universidades na lata do lixo, achava que o a língua latina deveria se reservar ao ensino superior, justamente pela falta de professores adequados para ensinar nos cursos secundários. O autor terminou o texto com otimismo quanto a eternidade do latim e de Ernesto Faria, seu defensor:

Mas, como a gloriosa língua do Lácio, insuperável instrumento não apenas de ilustração, mas de cultura, sobreviverá a todas as mortes e ressurreições parciais a que as reformas do ensino a têm submetido, o nome do nosso saudoso mestre e amigo também sobreviverá ao seu prematuro e inesperado desaparecimento. (ATHAYDE, 1965, p. 6)

O latim não *representava* mais uma urgência para a formação das futuras gerações, mesmo entre pessoas próximas aos latinistas, exceto entre estes. Além disso, a sua defesa parecia não ter mais força nos *discursos*.

Maritain¹⁹ e seu plano pedagógico, com a imposição da linguística geral, parecia ter ganho, seja no plano lógico, na visão de alguns, ou no político/retórico, na visão de outros, o debate que poderia ainda existir sobre a permanência do latim nos currículos escolares. A *prática* do ensino de latim parecia estar, definitivamente, restringida ao meio acadêmico, para Athayde que seguia Maritain nesse debate (ATHAYDE, 1965).

Em 1962, uma notícia, no “Correio Braziliense”, tratava da LDB de 1961, que passaria ser aplicada naquele ano. O texto dizia que a lei dava “uma larga margem à autoridade estadual do ensino. [...] quanto aos colégios particulares, elas [matérias optativas] serão ditadas segundo as tradições e o caráter do estabelecimento.” (LEI..., 1962, p.8). Além disso, a notícia via a lei como algo bom para o vernáculo, já que o português seria mais aprofundado. E fazia, também, uma menção honrosa à entidade Associação Brasileira de Educação (ABE), que elaborou e encaminhou a lei a Clemente Mariani, ministro da Educação, em 1948 (LEI..., 1962).

A notícia caracterizava a lei asseguradora da liberdade de escolha para as escolas, associava isto a tentativa de modernizar a educação, que vinha sendo feita há anos. O *discurso* tratava o latim como uma opção das escolas católicas, as quais acabariam não optando pela língua latina no currículo de ensino, ou seja, o espaço reservado para as *práticas* do ensino de latim, que não fosse a universidade pública, sequer existiria num futuro próximo (LEI..., 1962).

¹⁹ Foi um filósofo tomista francês, suas obras influenciaram o conceito de Democracia Cristã e embasaram as reformas do Concílio do Vaticano II.

Em 1960, no início da década, com a categorização de “Notas Religiosas”, e o título de “O Latim”, o “Jornal do Brasil” trazia um texto, de Antonio Villaça²⁰, que falava da qualidade do latim “que seria um remédio para esse ambiente que supervaloriza o sensorial e a imaginação – com prejuízo do racional, do lógico.” (VILLAÇA, 1960, p. 6). Contudo, mesmo com essa qualidade, o autor argumentava que os tempos eram outros, que até mesmo no ambiente católico estava sendo optado pelo uso das línguas modernas. De novo, apareceu a citação a Jacques Maritain, que em sua obra traduzida como “Rumos da Educação”, estudou muito o problema do latim no humanismo católico. Para Maritain, os estudos das línguas mortas “[...] ‘representaria sobretudo uma perda de tempo para muitíssimos estudantes que acabarão por esquecê-los’ [...]” (VILLAÇA, 1960, p. 6). O autor concluiu o texto dizendo que: “As virtudes formativas (ou antibióticas) do Latim, também as encontramos em outras matérias, de grande interesse e atualidade. O que todos nós precisamos perceber é que a fase do humanismo clássico já se foi.” (VILLAÇA, 1960, p. 6).

O texto, do início da década de 60, conseguia resumir a visão vencedora, a qual, em alguma parte, via qualidades no latim, mas não eram capazes de serem mais úteis e efetivas que as de outras matérias modernas. O latim *representava* o humanismo clássico, e este o velho, que não era mais sinônimo de utilidade alguma, para grande parte da sociedade. O *discurso*, portanto, descredibilizava o ensino de latim, e qualquer *prática* deste era vista como se devesse pertencer exclusivamente ao mundo acadêmico, que, em certa medida, era o ambiente dos estudos essenciais e opcionais. Realizado por pessoas vocacionadas, o curso de latim, como servia à categoria de opcional, não era essencial, se fosse estaria disponível nos cursos secundários para todos os alunos.

O final da década de 50 e os dois primeiros anos da década de 60 já mostraram uma redução na carga horária do Latim, os mais pessimistas acreditaram que, no máximo, alguns anos seriam retirados do ensino de latim, não que ele seria removido da maioria das escolas, e drasticamente reduzido em sua carga horária, nas poucas que o mantiveram. Em 1962 pode-se dizer que iniciou a década de 60, pois a discussão pública sobre o ensino de latim partiu da noção de que a LDB de 1961 seria realmente aplicada nos cursos secundários. Houve, nesta década: romanistas, com senso de urgência, para produzir projetos com o intuito modernizar e melhorar os métodos de ensino; romanistas que culpavam o Estado pela falta de ingerência nas escolas particulares, que causaram os problemas na qualidade de ensino do latim; romanistas que disseram que a sua classe, de professores, estava mal preparada e que isso causou a queda

²⁰ Foi um escritor, jornalista, conferencista e tradutor, em viagem aos EUA visitou Jacques Maritain.

do latim; Alguns destes, aceitaram e até mesmo propuseram a redução nos anos de ensino do latim, sabendo que a disputa não estava favorável para o seu lado no embate político, além disso, alguns previram que o latim seria vítima, num futuro próximo, também na matéria de Direito Romano.

A década de 60 mostrou que, embora acontecesse muitas cessões “estratégicas” por parte dos latinistas, acreditando que seria possível a sua matéria manter-se no currículo escolar, o latim ainda era, na noção dos latinistas, o único meio para um domínio avançado do idioma português, por isso, os defensores da LDB de 1961 continuaram a ser *representações* dos inimigos da cultura clássica. Também, existiu uma confiança, pra lá de otimista, por parte de Ronái, que acreditou que uma manifestação em *Harvard*, a favor dos diplomas escritos em latim, poderia indicar melhores tempos para o ensino de latim no Brasil. Existiram métodos com música e dança para decorar as declinações e os casos do latim. Estudiosos da música também olharam com maus olhos o descolamento da função da música como atividade educadora, que era atrelada às artes liberais, as quais continham o latim também, e este, com o seu ensino tendo o seu fim, contribuiria com a situação da música que tenderia a perder parte de seu entendimento na civilização.

Ocorreram confrontos políticos contra os políticos comunistas e Darcy Ribeiro, que na visão dos seus opositores e de alguns latinistas, estavam em organização trabalhando para a queda do latim. A tradução foi recolocada em discussão, mesmo sem ter o efeito desejado, contudo, trouxe um contraponto à solução utilitarista dos tecnicistas e cientistas, que viam, no estudo dos textos originais, perda tempo, pela quantidade de horas que se perderia aprendendo uma língua. Muitos passaram a aceitar a normalização da ideia de que manteriam apenas nos colégios tradicionais o ensino clássico, aliás, esta forma de ensino tinha começado a se tornar normal apenas nos cursos superiores. Apareceram notícias atestando que 10% dos alunos do CIEM (Centro Integrado de Educação e Missões) estudaram latim, mesmo não tendo mais a matéria nos vestibulares, era sinal de que a tradição se mantinha em algumas famílias e instituições e que alguns alunos percebiam os supostos benefícios da língua latina. Ademais, as pesquisas do MEC, na época, mostraram que a redução do ensino de latim fora gigantesca. Maritain como referência teórica ocupou espaço em muitos textos, nos jornais, para embasar as posições dos autores que defenderam um humanismo católico, sem o ensino de latim, que ficava reservado, portanto, à academia. O lado contrário ao humanismo clássico viu na LDB de 1961 uma maior liberdade para as escolas e os estados, e acreditou que o vernáculo seria fortalecido com a nova lei. O latim esteve longe da Igreja, que também seguia o “espírito do tempo”, ou seja, a maior liberdade – supostamente as escolas católicas escolheriam pela manutenção do

ensino de latim, o que não aconteceu – não favoreceu o permanecimento do ensino de latim na Igreja. O latim, na visão de muitos, passou a ser opcional, exclusivo dos cursos superiores, e seria este o seu lugar no futuro.

5.3 DÉCADA DE 70

O início da década de 70 trazia, em vários textos, manifestações mais saudosistas do que efetivas, em defesa do ensino de latim no Brasil. Estas despertavam mais a ojeriza de boa parte dos autores de jornais, os quais já tinham mais aceitado a modernidade do que tinham motivação para a retomada do ensino. O “Diário de Notícias” trouxe uma matéria com o título “Ensino do Latim”, esta não entendia o porquê de não discutirem o ensino da língua tupi, ou bantu, ou então das línguas de todos os imigrantes europeus, mas preferirem sempre falar sobre o ensino da língua latina. Segundo o texto, isto não fazia mais sentido já que imperava a ideia, socialmente e academicamente consagrada, de que “falar e escrever bem, em qualquer idioma, independe do conhecimento das línguas primitivas, geradoras dos atuais instrumentos de expressão.” (ENSINO DO LATIM, 1970, p. 4). Portanto, sem a função instrumental para falar e escrever bem, o latim passava a ser exclusivo do ambiente acadêmico, assim como qualquer outra língua morta ou moderna que existiam no currículo das universidades.

O *discurso* foi escrito já sabendo que o latim perdera o grande espaço que tivera anos atrás e também o seu prestígio, seja acadêmico, social ou religioso, por isso a ideia era manter a situação da época, em que o latim estava reservado ao meio acadêmico. A *prática* do ensino de latim não tinha mais função formativa do humanismo clássico, mencionada no subcapítulo da década de 50, tinha apenas a característica de desenvolver uma língua, como qualquer outra, para a pessoa que tivesse o interesse por sua literatura ou por seu uso no cotidiano. A situação do ensino daquela época estava caminhando para a *representação* do ideal buscado pelos tecnicistas e cientistas, “as humanidades em pauta são a Eletrônica, a Estatística, a Biologia...” (ENSINO DO LATIM, 1970, p. 4). Os professores de latim, que queriam a volta do ensino da língua no curso secundário eram a *representação* do professor retrógrado que não entendia a mudança das coisas e do tempo.

Em 1971, a Tribuna da Imprensa daria espaço para Oliveira Bastos²¹ escrever dois textos contra Wandick ou Vandick Londres da Nobrega, latinista supracitado, diretor-geral do colégio Pedro II. Oliveira falava das disciplinas que tinham tudo o que era de moderno na época e que utilizavam da melhor tecnologia, no Colégio Pedro II, para as quais tinham professores formados para lecionar, mas que eram preteridas em favor do estudo tradicional. Vandick tinha mantido o ensino de latim nas quatro séries do ginásio e “[...] faria o mesmo com o javanês se fosse professor desta língua” (BASTOS, 1971a, p. 8). Noutra matéria ele completou as

²¹ Foi secretário particular do poeta Oswald de Andrade, posteriormente tornou-se jornalista e polemista.

acusações: “Não pensem que a obrigatoriedade do ensino do Latim no Pedro II é fruto de convicções pedagógicas simplesmente. Acontece que o professor Wandick é o autor do livro didático obrigatoriamente adotado em todas as classes do Pedro II.” (BASTOS, 1971b, p. 8). A *representação* do latinista como charlatão era ainda viva, pois o fato do mesmo existir num colégio tradicional como o Pedro II era sinal de um “golpe” realizado por alguém importante no comando da escola, já que todo o mundo estava modernizando seus métodos de ensino e a disposição das suas disciplinas de estudo. O *discurso* mantinha-se o mesmo, trazia como já estabelecido a aceitação do latim como reservado ao ensino superior, por isso a *prática* em qualquer outro lugar, que fosse educacional, era vista como ineficiente e até mesmo como prejudicial para os alunos, que estavam perdendo a chance de estudar outras coisas.

Em 1971, um longo artigo, “Qual é a eficiência das técnicas educativas?”, do jornal “Correio da Manhã”, utilizava o ensino de latim como comparação para as matérias que, até aquela época, perduravam nos currículos escolares sem comprovação de que atingiam os objetivos que se propunham (QUAL..., 1971, p. 48). O texto tratava esse tipo de ensino como tortura para os alunos, pois sem a aferição de eficácia, geralmente as matérias são ensinadas de acordo com a vontade dos professores, como acontecia com o latim:

No Brasil, o ensino do latim torturou, até bem pouco tempo, os alunos do curso ginásial, sob a alegação de que auxiliava o estudo da língua portuguesa. Outro argumento invocado era de que tal estudo exercitava determinadas capacidades cujos efeitos seriam transferíveis a outros ramos do conhecimento. Embora nenhuma dessas teses tenha sido comprovada, o estudo das línguas mortas ainda é utilizado com essa finalidade em diversos países. (QUAL..., 1971, p. 48).

Segundo o texto, o ensino tinha que ter o atestado de eficácia comprovada para existir nos currículos escolares. O seu *discurso* tratava o latim como algo superado, que em alguns países se mantinha por falta de conferência dos educadores, pois, se fosse feita, entenderiam que o latim era ineficaz. Sua *representação* era, pois, do passado que deveria permanecer no passado, porque, além de atrasado, torturava os alunos.

O modo de ensinar latim, em 1975, já estava fixado, para muitos, como o estilo de ensino a não se seguir. Em uma notícia do “Jornal do Brasil” foi destacado que a matéria de Educação Moral e Cívica sofria dos mesmos “[...] riscos que condenaram o latim, repleto de declinações decoradas, e a velha Matemática das fórmulas intoleráveis.” (PADILHA, 1975, p. 20). Por outro lado, pode-se olhar esta época pela “profecia” de alguns latinistas e não-latinistas anteriores, que enxergaram que o problema do latim continuaria em outras matérias, pois o erro estava na formação dos professores, tanto que vários comentários, nas décadas já estudadas, disseram que

qualquer matéria, até mesmo as ciências naturais e exatas, teria problemas para manter-se “útil” e interessante para os alunos.

Em 1970, um projeto apresentado, pelo Senador Vasconcelos Torres, visava proibir irrestritamente o latim das escolas, quanto a isso houve manifestações dos professores de latim nos jornais:

Além de ferir frontalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o projeto apresentado pelo senador **Diretrizes e Bases da Educação**, e latim, causa hilaridade, não só aqui, mas em qualquer país culto. É o professor Wandick Londres de Nobrega, diretor do Colégio Pedro II e presidente da Sociedade Brasileira de Romanistas, quem fala.

[...]

Henriette Amado, diretora do Colégio Estadual André Maurois e também professora de Latim, tem razões mais amplas ainda para se opor à abolição da matéria no secundário:

– O latim, bem ensinado, ajuda o raciocínio, é uma língua extremamente lógica. Além disso, há tesouros de beleza na língua latina que nossos alunos perderão se não a aprenderem. Basta citar o poeta Virgílio, por exemplo, ou Cesar, com seus escritos lógicos e claros.

[...]

– Além disso, é preciso não esquecer que o Latim é a base de quase todas as línguas vivas atuais. Para não falar nas de origem latina, temos o caso do inglês, em quase 60% das palavras vieram do Latim. Quem sabe Latim, tem mais facilidade para aprender inglês, alemão e até mesmo línguas eslavas.

– Atualmente, o ensino de Latim se limita a uma ou duas séries no Clássico. Não vejo vantagem nenhuma em que seja retirado, de vez que uma supercientificação é tão condenável no secundário como no superior: a formação do indivíduo deve ser a mais ampla possível. Humanidades e ciência devem andar lado a lado: não há antagonismo nenhum entre eles. (LATIM..., 1970, p. 11, grifo nosso).

Novamente, a defesa do ensino da língua latina tocava nas características formativas e práticas que o aluno de latim desenvolveria, pelo contato com o conteúdo e com a língua, se mediado por um professor qualificado. Também, citava, de novo, outros países considerados cultos que mantinham o latim nas escolas, e das línguas, quase todas do mundo ocidental, que tinham influência direta do latim. O *discurso* de defesa do ensino continuava parecido com o das décadas anteriores, além de dizer que era possível a *prática* do latim ser harmônica com uma formação científica, visão que, do outro lado, parecia ser contraditória, já que o latim era visto como uma grande perda de tempo. A língua latina, para seus defensores, continuava sendo a *representação* de um instrumento indispensável para um bom humanista e cientista.

Em 1977, a divulgação de manuais, diferentemente das épocas anteriores que eram feitos “a toque de caixa” para serem vendidos aos professores e aos colégios, começava ser a saída para o ensino de latim aos estudantes, que teriam que aprender a língua para cursar suas faculdades (BARROS, 1977). “[...] São poucas as perspectivas de restaurá-lo [o latim] numa escola imediatista e massificante [...]”. (BARROS, 1977, p. 7). O latim, no fim da década, tinha

o seu ensino como *prática* nos manuais e na universidade, contudo, para acontecer nesta era necessário que o estudante passasse por um conteúdo introdutório, que estava nos manuais. Passava a ser visto, *representado*, como uma atividade de perseverança do estudante que se dedicava ao seu estudo. O *discurso* a favor do latim entendia a situação, e agora, finalmente, parecia “aceitar” a derrota na batalha, por isso era necessário recuar e atuar em lugares mais específicos, procurando manter a qualidade.

Ainda em 1977, uma notícia do “Diário de Pernambuco” mostrava uma espécie de contradição dos EUA, o título do texto, “Um paradoxo pedagógico”, traduz a visão do autor sobre o ocorrido.

Em escolas de Illinois, Filadélfia, Washington, Indianapolis, Massachussets, de forma permanente ou temporária, experiências têm sido feitas com a mais viva das línguas mortas no sentido de enriquecer o patrimônio vocabular dos estudantes, facilitar-lhes a aprendizagem do inglês, melhorar-lhes o desempenho na leitura e abrir, para alguns, o universo fascinante da cultura clássica. (UM PARADOXO..., 1977, p. 10).

O autor argumentava, em seu texto, sobre esta tomada de decisão ser uma resposta: “Para quem julga os Estados Unidos através de estereótipos, mundo fechado e letal a qualquer sopro de renovação humanística, agrilhado nos parâmetros de um tecnicismo frio e de um comportamento pragmático avassalador.” (UM PARADOXO..., 1977, p. 10). O paradoxo seria o Estados Unidos, país altamente tecnicista, ser o berço de “[...] um movimento de revitalização da língua esquecida e desprezada nos países latinos.” (UM PARADOXO..., 1977, p. 10).

O texto tentava mostrar a “vergonha latina” por não defender a sua língua mãe, e como os EUA, país em que o Brasil se espelhava, fazia o contrário, e procurava revitalizar o latim. O *discurso* tentava manter o argumento de comparação com outros países, mas agora trazia este paradoxo como argumento adicional, além disso, não tentava, mesmo que inicialmente no texto ficasse parecendo, pregar a volta do latim nas escolas: “Claro que não estamos aqui a ressuscitar a velha polêmica sobre a língua.” (UM PARADOXO..., 1977, p. 10). Segundo o autor, a intenção do escrito era valer “[...] como constatação da imaturidade e passionalismo que dominam certas reformas pedagógicas nacionais.” (UM PARADOXO..., 1977, p. 10). O ensino de latim teve, neste texto, a *representação* de ser algo valoroso, por ser reestabelecido nas escolas de um país tecnicista, que conseguiu perceber a sua importância na formação dos alunos.

Em 1979, com método do livro “Latim Simplificado”, o Padre Francisco da Rocha Guimarães voltava às notícias dos jornais. Sua nova empreitada estava relacionada a tentativa do Colégio São Bento, de Olinda, de utilizar o método do Padre, sem o uso de textos, tendo o

livro apenas para consulta nas aulas de latim, “talvez o primeiro estabelecimento escolar brasileiro a reutilizar esta língua no ensino” (LATIM ENSINADO..., 1979, p. 8). O latim começava a ter alguns “ressurgimentos” esporádicos, sem muita força, nas próximas décadas também aconteceria isto, contudo, estes não carregavam nenhuma força política capaz de criar um movimento pró-retomada do ensino de latim em todo o território nacional. Tanto que o método procurava seguir um *discurso* de seu tempo, ou seja, procurava ser eficiente e servir, na *prática*, para a orientação das traduções que viriam a ser feitas nas aulas, o valor do método estava em sua eficácia, o ensino de latim bom era, em sua *representação*, o ensino rápido. Para exemplificar isto, a seguir, um trecho da notícia qualificando o método: “O livro ‘Latim Simplificado’ do padre Francisco da Rocha Guimarães – que permite a tradução e a leitura da língua primitiva do Lácio depois de 15 horas de estudo [...]” (LATIM ENSINADO..., 1979, p. 8).

Na década de 70, existiu, em boa parte dos agentes públicos e políticos, a ideia de que o latim nunca fora essencial para o desenvolvimento da fala e da escrita. Portanto, acreditaram que o latim deveria manter-se isolado, no meio acadêmico, como boa parte das línguas que não tinham funções essenciais na sociedade brasileira. O latim passou a ser tratado como uma língua qualquer, e matérias de preferência tecnicista ganharam maior espaço, defender o latim, nesta época, era considerado retrógrado. Também, existiram acusações de que o ensino de latim se mantinha no Colégio Pedro II porque o diretor-geral era um latinista que fazia uso da sua posição para a venda dos seus livros didáticos. O latim esteve tão distante de sua importância passada, que, na década de 70, sua permanência era motivo de suspeita, para alguns. O ensino de latim foi usado como exemplo de matéria com péssima metodologia de ensino, parâmetro do que não deveria ser seguido por outras matérias, caso as mesmas quisessem permanecer nos currículos. Por outro lado, pôde ser visto que a “profecia”, de que outras matérias sofreriam do mesmo mal do latim por causa dos maus professores, de certa forma concretizou-se, já que algumas matérias começaram a ser questionadas.

Ocorreu a defesa pública do latim, por professores da matéria, contra a proposta de lei que tentou excluir permanentemente o latim dos currículos escolares. Esta defesa foi composta da famosa lista de utilidades e importâncias do ensino de latim, que foram e ainda são utilizadas. Ademais, na década de 70, o ensino de latim desapareceu mais ainda das escolas, manuais foram feitos com a intenção de preparar alunos que ingressariam nas faculdades, o público alvo era diferente das épocas anteriores, que fora os professores do secundário (AMARANTE, 2013). Os movimentos relacionados ao ensino de latim, nos EUA, chamaram atenção, por causa do suposto paradoxo existente em uma nação tecnicista que parecia estar ressuscitando o ensino

de latim. Em assunto parecido, a cidade Olinda de Pernambuco apareceu nos jornais como destaque por sua escola, São Bento, utilizar o método do Padre Francisco da Rocha Guimarães, que prometia ensinar a base do latim, em 15 horas. A escola foi noticiada como sendo a primeira a voltar com o latim no currículo, depois de seu desaparecimento das escolas, nos últimos anos.

5.4 DÉCADA DE 80

No ano de 1982, dois deputados apoiavam uma proposta de melhoria do ensino de Português através da reinserção do Latim nos currículos escolares. “O Deputado Júlio Louzada (PP – PMDB) reiterou a necessidade de ser restabelecido o ensino de Latim nas escolas brasileiras. [...] O Deputado Romualdo Carrasco (PTB) concordou plenamente[...]” (MELHOR ENSINO, 1982, p. 3). Para os dois políticos, o latim *representava* a chave para educação brasileira, que tinha se perdido há algumas décadas. Ademais, os índices educacionais do país e a prática educacional mostravam que o que fora defendido como possíveis resultados da LDB de 1961 não tinham ocorrido, já que o ensino da língua portuguesa continuava em crise, por isso o *discurso* dos políticos era pela criação de leis educacionais que reformulassem o ensino através da volta de alguns métodos e de algumas matérias que tinham sido deixados para trás.

No ano de 1984, o debate sobre a crise educacional continuava a ser assunto dos jornais. Maria do Rosário Caetano, no jornal “Correio Braziliense”, escreveu uma longa reportagem falando sobre a possível volta da filosofia e sobre o esquecimento do latim no 2º grau escolar, a reportagem contou com a entrevista de João Pedro Mendes, professor de latim da Universidade de Brasília. Primeiramente, foi comentado sobre os jovens que eram portadores “[...] de carência vocabular, desconhecimento das flexões e tempos verbais, pobreza de raciocínio, falta de argumentação lógica, entre outras mazelas.” (CAETANO, 1984, p. 15). O problema, segundo a repórter, eram as leis que tinham sido promulgadas e que acabaram extinguido o ensino de Filosofia, História e Latim (CAETANO, 1984, p. 15).

O entrevistado, de antemão, destacava que não era só por causa da retirada do latim que havia crise no ensino brasileiro, mas seu foco foi argumentar os efeitos causados pela sua retirada (MENDES, 1984, p. 15). Alertava: “Para chegarmos ao português do século XX e compreendê-lo com a profundidade necessária ao bem escrever e ao bem falar, temos que conhecer sua história e sua evolução.” (MENDES, 1984, p. 15). Outro argumento foi de que o Brasil deveria imitar os EUA, assim como os imitaram na exclusão do Latim do currículo escolar, pois, na Filadélfia, depois das revisões dos pedagogos do porquê de os latinos estarem com dificuldades para aprender o inglês, foi reintroduzido o latim pela percepção de que poderia vir a ajudar. O autor salientou que neste estado: “20 mil crianças estudam latim.” (MENDES, 1984, p. 15). A situação do entrevistado era de descrença: “De todos os cantos do País e do exterior, ele recebe publicações de latinistas, que lamentam o fim do ensino do idioma.” (MENDES, 1984, p. 15). João Pedro Mendes via no recuo da Igreja sobre o ensino de latim nos

seminários e na mudança das missas para a língua vernácula algumas das causas que contribuíram para o desinteresse pela língua latina (MENDES, 1984, p. 15).

O *discurso* da entrevistadora e do entrevistado combinavam, pois viam na falta, nas escolas, das matérias supracitadas, principalmente do latim, as causas para a crise educacional do país. Além disso, o latim tinha a *representação* de uma matéria, de uma língua que resistia carregando uma cultura enorme junto dela, e era visto com descrença a reimplantação desta língua tão “pesada”, culturalmente, na sociedade daquela época (MENDES, 1984).

Em 1984, em entrevista para Ciléa Gropillo, no “Jornal do Brasil”, Gladstone Chaves de Melo, professor de latim no mestrado da UFF, falava que cerca de 90% das fontes da língua portuguesa estão em latim, e acrescentou: “Como ensinar fonética e morfologia histórica para quem desconhece completamente as fontes vocabulares? É uma barreira praticamente invencível.” (de MELO, 1984, p. 1). A reportagem contava com entrevistas de outros professores, críticas à educação tecnicista e aos seminários que pouco usavam o latim. A língua latina, na questão do seu ensino, era vista com pouca esperança a respeito da sua volta aos currículos escolares, embora fosse *representada* como o meio para se alcançar um bom domínio da língua portuguesa. José Lourenço de Lima²², no “Diário de Pernambuco”, respondia à reportagem publicada de Ciléa Gropillo, mencionada acima, dizendo estar feliz pelo reavivamento do debate sobre o ensino de latim no Brasil, ressaltando estar feliz pelo debate a respeito do real ensino e não da decoreba. E também, acrescentava à discussão a ideia de que o jovem sempre foi naturalmente etimologista, curioso, e a sua combinação com o professor de língua portuguesa sem o preparo na língua latina era desastrosa, pois o professor “foge das perguntas de feição etimológica, como o diabo foge da cruz.” (de Lima, 1984, p. 7). Percebe-se que, neste debate, o professor sem o contato com a língua latina era *representado* como deficiente dos recursos capazes de alimentar a curiosidade do jovem, o *discurso* era carregado da ideia de que o latim poderia abastecer com vários recursos o ensino da língua portuguesa.

Em 1985, o professor Geraldo Lapenda²³ definiu o português em comparação com o Latim e também deu uma noção de como estava a situação do latim no nível superior de ensino:

O Português é um Latim deturpado: por isso devemos cultuar o Latim. Contudo, em Pernambuco, são poucos os que pesquisam sobre a Língua Latina, não havendo alunos a nível de Mestrado ou de Universidade com muito interesse no assunto. O estudo do Latim é feito, apenas, no curso de Letras e está restrito a um currículo mínimo de 2 anos. (LAPENDA, 1985, p. 1).

²² Foi um advogado, professor universitário e latinista.

²³ Foi um filólogo e professor universitário de linguística e filosofia.

A reportagem com a entrevista de Lapenda também tinha as entrevistas de mais dois professores de latim, e as comparações com outros países, a lista “padrão” de benefícios do latim e a crítica aos métodos de coreba, que fazia com que os alunos se cansassem da matéria, são citadas pelos entrevistados. Contudo todos nas entrevistas viam o ensino de latim como uma saída para o problema do ensino da língua portuguesa, que o país sofria na época. Em 1982, no “Jornal do Commercio”, uma notícia retratava a mesma situação a respeito do latim acontecendo na Argentina, o escritor, Jorge Luis Borges, definia o seu país como provinciano pelo constante retrocesso cultural que poderia afetar o ensino de latim na escola: “Mais provinciano e mais presunçoso, como se fechasse os olhos. Não me surpreenderá se o ensino do latim fosse substituído pelo do guarani.” (BORGES, 1982, p. 12)

No mesmo ano, Júlio César de Oliveira Braga, professor de latim que morava na cidade de Niterói-RJ, escreveu uma carta ao “Jornal do Brasil” destacando o movimento linguístico que se criava no Brasil, que tinha o intuito de simplificar as palavras, por exemplo, escrever “gelo” com “J”, “taxa”, com “CH”, etc. Na sua visão, esta ideia era um reflexo da falta de latim nas escolas, era irracional, pois o retorno às fontes se fazia necessário para o conhecimento perfeito do Português.

Antes de recorrerem a atitudes simplistas, deveriam criar um modelo pedagógico mais acessível para o ensino do Latim ou de uma gramática mais sólida, sem caírem em academicismos autodidáticos.

[...]

Não represento um frustrado professor de Latim ou uma elite conservadora que ainda discute um “Brasil Monárquico”, ao revés, reflito a preocupação da massa estudantil perdida culturalmente e insegura ideologicamente, e por isso, tão prejudicada em suas realizações intelectuais ou profissionais. (BRAGA, 1982, p. 2).

Além de criticar os professores de latim e os contrários ao ensino de latim, que queriam simplificar mais ainda a língua portuguesa, o escritor colocou-se como um não representante de professores frustrados ou de uma elite conservadora. Seu objetivo com envio da carta, aliás, era ajudar a massa estudantil indecisa, que, a seu ver, estava assim devido à falta de educação da língua portuguesa, que poderia ser melhorada pelo latim. Seu *discurso* nem era pela volta do latim, mas sim pela manutenção da língua portuguesa.

Em 1986, Lêda Rivas, no “Diário de Pernambuco”, entrevistou Antônio Houaiss que tinha participado da Comissão de Reforma da Língua Portuguesa²⁴. Em uma parte da entrevista lhe foi perguntado sobre a volta, em médio prazo, do latim. Na sequência, parte da resposta:

²⁴ O Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985, fundou uma Comissão Nacional visando à instauração de diretrizes que promovessem o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna.

Mas, de repente, retornar ao ensino do Latim para as condições atuais do ensino brasileiro será dar uma pérola a porcos. Esta é uma imagem muito rude. Primeiro, não temos professores para ensinar Latim, esta é uma preliminar. Segundo, não se pode desejar um ensino de Latim quando o próprio ensino do vernáculo e de outras línguas é mais do que precário, quando o ensino todo é precário. (HOUAISS, 1986, p. 1).

Na visão de Antônio, era necessário formar professores de Latim no ensino superior para que no futuro se pudesse voltar com o ensino de latim, no ensino secundário das escolas. O integrante da comissão, que estava tentando resolver o problema do Português no Brasil, percebeu o Latim como *representante* de uma das saídas possíveis aos problemas dos brasileiros com a língua portuguesa, mas não como essencial nessa tarefa. Seu *discurso* era de que o todo educacional brasileiro era precário, e os professores de latim, que deveriam ser formados nas universidades, viriam a contribuir quando as outras línguas e as outras áreas da educação também estivessem no caminho certo.

Peter Brodie, do jornal *The New York Times*, em 1984, teve seu texto traduzido e publicado no “Jornal do Brasil”. O texto dizia que a importância do latim, que muitos estudiosos sempre comentaram, como a facilidade do estudioso de latim com as outras línguas, com a escrita na sua língua vernácula, etc. não deviam ser parte do argumento principal para a defesa do latim. Esta língua não podia ser entendida como uma língua moderna que aprendemos para nos comunicarmos no dia a dia, precisava, porém, ser estudada como a essência de uma época expressa por suas poesias (BRODIE, 1984, p. 11). “O verdadeiro valor de aprender Latim está em que nos abre portas de uma literatura e de uma civilização que, sem isso, seriam obscuras: todo o mundo de Roma e sua história.” (BRODIE, 1984, p. 11). O latim, para Peter Brodie, não *representava* apenas uma língua que desenvolvia certas capacidades no aluno, mas também era fonte de conhecimento da cultura romana e seu *discurso* dizia mais sobre isto ser a causa da permanência insistente do latim em nossa cultura, do que qualquer outro argumento que se pudesse usar para defender a sua existência na cultura ocidental, a qual, aliás, carrega até hoje muitas influências da civilização romana.

Em 1983, o Conselho Federal de Educação rejeitou a volta do Latim nos currículos escolares: “A visão da realidade dos sistemas de ensino do País tem impedido, especialmente, no 1º grau a inclusão obrigatória de componentes curriculares que não apresentam possibilidade de execução real.” (CONSELHO REJEITA... 1983, p. 13). Nessa década, por mais que a discussão acontecesse nos jornais, as diversas tentativas da volta do latim nas escolas eram sempre impedidas, principalmente pela desculpa da inaplicabilidade da matéria na realidade das escolas brasileiras, ou da inexistência de professores para lecionar a matéria. O latim *representava* o “adorno”, não era parte integrante da “vestimenta” essencial da educação

brasileira, ou seja, era tratado como matéria complementar, mas não essencial para a formação do aluno.

Em 1980, Alberto Venâncio Filho²⁵ falava, no “Jornal do Brasil”, sobre os resultados da introdução do latim nas escolas por Gustavo Capanema, quando Ministro da Educação:

Os resultados foram os mais desastrosos possíveis. Não faltaram, entretanto, na ocasião, pessoas que lhe advertissem da ambiguidade, entre elas o grande educador, amigo de Anísio Teixeira e Hermes Lima, Fernando de Azevedo, professor de língua e literatura latina, que já compreendera que o humanismo clássico era apenas uma das formas de humanismo, a qual deveria ser na sociedade contemporânea substituída por instrumentos mais eficazes. (FILHO, 1980, p. 11).

Na visão de Alberto, o latim *representava* o retrocesso, um humanismo que existira, mas que não era mais condizente com tempo em que viviam. Logo qualquer *discurso* em defesa da sua volta às escolas, era a defesa do retrocesso educacional e da ineficácia na educação escolar.

Em 1984, a volta do latim nas missas, permitidas em casos específicos, causou celeuma no próprio Vaticano, trazia a notícia o “Jornal do Brasil”: “A medida considerada uma concessão à ultradireita católica, está sendo encarada, até mesmo no âmbito da congregação romana, como uma “imposição” do Papa, segundo o correspondente de El País.” (CARDEAIS DO VATICANO... 1984, p, 9). Percebia-se, que dentro da Igreja, e também no ambiente laico, a *representação* da relação entre o latim e o conservadorismo e a direita do espectro político começavam a ficar cada vez mais frequentes, relação política que pouco apareceu nas décadas anteriores, exceto no incidente com Darcy Ribeiro, comentado em um dos subcapítulos anteriores, mas que apenas citava o lado comunista e de esquerda como contrários ao latim. O *discurso*, portanto, tratava o latim como retorno à ineficácia e também ao método de ensino de um lado político. A *prática* do latim passava a ter uma relação mais forte com a *prática* da política, não era mais apenas uma matéria escolar.

Na década de 80, portanto, existiram defesas políticas do latim por deputados, como a chave para a melhoria do Português na educação brasileira, já que, desde a LDB de 1961, o ensino de português estava em crise. Também apareceram, no jornal, constatações de que a juventude da época estava mais inculta que a de décadas anteriores, e que o problema vinha da falta de História, Filosofia e Latim nas escolas. Foi falado sobre a necessidade de entender profundamente o Português, ou seja, ir para suas fontes primárias, o latim, para conseguir

²⁵ Foi um advogado, jurista, professor e historiador brasileiro, atualmente ocupa a cadeira 25 da Academia Brasileira de Letras.

alcançar o bem escrever e o bem falar. Houve também comparações com os EUA, que tinham voltado com o Latim para facilitar o aprendizado do inglês dos americanos e dos latinos do país. Também se falou sobre as reclamações de latinistas virem de todo o mundo e sobre como a movimentação da Igreja contribuiu para a queda do latim no ocidente. Devido, talvez, a esse movimento global de desaparecimento do latim nas escolas e nas igrejas, existiu a ideia de que a reimplantação do latim, tão “pesado” culturalmente, era um movimento muito custoso e que demandaria muito tempo. Mesmo assim, por muitos latinistas, a visão sobre o latim ser um excelente meio para alcançar um bom domínio linguístico e da língua portuguesa continuava, mas era necessário, para a matéria, haver ensino e não a “decoreba”, principal acusação contra o ensino de latim do Brasil. E, pela parte dos latinistas, permaneceu a visão do professor de português sem conhecimento de latim como um “desarmado” para a “batalha”, pois, o mesmo, não teria capacidade de reconhecer a etimologia das palavras. Os jornais da época destacaram também a opinião de Jorge Luis Borges sobre o possível retrocesso do ensino de latim na Argentina ser um dos indícios do provincianismo de seu povo. Os latinistas também enxergaram o movimento de simplificação da língua portuguesa, que queria escrever “gelo” com “J”, como um reflexo da falta de educação em latim das novas gerações, e, nesse momento, também começaram as associações da defesa do latim com os conservadores e com a direita política, da sociedade e da religião, no país e no mundo. Muitos, porém, definiram a defesa do ensino de latim como a defesa do melhor ensino para os jovens, que estavam sofrendo com a péssima qualidade do ensino de português da época, porém sabiam que esta volta do ensino de latim precisava ser programada, era necessário haver a formação de professores de latim nas universidades. Outros trataram o latim como perene, não por ser uma língua “clássica”, mas por ser o único meio para se ter acesso a cultura romana, ou seja, o seu ensino sempre seria necessário, em qualquer época que se quisesse estudar Roma. Mesmo com essa importância cultural, o ensino de latim, politicamente e educacionalmente, não foi tratado como importante, era mais uma matéria complementar, que, muito raramente, viria a compor o currículo escolar com as matérias essenciais das escolas brasileiras. Ademais, o humanismo clássico, que fora identificado com o latim, era classificado, na visão de seus contrários, como inútil, sua volta representava o retrocesso educacional e também a ineficácia do ensino.

5.5 DÉCADA DE 90

A década de 90 contou com poucas notícias relevantes sobre o ensino de latim. Duas notícias, de dois jornais diferentes, tratavam da volta do latim, uma falava de alguns colégios do Rio Grande do Sul, nas cidades de Caxias do Sul e Porto Alegre, outra do colégio Loyola, de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Sobre este, sua proposta na época: “Quando iniciarem o ano letivo de 1999, os alunos desta escola jesuíta vão perceber transformações profundas no currículo escolar, que passará a incluir até o ensino de Latim, para a 5 série.” (COLÉGIO LOYOLA, 1998, p. 28). Sobre os exemplos do Rio Grande do Sul: “Em Porto Alegre, dois colégios particulares de 2 grau já adotaram o latim entre suas disciplinas. Em Caxias do Sul, o retorno ao latim também ocorre.” (CONSTANTIN, 1994, p. 21). A defesa da volta do latim existia por causa dos resultados positivos que os jovens teriam tido no aprendizado do português, nos anos anteriores com latim. Porém não se falou sobre generalizar esta forma de ensino, a volta do latim foi tratada como algo “inovador”, e certos colégios experimentavam.

Em 1997, Geraldo França de Lima, amigo de Guimarães Rosa e ex-professor universitário e do colégio Pedro II, deu uma entrevista para o “Jornal Manchete” e falou sobre diversos temas, que tratavam da sua vida e da literatura, também comentou sobre a volta do latim: “[...] Geraldo defende a volta do ensino de latim no ginásio. ‘Ainda que só noções da língua. Quem desconhece etimologia nunca vai escrever bem.’” (de Lima, 1997, p. 66). Nesta época, a defesa do ensino de latim era apenas da aquisição de algumas noções gerais, por parte do aluno, ou acontecia em alguns colégios particulares “inovadores”, o *discurso* não tinha, ou tentava ter, o “ar” impositivo da necessidade de se estudar latim. A língua *representava* o antigo, o peculiar, para as reportagens, mesmo que os entrevistados tratassem o ensino do latim com seriedade e, até mesmo, necessidade. Contudo o pouco que existia em *discurso* para a volta do latim permanecia restrito a alguns círculos dos estudiosos de Letras, como é o caso da reunião dos sete países que falavam a língua portuguesa, em que o Brasil tinha como representante o presidente da Academia Brasileira de Letras, nesta reunião, já no início da década de 2000, uma das resoluções, foi a reintrodução do ensino de latim nos currículos escolares de maneira a: “[...] melhor embasar o estudo da língua portuguesa;” (LUSOFONIA, 2000, p. 2). Mesmo com as várias perdas de espaço no currículo escolar, uma porção de professores e estudiosos, de português e latim, mantinham a noção de que o latim melhoraria a compreensão do português do aluno que o estudasse. As críticas ao ensino de latim diminuíram na mesma proporção que a frequência do seu ensino diminuiu nas escolas.

5.6 AS DÉCADAS SEGUNDO A OPINIÃO PÚBLICA DOS JORNAIS

A década de 50 ficou marcada, na opinião pública dos jornais, pelo embate entre os latinistas, que não eram completamente contrários à ciência, e os cientistas, que não eram completamente contrários ao latim. Mesmo não sendo totalmente contrários, uns aos outros, também não eram totalmente tolerantes, e por isso houve conflito. A classe dos cientistas queria inovação e efetividade no ensino, era necessário mais ciência no currículo. Os latinistas tinham uma visão parecida com esta, mas em defesa do latim. A única diferença era que os cientistas estavam em desvantagem por não possuírem ampla carga horária nas escolas como os latinistas, talvez o principal motivo do conflito. O latim passou a ser o alvo por ocupar o espaço que poderia ser de outras matérias.

Na década de 60, houve surpresa com a LDB de 1961, tanto que, para o ensino do latim, pode-se dizer que a década iniciou no ano de 1962, quando a lei foi implementada. Em reação a lei, muitos romanistas falaram sobre a necessidade de melhoria da metodologia de ensino, da falta de análise do Estado sobre as escolas, principalmente particulares, além de criticarem a própria classe de professores de latim, que estaria mal preparada. O golpe da nova lei foi tão forte que a opção pela redução da carga horária nas escolas vinha dos próprios latinistas, no entanto, estes não deixavam de pontuar a capacidade que o ensino de latim dava ao estudante de português para aprender o vernáculo, e também de alertar a próxima vítima, o Direito Romano do ensino superior das faculdades de Direito, que usava o latim nas aulas. Sobre o aprendizado do vernáculo, muitos viam na LDB, que deixava o latim opcional, a chave para o ensino da língua portuguesa no Brasil ter sucesso. Apareceram, também, nas notícias de jornais, os problemas que os latinistas estavam tendo com os professores comunistas e Darcy Ribeiro, na cidade de Brasília, que queriam tirar o latim da grade curricular. Com a promulgação da lei, foram realizadas pesquisas pelo MEC que mostraram o grande desfalque do ensino de latim nas escolas, tendência que só aumentaria. A ideia de que o latim estaria restrito apenas às escolas tradicionais e, depois, às universidades foi normalizada, porém, nem nas instituições católicas o latim conseguiu manter-se forte, já que a influência de Maritain ocupava muitos textos da época, ele defendia um humanismo católico sem o latim.

Na década de 70, a ideia de essencialidade do latim para o desenvolvimento da fala e da escrita em português não era tão presente como em décadas anteriores. Matérias de preferência dos cientistas tiveram mais carga horária nas escolas, o latim ficou isolado ao meio acadêmico, a defesa da sua volta às escolas era vista como retrógrada. Tanto que a permanência do latim,

nos colégios tradicionais, foi vista com suspeita de lóbi de latinistas que vendiam livros didáticos ou que queriam manter seus cargos nas instituições. As disciplinas escolares eram aconselhadas a não seguir o exemplo do latim em sua metodologia de ensino, o latim era usado como exemplo de um péssimo exemplo, porém a previsão de que outras matérias sofreriam desse mesmo mal se concretizou, pois houve muitas queixas sobre a qualidade do ensino do Português em todas as décadas consultadas. Nesta mesma década de 70, os latinistas tiveram que se defender contra uma proposta de lei que queria proibir definitivamente a existência do latim nas escolas. Além disso, como o público não eram mais os alunos do secundário, o que fazia os manuais serem feitos para os seus professores, estes passaram a ser feitos para as pessoas que estavam se preparando para entrar nas faculdades que requisitavam a língua latina.

Nos anos 80, a ideia de que o latim seria a chave para a melhoria do Português voltou a aparecer nos jornais, pois, mesmo depois da LDB de 1961, o ensino da língua portuguesa continuava em crise no país, e a juventude era dita como mais inculta em comparação com as décadas anteriores. Falava-se da volta às fontes primárias da língua portuguesa, o latim, para o aperfeiçoamento do bem escrever e do bem falar. Porém esta ideia também vinha carregada do seu contrapeso, que era a visão de que a reimplantação do latim seria custosa e demandaria muito tempo e necessitaria da formação de professores competentes nas universidades, pois o ensino nas escolas, se fosse implementado, teria que prezar pelo aprendizado e não pela “decoreba”. Para parte dos professores de português e latim, o professor de português sem conhecimento do latim seria alguém “desarmado”, pois este iria para a sala de aula sem as noções etimológicas das palavras. Ao problema do Português, surgiram também críticas, nos jornais, contra a tentativa, por parte de alguns, de simplificar a língua portuguesa escrevendo “gelo” com “J” e outras palavras seguindo esta mesma lógica. Nesta mesma década, a defesa do latim passou a ser associada ao espectro político de direita, que atuava na sociedade e dentro da Igreja. Mesmo com todas essas discussões, o ensino de latim continuou sendo tratado como matéria complementar e não foi colocado de volta ao currículo escolar.

Na década de 90, o latim teve uma defesa bem menos volumosa, mais fraca, apenas apareceram algumas notícias sobre as implementações do ensino de latim, em três escolas do Rio Grande do Sul e em uma de Minas Gerais, que foram tratadas mais como algo “inovador” do que como a volta para os métodos de antigamente, estes pareciam ter se perdido no tempo. No início da primeira década dos anos 2000, houve resoluções entre os sete países de língua portuguesa, que definiam sobre o que deveria ser feito com o ensino da língua, mas uma destas, que dizia sobre a volta do latim nas escolas, especificamente, não foi implementada, sequer experimentada pelo poder público, de modo reduzido, em algum local específico.

Os jornais, em si, não foram considerados na análise das fontes, por causa da quantidade destes, seriam dezesseis veículos de mídia para serem analisados junto com a análise dos seus editores de cada época. Além disso, a frequência de aparição das notícias nos jornais não era semanal e nem mensal, exceto em poucos casos em que aconteceram respostas aos textos do mesmo jornal ou de outros jornais que eram escritos em datas próximas. Com essas aparições de fontes bastante espaçadas entre os anos e com a rara discussão direta entre as fontes, não pareceu ser necessário para esta pesquisa analisar se os jornais tinham algum interesse maior com as publicações deste assunto – pela delimitação inicial da pesquisa e por se tratar de uma monografia. Além disso, as defesas de cada lado, dois, ou dos diversos lados, mais que dois, que apareceram nos jornais, mantinham os assuntos dentro de problemas comuns a respeito do ensino de latim, tanto que o assunto não variou muito, apenas a ideia a respeito da *representação* do latim foi mudando gradativamente fazendo a *prática* e o *discurso* dominante também mudarem, porém foi possível perceber que estas mudanças já se anunciavam nas décadas anteriores. Embora as fontes não tenham sido organizadas cronologicamente – só separadas por décadas –, foram, porém, por ordem de posição tomada no material publicado: ser favorável, neutro, ou contrário ao ensino de latim, e vice-versa. Depois da disposição de cada fonte por década, foi realizado, no fim de cada subcapítulo, um pequeno resumo de cada década, estes foram reintroduzidos neste capítulo para criar uma ambientação que tentasse mostrar o movimento das ideias e dos fatos que ocorreram em cada época e que eram discutidos pela opinião pública exposta nos jornais e revistas.

6 SOBRE OS DIVERSOS ACONTECIMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A QUEDA DO LATIM NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

O ensino de latim dentro da escolástica e do humanismo guardava um sentido para permanecer sendo ensinado. Desde a dominação moderna da ciência e da técnica, aliadas ao modelo econômico capitalista, a educação, dos países sob influência europeia, permaneceu alguns séculos com o ensino clássico, esta permanência, porém, foi aos poucos corroída pelo processo de racionalização, característico da modernidade. Contudo o latim não deixou de ser ensinado mesmo quando o modelo clássico, tradicional, já tinha caído em desuso. O ensino da língua latina passou a ser confundido com o ensino clássico, que não existia havia séculos. Essa confusão fez com que o ensino de latim aparentasse herdar uma sabedoria ancestral, quando, na verdade, era repleto de noções modernas, assim como a produção dos seus materiais de estudo. Por um bom tempo, o latim permaneceu nos currículos escolares mais por uma tentativa da burguesia de emular a educação nobre do que por uma convicção dos benefícios que o estudo do latim podia trazer.

Como já foi mencionado, o ensino de latim, que nascera em uma época que utilizava de um outro “*habitus cognitivo*”, teve que fazer sentido para a episteme moderna, sentido, aliás, que se perderia assim que a burguesia deixasse de tentar emular a educação aristocrática e passasse a valorizar a ação racional e lucrativa como fim último de quase todas as áreas da sociedade. Neste ínterim, o latim passou a ser visto como uma técnica preparatória para a aquisição de conhecimento científico, justamente pelos latinistas estarem imbuídos do espírito científico ao produzirem gramáticas e estudos de sintaxe de maneira prioritária no estudo do latim. Essa associação fez o latim permanecer nas escolas por um tempo um pouco maior, mas ela foi provisória, pois os cientistas logo perceberam que essa associação foi “forçada”. Já na segunda metade do século XX, no Brasil, os homens de ciência carregavam uma ojeriza pelo ensino de latim nas escolas.

Depois que até mesmo esse ensino de latim técnico e de “consumo” deixou de ser praticado nas escolas, restou aos latinistas recuarem às universidades. Pois ali, com uma demanda bem reduzida, havia uma “lógica” para a sua existência, no estudo da língua latina e da cultura romana e europeia.

Sem possuir um outro modo de enxergar a educação, ao manter-se preso na episteme moderna, não houve motivo para os políticos e educadores modernos trazerem o latim de volta. Seu ensino sempre esteve aliado a um conjunto de outras artes, sua setorização o fez se tornar

parte da grade de estudos moderna. Portanto, qualquer defesa do ensino de latim com metodologias modernas corre o risco de sofrer uma certa “falta de sentido”. Sempre que o latim fora ensinado, seu estudo visava a gramática, lógica e retórica – as artes da linguagem do *Trivium* –, que possibilitariam o estudo das Escrituras ou das grandes obras antigas. Além disso, a geometria, aritmética, música e astronomia sempre foram ensinadas, desde a escolástica, em latim, justamente pela língua latina ser usada em todos os estudos sob influência europeia até o século XVIII. Por isso mesmo, há de se destacar essa permanência incomum do latim, no século XX, em vários currículos escolares de todo o mundo, inclusive e principalmente no Brasil.

O processo de exclusão do latim do currículo escolar brasileiro aconteceu de modo parecido com o da Europa. Afetado pelo processo racionalizante da sociedade moderna, mais tardiamente, o ensino nas escolas do Brasil teve que adaptar-se à lógica comercial e industrial. Nesta o latim não tem espaço, sua permanência nas escolas até o século XX já podia ser vista com prazo de validade, desde os tempos anteriores a sua exclusão dos currículos escolares, pois nada confluía de maneira positiva para favorecer a sua permanência nas escolas. Pelo contrário, conforme os anos se passavam mais cresciam as críticas ao ensino clássico escolar.

A LDB de 1961 apenas confirmou um sentimento que vinha se formando e crescendo no passar dos anos, o de perturbação com a permanência do latim. Depois da exclusão da sua obrigatoriedade prevista em lei, o latim nunca mais recuperou o posto nas escolas que uma vez tivera, mesmo os latinistas realizando uma autocrítica e propondo uma reformulação metodológica e uma melhora na formação docente. Na década de 70, já existiam muitas notícias tratando o latim como exemplo a não se seguir na educação, a sua permanência nas escolas era vista com suspeita de possível favorecimento a terceiros na venda de materiais didáticos, até mesmo foi proposta uma lei que tentava proibir o ensino de latim nas escolas, definitivamente. A comissão, realizada na década de 80, e a reunião dos sete países que falam a língua portuguesa, em 2000, aferiram que o retorno do latim seria benéfico, mas elas foram completamente ignoradas pela elite política do país. Outro empecilho à volta do latim nas escolas foi a constatação de que ela demandaria formação de professores qualificados, tempo e também investimento governamental. Talvez este fato responda em parte o motivo do não atendimento às resoluções dos estudos de 1985 e 2000, que aconselhavam a volta do latim.

As definições do Concílio do Vaticano II e as ações progressistas na educação e na Igreja também contribuíram para que o latim perdesse a relevância nas missas e no ensino brasileiro. Além disso, as associações do latim com o conservadorismo, monarquismo e direita política, num país recentemente republicano, e também, recentemente democrático, do pós-ditadura, criaram uma maior resistência à sua reimplantação no ensino público nacional.

7 O ENSINO DE LATIM NA ATUALIDADE

Atualmente, no Brasil, discute-se o ensino de latim na academia, por meio de publicações e eventos, ou nos cursos reservados ao ensino da língua e da cultura romana. Um número razoável de trabalhos surgiu nos últimos tempos tentando tratar do ensino de latim historicamente, ou das metodologias que foram aplicadas pelos professores de latim no passar dos séculos. Debate-se a “modernização” metodológica do ensino da língua clássica, outros reanalisam algumas das metodologias antigas e as explicam e defendem a sua lógica. Além de acadêmicos, há também estudiosos independentes que tentam difundir o ensino de latim seja por cursos *online*, seja por iniciativas privadas.

Amarante, em sua tese de doutorado, no fim da primeira parte desta, em que é tratado sobre a história social do ensino de latim no Brasil, referenciou alguns métodos que vêm sendo usados por professores universitários e também comentou sobre novos métodos com teses publicadas de autoria brasileira. Para o autor, vive-se o período heroico redivivo, por isso a produção de materiais sobre o ensino de latim está concentrada na academia, que tenta criar, por seus pesquisadores, metodologias que fujam das metodologias tradicionais que são criticadas, por uma parte dos latinistas, há muito tempo. Dos métodos estrangeiros destacam-se: *Língua latina per se illustrata (Pars I – Familia romana e Pars II – Roma aeterna)*, de Hans H. ØRBERG e *Reading Latin*, de Peter Jones e Keith Sidwell (AMARANTE, 2013). Dos brasileiros:

Temos notícia da tese de Giovanna Longo (Ensino de latim: reflexão e método), defendida em 2011 pela UNESP-Araraquara (na esteira das propostas de LIMA, 1995), e do trabalho de Leni Ribeiro Leite (UFES), um método em dois volumes, intitulado *Latine loqui – curso básico de latim*. Além dessas iniciativas, encontra-se em fase de delineamento o método *De Romanorum litteris* sob a coordenação de Patrícia Prata (IEL/UNICAMP) e Fábio Fortes (UFJF). (AMARANTE, 2013, p. 157).

Outras obras, que foram criadas no Brasil, são citadas: *Sintaxe do período subordinado latino*, de Paulo Sérgio de Vasconcellos (2013); *Latim para todos* (ALMEIDA, 2011); *Iniciação ao latim* (CARDOSO, 1997 – 3ª ed.); *Latine loquere* (MATTOS, 2001); *Em dia com o latim* (GAIO, 2005); *Introdução aos estudos clássicos* (MARQUES JR., 2008); *Literatura latina*, de Paulo Martins (2009); *Língua latina*, Rodrigo Tadeu Gonçalves (2007); *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa* (FURLAN, 2006), *Iniciação ao estudo do latim*, (PRATA; FORTES, 2012); *Introdução à teoria e prática do latim* (GARCIA, 1993), *Dicionário gramatical de latim* (2003), *Língua latina – a teoria sintática na prática dos textos*

(com 2ª edição de 2008); *Latim instrumental* (MASSIP, 2002); *Latina Essentia* (REZENDE, 1993). Além destas, são citadas obras mais antigas, de brasileiros, que continuam sendo usadas, são elas: *Gradus primus* e *Gradus secundus*, de Paulo Rónai e *Gramática Latina*, de Napoleão Mendes de Almeida (AMARANTE, 2013). Além de, em todas estas obras supracitadas, acontecer o debate sobre a melhor metodologia de ensino, fora do meio acadêmico o debate continua, professores de latim também discutem qual metodologia deve ser seguida e qual foge do propósito do ensino de latim e prejudica o aprendizado integral daquilo que eles acham que deve ser aprendido ao estudar o latim da forma correta. Outro método existente é o do próprio José Amarante Santos Sobrinho, que foi desenvolvido em seu doutorado. Para aprender latim no seu método, basta ter acesso ao site www.latinitasbrasil.org, lá há uma metodologia de ensino para os alunos aprenderem latim partindo diretamente dos textos.

Em 2015, foi criada a Associação Brasileira de Professores de Latim (ABPL²⁶), o intuito da Associação é organizar os docentes de todo o país, mapear a situação²⁷ de docência, e promover a colaboração, entre os participantes, nos seus estudos produzidos, da área de latim e estudos clássicos.

Existe, no Brasil, iniciativas para a reintrodução do ensino de latim na instrução dos jovens em escolas públicas, através da extensão universitária, e em escolas privadas, seja por extensão universitária, seja por iniciativa independente. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, através de um projeto de extensão da USP, iniciado em 2013, arquitetado por Marcos Martinho dos Santos e Paula da Cunha Corrêa, introduziu o ensino de latim e grego para as crianças dos 4º e 7º anos do fundamental (CORRÊA, 2018). Os professores, monitores ou tutores das matérias, foram os alunos de graduação da USP, no princípio houve dificuldade para adaptar a didática à da escola, que não possuía separação entre as salas e os alunos dos diversos anos estudavam juntos em grupos com apostilas individualizadas, separadas tematicamente, não havia provas no colégio, e a inclusão do ensino de latim com provas foi tratada como motivo de festa na escola. A respeito dos resultados, a professora Paula da Cunha Corrêa argumentou que deve ser feito um estudo futuramente para tentar aferir se houve um melhor desenvolvimento linguístico e de raciocínio dos alunos (CORRÊA, 2018). O projeto estendeu-se, em 2017, para outras instituições de ensino, Colégio Osvald de Andrade e Colégio Equipe, porém a intensão do projeto da USP é conseguir expandir mais ainda para chegar em outras instituições públicas (CORRÊA, 2018).

²⁶ Site da Associação: www.magistri.org

²⁷ No site da nota de roda pé acima, é possível encontrar a pesquisa feita pela associação que examina o: Perfil docente de latim, de 2021.

Em Nova Santa Rita, na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, existe um projeto em andamento – do Instituto Cultural Hugo de São Vitor²⁸, que oferece cursos online e publica livros em latim – que pretende montar um colégio nos moldes clássicos para 450 alunos, a instituição teria que funcionar em tempo integral para conseguir trabalhar as matérias obrigatórias exigidas pelo governo e as matérias do ensino clássico escolhidas pelo Instituto. Segundo o planejamento do projeto, até 2031 o colégio estará em processo de construção, mas a partir de 2026 espera-se poder estar usando o espaço para a educação de jovens que venham a ser matriculados no Colégio São José, nome dado ao local de ensino (CASTRO, 2021).

Além do instituto mencionado acima, outros professores de latim oferecem cursos da língua latina em seus sites. Existe o curso online de latim, do professor Rafael Falcon²⁹, o curso de latim do Instituto Angelicum³⁰, o curso de latim do site: cursodelatim.wordpress.com, e também há professores de latim que dão aulas particulares pelas plataformas online, como a do site: superprof.com.br.

Em países da Europa, o ensino de latim nas escolas ainda gera discussão entre políticos e acadêmicos, embora a queda do latim desde os anos 60 tenha sido um movimento de escala global, muito por causa das renovações pedagógicas e do Concílio do Vaticano II, não quer dizer que em todos os países o desfecho foi idêntico ao do Brasil. Contudo quando houve a permanência do ensino de latim, ela não se deu de maneira unânime e, na maioria das vezes, a pressão para a sua retirada dos currículos escolares foi muito grande. Em uma rápida pesquisa foi possível encontrar notícias de jornais que comentavam a ampliação ou a diminuição do ensino de latim nas escolas europeias. Lá, em alguns países, assim como no Brasil antes da LDB de 1961, as disputas continuam, entre latinistas e intelectuais contrários ao ensino de latim nas escolas, e por isso as notícias sobre o latim relatam o seu ensino às vezes como “estando de volta” e às vezes como “estando em crise”.

Na França, por exemplo, até 2015 o ensino de latim continuava existindo em algumas escolas, mas, com a reforma educacional do mesmo ano, a oferta da disciplina tendeu a diminuir: “tanto o latim quanto o grego são considerados, pelo texto da reforma, uma forma de elitismo que não tem mais lugar no ensino atual.” (JORNAIS... 2015). Os latinistas franceses se preocuparam com a possibilidade de que matéria escolar, que antes era sobre a língua latina e a cultura latina, se tornasse apenas um estudo das raízes etimológicas das palavras e das

²⁸ <https://www.scholaclassica.com>

²⁹ <https://rafaelfalcon.com.br>

³⁰ <https://institutoangelicum.com.br>

mitologias greco-romanas (JÁCOME, 2019). Em 2018, com outro ministro da educação, a situação do ensino de latim melhorou: “Na França, 12,25% dos alunos estudam latim e 0,85%, grego.” (BASSETS, 2018). Na Inglaterra, um projeto com investimento de 4 milhões de libras do governo irá implementar, a partir de setembro de 2022, um programa de ensino de latim para 40 escolas estatais, irá atingir alunos com idade entre 11 e 16 anos, e terá quatro anos de duração (BRYANT, 2021). Uma notícia de 2012 da *Deutsche Welle* relatou que na Alemanha o latim ficava apenas atrás do inglês e do francês no quesito de ensino de línguas. Cerca de 800 mil jovens estudam o latim (Albrecht, 2012). “Com exceção da Áustria, o idioma está praticamente extinto nos currículos escolares [da Europa]. Mesmo estudantes italianos e franceses quase não entram mais em contato com a língua que deu origem às suas línguas maternas.” (Albrecht, 2012). Essa citação de 2012, talvez refletisse ao momento de queda do latim no ciclo de queda e ascensão do ensino de latim na Europa, que, embora pareça realmente existir, parece ser um movimento cíclico em direção decrescente, com uma força maior quando descende e com uma forma mais contida quando ascende.

Como é possível perceber, o latim não está morto no Brasil, porém a situação é diferente de outros lugares no mundo que conseguem com dificuldades, pela pressão de seus opositores, manter a discussão do ensino de latim mais próxima das discussões de políticas educacionais. Mas, como é conceituado por Amarante, o Brasil está agora no período heroico redivivo, do qual os professores e pesquisadores são os agentes que batalham para manter o ensino de latim vivo e em constante progresso em nosso país. Mesmo assim, percebe-se que nos últimos anos houve um aumento: no número de docentes formados nas universidades aptos a ensinar latim; em projetos de extensão que levam o latim para fora da universidade; e também na demanda pelo ensino da língua na internet. Tudo isso parece indicar um progresso e uma expansão do conhecimento do latim entre os brasileiros.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa, foi destacado a “recente” crescente do assunto ensino de latim, discutido nos meios acadêmicos e também em ambientes informais, como a internet. Devido a essa maior relevância do assunto, aos interessados pela história latim, pareceu natural realizar uma pesquisa histórica sobre o ensino da língua latina no Brasil. Levando em conta a influência do contexto social, político, econômico e educacional, europeu e nacional, realizou-se uma pesquisa sobre as causas da manutenção da exclusão do ensino de latim nas escolas de educação básica do Brasil, após as promulgações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei Nº 5.692 de 1971 e seus pareceres posteriores, estas causas podendo ou não ter origens anteriores às leis.

Constata-se que o objetivo geral foi alcançado, pois foi possível listar um bom número de acontecimentos e ideias que tiveram influência na manutenção da exclusão do latim do currículo escolar brasileiro. Também foi escrito sobre o escolasticismo, sobre o humanismo e as suas relações com a modernidade e as formas modernas de enxergar o homem, a ciência, a educação e o mundo. Foram relatadas as reformas educacionais no Brasil, desde a vinda dos jesuítas até os anos da ditadura e da implementação da pedagogia tecnicista, e também como era o ensino de latim nestas épocas. Foram descritos os impactos da LDB de 1961, Lei Nº 5.692 de 1971 e seus pareceres posteriores no currículo escolar brasileiro, no que diz respeito ao ensino de latim. Identificou-se a opinião pública, pelos jornais da época, desde a década de 50 até a década de 90, sobre o ensino de latim no Brasil. E também foi possível discutir sobre a situação atual do ensino de latim no Brasil.

A hipótese inicial da pesquisa era de que existiam outras explicações, que não fossem as leis promulgadas, para a manutenção da exclusão do latim dos currículos escolares brasileiros. No decorrer do trabalho, percebe-se, que a hipótese se confirmou, já que existia, desde antes das leis, um movimento mundial de retrocesso dos estudos clássicos, e também, depois destas leis, surgiram novos fatos que contribuíram para o latim manter-se restrito às poucas universidades que o mantiveram.

As respostas ao problema de pesquisa surgiram nos vários capítulos escritos, contudo elas foram condensadas no capítulo 6, que procurou traçar os principais acontecimentos que contribuíram para o desaparecimento do latim dos currículos escolares brasileiros.

Utilizou-se da revisão bibliográfica na maioria dos capítulos, apenas no capítulo cinco que se fez necessário a aplicação da metodologia de análise derivada da História da Cultura

Escrita, que foi, como é possível perceber durante a leitura desta pesquisa, inspirada no trabalho de pesquisa sobre uma possível história social do ensino de latim no Brasil, do professor José Amarante Santos Sobrinho. Esta metodologia contribuiu no processo de criação dessa “opinião pública” a respeito do ensino de latim no Brasil, entre a década de 50 até 90.

Talvez a maior limitação no processo de criação desta pesquisa tenha sido a dificuldade de encontrar materiais que tratassem sobre a história da educação clássica no Brasil, embora exista muito sobre a educação clássica em si e o seu método de aplicação, principalmente no período grego e romano. O trabalho do doutorado de José Amarante Santos Sobrinho e o livro de Dermeval Saviani auxiliaram muito neste processo de pesquisa bibliográfica, que tinha como objetivo apresentar o movimento, que não foi exclusivamente progressivo, da queda do latim no Brasil, desde os jesuítas até a LDB de 1961. Além dos dois autores terem servido como uma boa contextualização para o capítulo cinco, da pesquisa de fontes primárias.

Para quem, por ventura, venha a ter interesse em pesquisar sobre o assunto da história da educação clássica e do latim no Brasil, é possível que a busca em materiais didáticos antigos, como a realizada por Amarante, e em jornais, como a desta pesquisa, seja um meio eficiente para o processo de criação de uma literatura sobre este tema bastante discutido recentemente, mas pouco “historiografado”.

FONTES

ATHAYDE, T. Um humanista. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 6, 6 abr. 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_08/27560>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BARROS, G. N. M. Fundamentos de nossa civilização. Suplemento Literário. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. p. 7, 14 ago. 1977. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/098116x/6641>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BASTOS, O. Outro descalabro. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro. p. 8, 29 mar. 1971a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/154083_03/4580>. Acesso em: 04 mar 2022.

BASTOS, O. Wandick. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro. p. 8, 31 mar. 1971b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/154083_03/4604>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BIZZARRI, E. Educação e Humanismo. **Diário do Paraná**, Curitiba, p. 13, 28 dez. 1957. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/761672/19471>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BORGES, J. L. Província. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, p. 12, 13 dez. 1982. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/364568_17/24754>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRAGA, J. C. de O. Português. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 2, 20 fev. 1982. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_10/65162>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRODIE, P. Por que Latim? **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. p. 11, 24 jul. 1984. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_10/123979>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CAETANO, M. R. As disciplinas fora do ar. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 15, 2 jul. 1984. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/028274_03/58454>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CARDEAIS DO VATICANO... **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. p. 9, 18 out. 1984. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_10/129133>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CARPEAUX, O. M. Políticas das Traduções, **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 14, 13 fev. 1965. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/089842_07/62001>. Acesso em: 03 mar. 2022.

COLÉGIO LOYOLA. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. p. 28, 26 jul. 1998. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_11/252153>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CONGREGAÇÃO dos Seminários recomenda o ensino em latim. **Jornal do Dia**, Porto Alegre, p. 8, 5 mar.1958. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/098230/31604>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

CONSELHO REJEITA... **Jornal dos Sports**, Rio de Janeiro, p. 13, 14 out. 1983. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/112518_05/20038>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CONSTANTIN, A. O latim está de volta, 20 anos depois. **O pioneiro**, Caxias do Sul. p. 21, 1 jul. 1994. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/885959/186032>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

ENSINO DE LATIM. **Diario de Notícias**, Rio de Janeiro. p. 4, 1 ago. 1970. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_05/4382>. Acesso em: 04 mar. 2022.

FILHO, A. V. Um discurso obscurantista. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. p. 11, 23 jan. 1980. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_10/43292>. Acesso em: 16 mar. 2022.

GONÇALVES, L. B. et al. Manifesto dos Acadêmicos de Direito... **Jornal do Dia**, Porto Alegre, p. 11, 2 abr. 1954. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/098230/18986>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

GUIMARÃES, F. R. Inovação Didática: 3 meses bastarão ao aprendizado do latim. [Entrevista concedida a] Tribuna da Imprensa. **Jornal do Dia**, Porto Alegre, p. 3, 1 abr. 1956. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/098230/24543>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

GUIMARÃES, F. R. O Tempo do Latim. [Entrevista concedida a] Luiz Adolfo Pinheiro. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 181, p. 21, 5 ago. 1965. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_08/72106>. Acesso em: 1 mar. 2022.

HOUAISS, A. Antônio Houaiss: “O ensino...” [Entrevista concedida a] Lêda Rivas. **Diario de Pernambuco**, Recife, p. 1, 7 maio 1986. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/029033_16/102297>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LAPENDA, G. “Cassado” há 24 anos... [Entrevista concedida a] Fernanda d’Oliveira. **Diario de Pernambuco**, Recife, p. 1, 23 jul. 1985. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/029033_16/91723>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LATIM não vai acabar... **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 11, 30 maio 1970. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/089842_08/7229>. Acesso em: 05 mar. 2022.

LATIM. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 6, 13 abr. 1969. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/028274_01/40786>. Acesso em: 03 mar. 2022.

LEI de Diretrizes e Bases... **Correio Braziliense**, Brasília, p. 8, 1 mar. 1962. Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/028274_01/6549>. Acesso em: 03 mar. 2022.

LIMA, G. F. Um homem livre, capaz de amar. **Manchete**, Rio de Janeiro. p. 66, 22 mar. 1997. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/004120/298376>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LIMA, J. L. “Mortua non est!”. **Diario de Pernambuco**, Recife, p. 7, 14 jun. 1984. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/029033_16/76566>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LUSOFONIA. **Jornal do Commercio**, Manaus. p. 2, 29 jun. 2000. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/170054_02/88879>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MALHEIROS, S. Professor refuta Darcy... **Correio Braziliense**, Brasília, p. 1, 29 out. 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/12232>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MASSARANI, R. A música nas escolas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 2, 6 mar. 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_08/37282>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MELHOR ENSINO. **O Fluminense**, Rio de Janeiro, p. 6, 5 mar. 1982. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/100439_12/19216>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MELO G. C. Imagine. O Latim... [Entrevista concedida a] Ciléa Gropillo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1, 7 jun. 1984. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_10/121241>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MENDES J. P. As disciplinas fora do ar. [Entrevista concedida a] Maria do Rosário Caetano. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 15, 2 jul. 1984. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/028274_03/58454>. Acesso em: 13 mar. 2022.

NOBREGA, V. L. A Presença do Latim. **Diario de Notícias**. Suplemento Literário, Rio de Janeiro, p. 2 e p. 4, 24 dez. 1961. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/093718_04/18550>. Acesso em: 28 fev. 2022.

O LATIM e a Ciência. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 221, jul. 1950. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/003069/544>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PADILHA, J. I. Moral e Cívica... **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. p. 20, 8 jun. 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_09/56697>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PESQUISA do MEC aponta queda... **Diario de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 6, 2 ago. 1965. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/093718_04/50448>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PORTUGUÊS e Latim. **Jornal do Dia**, Porto Alegre, p. 8, 6 maio 1958. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/098230/33294>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

PROGRESSISTA. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p.4, 31 out. 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/110523_06/31549>. Acesso em: 03 mar. 2022.

QUAL é a eficiência das técnicas educativas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro. p. 48, 31 maio 1971. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/089842_08/20770>. Acesso em: 04 mar. 2022.

REIS, J; SANTOS, M. D. S.; RHEINBOLDT, H.; LEINZ, V.; KRUG, C. A. Editorial: Ensino do Latim no Curso Secundário. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 83-85, abr. 1950. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/003069/399>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ROCHA, A. Anísio Rocha... **Correio Braziliense**, Brasília, p. 1-2, 25 out. 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/12194>. Acesso em: 03 mar. 2022.

RÓNAI, P. Poesia de um povo inexistente. **Suplemento Literário**, São Paulo, p. 6, 30 jun. 1962. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/098116x/1752>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SEMINÁRIO propõe ensino... **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 4, 10 ago. 1967. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/110523_06/60129>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SÔBRE O ENSINO: *All Right*. **Diário do Paraná**, Curitiba, p. 2, 14 abr. 1957. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/761672/15530>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SOCIEDADE Brasileira de Romanistas... **Diario de Notícia**, Rio de Janeiro, p. 6, 22 abr. 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/093718_04/20790>. Acesso em: 01 mar. 2022.

UM PARADOXO PEDAGÓGICO. **Diario de Pernambuco**, Recife, p. 10, 22 maio 1977. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/029033_15/100848>. Acesso em: 05 mar. 2022.

VILLAÇA, A. C. Notas Religiosas. O Latim. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. p. 6, 12 fev. 1960. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/030015_08/1602>. Acesso em: 04 mar. 2022.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, Janine. Latim volta a ser... **Deutsche Welle**, Bonn, 19 set. 2012. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/latim-volta-a-ser-popular-nas-escolas-e-universidades-da-alemanha/a-16246030>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

AMARANTE, José. **Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta, metodológica**. 2013. 313f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17088/1/Tese_Jose_Amarante_deposito.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BASSETS, Marc. Ler, escrever, contar... **El País**, Madri, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/17/actualidad/1542486423_832733.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91372-26-junho-1985-441227-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 339/72, de 06 de abril de 1972, do CFE**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_339-1972_o_significado_da_parte_da_formacao_espec.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer Nº 853, de 12 de novembro de 1971b**. Disponível em: <<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/codi-uniper-m0004p01-nucleocomumparaoscurriculosdoensinodoprimeiroesegundograus-1971>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL/MEC. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Relatório conclusivo da comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. jan. 1986. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25109>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRYANT, Miranda. Latin to be introduced... **The Guardian**, Londres, 31 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2021/jul/31/latin-introduced-40-state-secondaries-england>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: Ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê “O Público e o Privado na Educação Brasileira”. Campinas/SP: SBHE/Autores Associados. jan./jun. 2003, nº 5. p. 93-124. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38710>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CASTRO, Gabriel de Arruda. Escola no RS propõe... **Gazeta do Povo**, Curitiba, 18 ou. 2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-rs-educacao-classica-fugir-ensino-ideologico>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 77p.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. 189p.

CORRÊA, Paula da Cunha. O latim e o grego em uma escola municipal de Ensino Fundamental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32 n. 93, p. 121-125, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152545>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GARIN, Eugenio. **La Educación en Europa 1400-1600**. Barcelona: Crítica, 1987, 299p.

JÁCOME, Carolina. Estudar latim... **Superprof: revista**, Paris, 06 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.superprof.com.br/blog/saber-o-idioma-romano-na-escola>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

JORNAIS QUESTIONAM... **Rádio França Internacional (RFI)**, Paris, 23 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.rfi.fr/br/geral/20150423-jornais-questionam-eliminacao-do-latim-do-ensino-frances>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LEONHARDT, Jürgen. **Latin: A story of a world language**. Massachusetts: Harvard University Press, 2013. 332p.

MERCHIOR, José Guilherme. **Saudades do Carnaval: Introdução à Crise da Cultura**. Rio de Janeiro: Forense, 1972, 283p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 475 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p.72-90, jan./jun. 2009.

VANIFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, C. F.; VANIFAS, R. (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 117-154.