

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS**

VANESSA RODRIGUES VALÉRIO

**LEARNING ENGLISH IN DEMOCRACY:
CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA
NA REFORMA SIMÕES FILHO DE 1951**

ERECHIM

2022

VANESSA RODRIGUES VALÉRIO

**LEARNING ENGLISH IN DEMOCRACY:
CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA
NA REFORMA SIMÕES FILHO DE 1951**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Valério, Vanessa Rodrigues
Learning English in Democracy: Currículo e Ensino da
Língua Inglesa na Reforma Simões Filho de 1951 / Vanessa
Rodrigues Valério. -- 2022.
110 f.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2022.

1. Ensino da Língua Inglesa; Currículo; Reforma
Simões Filho de 1951; História da Educação;
Interdisciplinaridade.. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

VANESSA RODRIGUES VALÉRIO

**LEARNING ENGLISH IN DEMOCRACY:
CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA
NA REFORMA SIMÕES FILHO DE 1951**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Fernanda Figueira Marquezan - UFN
Avaliadora

Prof. Dr. Gerson Wasen Fraga – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho a todas as pessoas que,
assim como eu, amam o ensino de língua
estrangeira e buscam entender como esse
ensino é construído.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por todo o zelo e dedicação que sempre despenderam comigo. Aos familiares e amigos, aos professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal Fronteira Sul e aos professores que, carinhosamente, aceitaram o convite para participarem da minha banca de qualificação e também defesa.

Agradeço especialmente a minha querida orientadora Prof^a Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt, que, com muito carinho, empatia, paciência, cuidado e profissionalismo, criou as condições necessárias para que eu me preparasse e me apropriasse das ferramentas necessárias para chegar até o fim desse percurso. Agradeço pelas suas reuniões de orientação, que foram sempre agradáveis. Agradeço por suas indicações bibliográficas e por suas leituras críticas do meu trabalho, que me ajudaram a manter o foco no meu objetivo e encontrar o caminho que deveria percorrer para alcançá-lo.

Agradeço aos meus queridos filhos Gael e Marina, pelo simples fato de existirem. Isso só já é o suficiente para que eu tenha vontade de viver todos os dias da minha vida.

E, por fim, desejo agradecer ao meu marido Mairon, pelo seu amor, por sua amizade, companheirismo, carinho e apoio incondicional, e pela sua paciência e fé em mim. Mesmo quando eu mesma duvidava que poderia chegar até o fim dessa jornada, ele me fez acreditar que eu seria capaz de sentar e colocar as minhas ideias no papel, e, mais ainda, ousar oferecer a minha humilde contribuição ao mundo acadêmico.

“O novo assusta, o novo subverte as certezas, compromete as estruturas de poder e dominação há muito vigentes.”

Marcos Bagno

RESUMO

A presente dissertação analisa o programa de ensino da Língua Inglesa presente na Reforma Curricular Simões Filho de 1951. Para tanto, reconstrói-se o contexto histórico daquele momento, tanto no âmbito externo, que remonta ao fim da segunda guerra, a derrota do fascismo, a criação da ONU, a ascensão dos EUA como potência hegemônica ocidental no princípio da Guerra Fria, quanto no âmbito interno, principalmente concernente aos debates acerca dos rumos da educação no Brasil, que, naquele momento, precisavam lidar com a ambivalência de um currículo humanista tradicional identificado com o projeto autoritário e nacionalista do Estado Novo, consolidado na reforma Capanema de 1942, e a perspectiva de um currículo mais alinhado com as premissas liberais – prático, utilitário, voltado para uma sociedade industrial, urbana e de massas nos moldes da modernização capitalista inspirada pelo modelo norte-americano. Nesse sentido, propõe-se como objetivos conhecer o processo de construção social do currículo; analisar as diretrizes curriculares para a Língua Inglesa na Reforma Curricular de 1951; investigar de que modo as concepções pedagógicas que estavam em voga no período influenciaram a seleção de conteúdos e as instruções metodológicas do ensino de Língua Inglesa na Reforma Curricular de 1951; relacionar as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Inglesa no Brasil com o contexto de subalternização e alinhamento político-ideológico do Brasil com os EUA como potência hegemônica ocidental. Para tanto, o estudo ampara-se na pesquisa bibliográfica sobre o ensino da Língua Inglesa no Brasil e a história da educação em autores como Romanelli (2014), Daros (2013), Dallabrida (2009), Bomeny (1999; 2000; 2002), Ribeiro Júnior (2018), Souza (2008; 2009), Leffa (1999), Oliveira (1999), Gattolin (1998), Paes e Jorge (2009), Casimiro (2005); no âmbito historiográfico, em Skidmore (1982), Ferreira (2010), Oliveira (1991), Quijano (2005), Tota (2000), e, por fim, acerca das bases teóricas do currículo e da análise de reformas educacionais, autores como Goodson (1995; 1997; 2013), Jahen e Ferreira (2012); Chervel (1990). A estrutura metodológica da pesquisa evidencia seu caráter qualitativo, bibliográfico e documental, incluindo, ainda, um estudo de Estado do Conhecimento. Por fim, analisou-se o programa de ensino de Língua Inglesa da Portaria N° 1.045, de 14 de dezembro de 1951, que constituiu a base legal-institucional da Reforma Simões Filho, estabelecendo uma análise de conteúdo dialógica com a bibliografia, explicitando ali as novas diretrizes programáticas e metodológicas para o ensino da Língua Inglesa. Evidenciou-se no documento as tensões latentes entre a tradição humanística como uma herança ainda presente e as perspectivas liberais, que propunham um novo modelo educativo alinhado com as perspectivas do contexto histórico, bem como a consolidação do Inglês no âmbito curricular para que se tornasse a língua estrangeira hegemônica a ser ensinada no Brasil na segunda metade do século XX.

Palavras-chave: Ensino da Língua Inglesa; Currículo; Reforma Simões Filho de 1951; História da Educação; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze the English language teaching program present in the Simões Filho Curricular Reform of 1951. In order to do so, we reconstructed the historical context of that moment, both in the international sphere, which dates back to the end of the second war, the defeat of fascism, the creation of the UN, the rise of the USA as a western hegemonic power at the beginning of the Cold War, as well as the national scope, mainly concerning the debates about the directions of education in Brazil that, at that moment, needed to deal with the ambivalence of a traditional humanist curriculum identified with the authoritarian and nationalist project of the so-called Estado Novo, consolidated in the Capanema reform of 1942, and the perspective of a curriculum more aligned with liberal premises – practical, utilitarian, geared towards an industrial, urban and mass society in the shape of a capitalist modernization inspired by the North American model. In order to reach this goal, we submitted this work to: learn the process of social construction of the curriculum; to analyze the curriculum guidelines for the English language in the Curriculum Reform of 1951; to investigate how the pedagogical concepts from that period influenced the selection of content and the methodological instructions for teaching English in the Curricular Reform of 1951; to relate the curricular guidelines for the teaching of English in Brazil with the context of subordination and political-ideological alignment of Brazil with the USA as a western hegemonic power. To guide this work, we relied on the bibliographic research on the teaching of the English language in Brazil and the history of education in authors such as Romanelli (2014); Daros (2013); Dallabrida (2009); Bomeny (1999; 2000; 2002); Ribeiro Junior (2018); Souza (2008; 2009), Leffa (1999), Oliveira (1999), Gattolin (1998); Paes and Jorge (2009), Casimiro (2005); for the historiographical context we used authors such as Skidmore (1982), Ferreira (2010), Oliveira (1991), Quijano (2005); Tota (2000); and finally, for the theoretical bases of the curriculum and the analysis of educational reforms, we used authors such as Goodson (1995;1997; 2013), Jahen and Ferreira (2012); Chervel (1990). The methodological structure of this research shows its qualitative and bibliographic character, supported by a study in the scope of the State of Knowledge. Finally, we analyzed the English language teaching program of Ordinance No. 1045, from December 14, 1951, which constituted the legal-institutional basis of the Simões Filho Reform, establishing a dialogic content analysis with the bibliography, explaining there the new programmatic and methodological guidelines for teaching the English language. The document highlighted the latent tensions between the humanistic tradition as a still present heritage and the liberal perspectives, which proposed a new educational model aligned with the perspectives of the historical context, as well as the consolidation of English in the curriculum so that it could become the hegemonic foreign language to be taught in Brazil in the second half of the 20th century.

Keywords: English Language Teaching; Curriculum; Simões Filho Reform of 1951; History of Education; Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Porcentagem de Teses e Dissertações.....	72
Gráfico 02 – Produção por Ano.....	73
Gráfico 03 – Distribuição por Região.....	74
Quadro 01 – Pesquisa por Descritores	79
Quadro 02 – Bibliografia Anotada.....	80
Quadro 03 – Bibliografia Sistematizada.....	80
Quadro 04 – Bibliografia Categorizada.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DOU	Diário Oficial da União
EUA	Estados Unidos da América
FBI	Federal Bureau of Investigation
FEB	Força Expedicionária Brasileira
GT	Gramática-Tradução
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MAL	Método Áudio-Linguístico
MEC	Ministério da Educação
MD	Método Direto
MTV	Music Television
NBC	National Broadcasting Company
ONU	Organização das Nações Unidas
OCIAA	Office of the Coordinator of Inter-American Affairs
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
UDN	União Democrática Nacional
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O ENSINO DA LINGUA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL.....	19
2.1	HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	19
2.2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS 1930-1950.....	29
2.3	COLONIALIDADE DO PODER E IMPERIALISMO SEDUTOR.....	41
3	CURRÍCULO E REFORMAS EDUCACIONAIS.....	57
3.1	ESTUDO DO CURRÍCULO: ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE IVOR GOODSON.....	57
3.2	REFORMAS EDUCACIONAIS: OBJETO PRIVILEGIADO DE ANÁLISE....	64
3.3	ESTADO DO CONHECIMENTO: RESULTADOS.....	70
4	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	76
4.1	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS.....	76
4.2	PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	78
4.3	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	82
5	A REFORMA SIMÕES FILHO DE 1951.....	86
5.1	O CONTEXTO DE SURGIMENTO DA REFORMA DE 1951.....	86
5.2	O SENTIDO DA REFORMA DE 1951: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	90
5.3	A PROPOSTA CURRICULAR PARA A LÍNGUA INGLESA.....	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	107

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação no Brasil, nem sempre a Língua Inglesa foi a língua estrangeira hegemônica nos currículos escolares. É bem conhecida a influência do Francês na elite intelectual brasileira do século XIX e início do XX. Ao ser criado em 1837, o Colégio Pedro II trazia no currículo o Francês como língua obrigatória. Expressões em Francês podem ser encontradas em clássicos da literatura brasileira no período. Segundo Santiago (2009), sempre foi notória a afinidade da elite intelectual nacional com a literatura francesa, seus clássicos, filósofos e pensadores.

Quando foi então que o Inglês substituiu essa primazia? Por que hoje milhares de estudantes aprendem o Inglês nas escolas brasileiras como língua estrangeira, ou mesmo, em centenas de cursos pagos que lhes prometem uma formação adequada na Língua Inglesa? Em que momento essa transição aconteceu?

Essas perguntas mais gerais sobre a ascensão da Língua Inglesa como predominante nos currículos escolares brasileiros e na vida social como um todo são resultantes da minha própria história e trajetória de vida profissional que culmina na realização desta dissertação.

Nascida na periferia de São Paulo, me apaixonei pelo Inglês ainda na adolescência, combinando as aulas incipientes da disciplina na escola pública com a cultura pop transmitida pelo extinto canal de música e vídeo MTV. Meu interesse e facilidade com as expressões musicais do idioma me levaram a um desses famosos cursinhos de Inglês dos anos 1990 ao qual me dediquei intensamente, consciente do sacrifício enorme dos meus pais com aquela mensalidade extra no pequeno orçamento doméstico do escriturário de baixo escalão da prefeitura de São Paulo, que mantinha uma família de sete pessoas. Minha paixão pelo Inglês conduziu minha trajetória acadêmica num curso específico de tradução e interpretação – no qual me graduei, bem como a um período de residência na Irlanda para aperfeiçoar meu conhecimento sobre a língua. Tornei-me uma profissional da língua estrangeira hegemônica no Brasil, alternando na vida profissional a docência, a interpretação e a tradução.

Na busca por fortalecer minha formação, comecei a maturar um retorno à universidade numa pós-graduação. A tradução de artigos da área de Ciências Humanas para revistas internacionais, bem como a tradução para o Inglês do livro *Fé, Guerra e Escravidão. Uma História da Conquista Colonial do Sudão (1881-1898)*, da professora Patrícia Teixeira Santos, da Unifesp, foi uma das razões para a aproximação desse campo do conhecimento. A necessidade de pensar numa temática que permitisse uma abordagem interdisciplinar em

Ciências Humanas, sem abrir mão da Língua Inglesa como objeto central de reflexão, me conduziu aos primeiros questionamentos expostos acima.

Algumas leituras iniciais a respeito da história do ensino da Língua Inglesa no Brasil apontaram para os anos pós-Segunda Guerra como chave para a ascensão do Inglês como língua predominante no currículo escolar no Brasil. A leitura prévia de um artigo traduzido para o Inglês, na condição de revisora contratada, me colocou em contato com o texto do Professor Doutor Halferd Carlos Ribeiro Júnior, acerca das disputas políticas e ideológicas concernentes aos projetos políticos e educacionais de redemocratização do Brasil em fins dos anos 1940 e início dos anos 1950. Para conhecer as disputas em torno do currículo escolar naquele momento histórico, era necessário compreender as forças políticas e ideológicas que buscavam sintonizar o currículo com o propósito de construção de uma sociedade democrática, urbana, de massas¹. O foco do artigo era a reorganização curricular do ensino de História, mas os questionamentos acerca de como essa situação se desdobrava para o ensino de língua estrangeira me intrigaram. De que modo esse contexto de disputas em torno de uma reorganização do sistema de ensino, sob os parâmetros democráticos explicitados, se relacionava com a ascensão do Inglês como a língua estrangeira ocorrida também naquele momento? Havia conexões? Quais as razões dessa concomitância? Como isso se deu naquele momento? O que significava, num currículo, elevar o status do ensino da Língua Inglesa em detrimento de outra língua estrangeira? Qual o projeto de sociedade subjacente? Como se dava a construção de um currículo e do papel da língua estrangeira nele? Quem definia essa situação? Qual era o contexto histórico que perpassava essa alteração substantiva que tornava o Inglês uma língua estrangeira mais relevante nos currículos escolares? A partir da estruturação desses questionamentos, o projeto começou a ser elaborado.

A Reforma Educacional Simões Filho de 1951, que reorganizava o currículo escolar brasileiro no período de redemocratização do Brasil após a Segunda Guerra Mundial, e em consonância com a Constituição liberal de 1946, institucionalizava essa alteração. Era preciso, então, conhecer mais profundamente as temáticas que envolviam o currículo, a sua construção social, os embates ideológicos, políticos e de poder que estiveram imbricados no seu processo de construção. Aos poucos, das leituras realizadas e dos questionamentos suscitados, começou a surgir um objeto de estudo mais claro e o esboço de um caminho de pesquisa abria-se.

Portanto, fazia-se necessário tornar o papel da Língua Inglesa, na Reforma Educacional de 1951, um objeto de estudo e tudo o que isso implicava, ou seja, uma reflexão aprofundada

¹ O artigo seria publicado posteriormente, no ano de 2018, na **Revista Brasileira de História da Educação**, intitulado *Reorganização do Sistema de Ensino em Tempos Democráticos: Reforma Curricular de 1951 e Ensino de História*.

sobre o processo de construção do currículo, do contexto histórico nacional e internacional, e das concepções desejadas de sociedade na qual a Língua Inglesa, inserida nesse currículo, poderia ajudar a formar.

Apoiando-se nessas reflexões, foram elaboradas as primeiras versões de um projeto de pesquisa que foi delineando como eixo central investigar a abordagem acerca do ensino da Língua Inglesa na Reforma Curricular de 1951. Nessa caminhada, delineamos, então, a problemática central: de que maneira a Reforma Curricular de 1951, para o ensino de Inglês – no contexto histórico do pós-Segunda Guerra Mundial e redemocratização do Brasil – contribuía, de acordo com as concepções dos articuladores da Reforma, para a formação de uma sociedade democrática, urbana, de massa e plural?

Algumas perguntas norteadoras da investigação derivaram dessa definição do problema de pesquisa: de que modo as diretrizes adotadas no ensino de Língua Inglesa em 1951 estavam em consonância com os anseios políticos do período? Como as expectativas em torno da construção de um novo projeto nacional, em conformidade com os valores democráticos, incidiram na questão do ensino da Língua Inglesa? Qual a importância estratégica do ensino de Língua Inglesa num contexto internacional de hegemonia norte-americana no bloco capitalista dentro da ordem internacional bipolar da Guerra-Fria?

A partir disso, definimos primeiramente para a construção do projeto de pesquisa a importância de pesquisar sobre temáticas envolvendo o currículo, a sua construção social e os embates ideológicos, políticos e de poder envolvidos nesse processo, para melhor compreensão dos propósitos da educação escolar e dos grupos que estão no poder. A contextualização histórica necessária para compreender a dinâmica de poder dos anos 1940 e 1950 no Brasil também se fazia necessária, estabelecendo uma proximidade do campo da história do Brasil e internacional contemporânea, bem como da própria história da educação nacional. Além desses campos, a Língua Inglesa e seu ensino, como objeto central do projeto exigia, por sua vez, um embasamento específico desse campo de estudo. Deste modo, um campo interdisciplinar no âmbito das Ciências Humanas começava a se configurar proveniente da exigência do objeto de pesquisa definido.

Outro ponto que justificava a pesquisa era a necessária reflexão sobre o quanto a construção desse currículo impactara o ensino de Língua Inglesa. A Reforma Simões Filho de 1951 teria sido crucial no processo de consolidação gradativa do Inglês como língua estrangeira a ser ensinada na rede pública de ensino, uma primeira sinalização da preferência curricular pelo Inglês como língua estrangeira que se afirmaria na segunda metade do século XX.

Nesse sentido, no âmbito das políticas públicas para a educação, torna-se relevante estudar como determinado currículo expressa um projeto político de sociedade, uma visão de mundo: o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir e que tipo de homem e sociedade pretende-se formar (ABUD, 2017). Como argumentou Silva (1999, p.15), “[...] a cada ‘modelo’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”. Nessa perspectiva, o currículo é, portanto, uma questão de identidade, pois:

[...] a medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser não podem deixar de estar envolvidos em questão de poder. [...] Selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas escolhas, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 1999, p.16).

No Brasil, os debates em torno da escolha do tipo de currículo se intensificaram no século XX, principalmente a partir da década de 1930, período de ampliação da expansão da educação secundária. A inserção de camadas populares na escola fez com que uma série de reformas curriculares fossem elaboradas para atender à nova demanda social de educação, dentre essas, a Reforma Curricular Simões Filho de 1951.

Na reforma em questão, algumas indagações eram recorrentes, como: educação para quê e para quem? Esse debate mais amplo, que reorientava o sistema de ensino no período, reservava um papel específico para o ensino de língua estrangeira. E qual era esse papel? Que seleção de conteúdos e metodologias dever-se-ia priorizar no ensino de língua estrangeira? Qual a relevância da Língua Inglesa nesse processo? Os debates acerca dos papéis da educação nesse período eram profundamente afetados pelo contexto político internacional, de pós-Segunda Guerra Mundial e ascensão da Guerra Fria, organização da ONU e influência da UNESCO, vislumbrando a consolidação do modelo democrático – que superasse definitivamente a educação excessivamente patriótica da primeira metade do século XX, cujos resultados estavam implicitamente relacionados com os fascismos e o Holocausto – necessários à criação de uma sociedade mais solidária e igualitária.

Sendo assim, torna-se relevante pesquisar: de que maneira a Reforma Curricular de 1951 para o ensino de Língua Inglesa se relaciona com a formação da sociedade democrática brasileira e com o projeto de paz mundial? Que concepção de democracia está presente? Como o ensino de Inglês se adequa ao processo? Qual sua relevância? Como é concebido esse ensino? Como ele ocorre a fim de responder aos anseios políticos, sociais e econômicos dessa nova ordem que emergia?

Com base nestes elementos iniciais, o projeto se constituiu, atentando para a dinâmica entre a definição do objeto de pesquisa específico: o currículo de ensino da Língua Inglesa na

Reforma de 1951 e sua necessária ampliação para os projetos de educação daquele momento histórico e a própria história nacional e internacional do período. Como numa pirâmide invertida, o próprio objeto de pesquisa exigiu a ampliação do olhar para a dinâmica política e social da época, elementos necessários para a desnaturalização do currículo de Língua Inglesa.

É importante destacar que, segundo Ribeiro Júnior (2018), a Reforma Curricular de 1951 se insere num dos períodos mais negligenciados pelos pesquisadores brasileiros, mas extremamente relevante na configuração das redes discursivas e de disputas pelo poder do Brasil no século XX, legitimando nossa justificativa acadêmica para a realização deste trabalho

Esta dissertação, assim, tem como objetivo geral analisar de que maneira a Reforma Curricular de 1951 para o ensino de Língua Inglesa se relaciona com o projeto político-social de sociedade, que, naquele contexto dos anos 1950, se projetava como democrática, industrial, urbana e de massas e em sintonia com a consolidação dos EUA como potência hegemônica no mundo capitalista-ocidental no contexto pós-Segunda Guerra.

Dentre os objetivos específicos estão: 1) Conhecer o processo de construção social do currículo; 2) Analisar as diretrizes curriculares para a Língua Inglesa na Reforma Curricular de 1951; 3) Investigar de que modo as concepções pedagógicas que estavam em voga no período influenciaram a seleção de conteúdos e as instruções metodológicas do ensino de Língua Inglesa na Reforma Curricular de 1951; 4) Relacionar as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Inglesa no Brasil com o contexto de subalternização e alinhamento político-ideológico do Brasil com os EUA como potência hegemônica ocidental.

Para atingir tais objetivos, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino da Língua Inglesa no Brasil e a história da educação a partir de autores como Romanelli (2014), Daros (2013), Dallabrida (2009), Bomeny (1999, 2000, 2002), Ribeiro Júnior (2018), Souza (2008, 2009), Leffa (1999), Oliveira (1999), Gattolin (1998); Paes e Jorge (2009), Casimiro (2005); e aspectos históricos que apontam para a influência do pós-Segunda Guerra e da ascensão dos EUA como hegemonia no mundo ocidental a partir de Quijano (2005), Tota (2000), Skidmore (1982), Ferreira (2010), Carvalho (1991). Em seguida, são discutidas as bases teóricas do currículo a partir das concepções de Goodson (1995, 1997, 2013), Jahen e Ferreira (2012), Chervel (1990), bem como a análise das Reformas Educacionais como objeto de estudo privilegiado para pensar o currículo e, mais detidamente, a Reforma Simões Filho de 1951, em seus aspectos gerais.

Num terceiro momento, explicitaremos a estrutura metodológica da pesquisa, destacando seu caráter qualitativo e bibliográfico. Também, apresentaremos um estudo no âmbito do Estado do Conhecimento, para compor um quadro de trabalhos que se referem à temática proposta na pesquisa. Em seguida, analisaremos as fontes, interpretando a Portaria Nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, que constituiu a base legal-institucional da Reforma Simões Filho, na qual foram explicitadas as novas diretrizes programáticas e metodológicas para o ensino da Língua Inglesa.

Nosso foco reflexivo incidirá sobre os conteúdos de ensino da Língua Inglesa definidos pela Reforma de 1951, bem como as orientações metodológicas para a realização desse ensino ali estabelecidas, articulando com o contexto histórico dos debates acerca de currículo, educação e projetos político-ideológicos em disputa no período.

Ainda dentro da metodologia, estarão descritas as etapas da investigação, sendo elas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, culminando com um capítulo de análise do documento citado e finalizando com os achados do estudo.

2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL

O ensino da Língua Inglesa no Brasil remonta suas origens ao século XIX, como uma segunda língua estrangeira a ser ensinada à elite brasileira, presente no currículo do Colégio Pedro II. Seu desenvolvimento, características metodológicas e importância complementar no processo de formação educacional acompanham a evolução histórica do sistema educacional no Brasil entre os séculos XIX e XX.

Retomar em linhas gerais as características centrais desse processo de desenvolvimento do ensino da Língua Inglesa é fundamental para podermos ampliar nossa compreensão do impacto, mudanças, continuidades, permanências e alterações da Reforma de 1951. Deste modo, reconstruiremos o panorama da evolução histórica dessa disciplina no primeiro subcapítulo. Já no segundo subcapítulo, abordaremos o contexto histórico da educação brasileira entre os anos 1930 e 1950, a fim de mapearmos as principais questões, acontecimentos e concepções dos rumos da educação no Brasil em disputa. Por fim, no terceiro subcapítulo, recuperaremos o panorama histórico-social dos anos 1930 a 1950, à luz da concepção de colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2005) e do conceito de imperialismo sedutor de Antonio Pedro Tota (2000), para compreendermos o contexto que levou à subordinação do Brasil à esfera de influência norte-americana no pós-Segunda Guerra, favorecendo a emergência de um projeto de educação compatível com a democracia liberal, possibilitando que a Língua Inglesa assumisse sua condição de língua estrangeira prioritária no âmbito do currículo educacional.

2.1 História do Ensino da Língua Inglesa no Brasil

Ao longo dos séculos XIX e XX no Brasil, ocorreram diversas transformações no ensino da Língua Inglesa e no cenário do ensino de língua estrangeira como um todo. Estas mudanças ocorreram na escolha do componente curricular – para definir quais línguas estrangeiras ensinar, a escala de relevância, o porquê de ser determinado idioma e não outro, quais conteúdos e metodologias mais eficazes para isso – e também na definição do espaço ocupado pela disciplina na grade curricular, o estágio de escolarização no qual deveria ser

ministrado esse ensino, por quanto tempo e sob quais critérios metodológicos e programáticos. Cada uma dessas definições sempre foi, em última instância, político-ideológica.

Ao analisarmos essas transformações, podemos melhor perceber como a escolha deliberada em se ensinar uma ou mais línguas estrangeiras, em definir seus conteúdos programáticos, ou mesmo, estabelecer os métodos pedagógicos desse ensino, exprimem as relações de poder intrincadas de uma temporalidade histórica, já que, como afirmam Paes e Jorge (2009, p.163), “não existem línguas neutras: todas as línguas estão vinculadas a uma cultura e todo ensino tem implicações ideológicas”.

De acordo com Caldas (2014), o período colonial brasileiro foi marcado pelo controle jesuítico sobre a formação educacional para uma pequena elite senhorial. Essa educação era baseada no método da *Ratio Studiorum*, com enfoque na propagação da cultura clássica a partir do tripé Retórica, Humanidades e Gramática, no qual o Latim e o Grego eram as línguas curriculares dominantes. Essa hegemonia jesuítica só foi interrompida durante o período pombalino, entre 1750 e 1777, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Império Português e liderou reformas modernizantes no Estado, incluindo a educação. Entre as iniciativas curriculares modernizantes das chamadas aulas régias², estava a inclusão do ensino obrigatório da Língua Portuguesa e das Línguas Francesa, Inglesa e Italiana, a fim de estreitar as relações comerciais. Entretanto, as intenções modernizantes de Pombal acabaram contribuindo muito mais para a desorganização da sólida estrutura educacional jesuíta com a confiscação de seus bens e fechamento de seus colégios.

Para Caldas (2014), a chegada da família real portuguesa e toda a corte imperial, em 1808, alterou substantivamente o panorama da educação no Brasil. Além de declarar a Abertura dos Portos às nações amigas – estreitando laços políticos e econômicos com a Inglaterra, D. João VI cria os primeiros cursos superiores não-teológicos: Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, Ciência Econômica (1808), Academia Militar da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810) e a Escola Real de Artes e Ofícios (1816). Os cursos seguiam os estatutos da Universidade de Coimbra de 1772, nos quais se recomendava aos alunos dos cursos de Medicina e Matemática o conhecimento de outras línguas europeias vivas, com destaque para a Língua Inglesa. Essas disposições indicam o aparecimento das primeiras tentativas de se estabelecer um ensino de Língua Inglesa no Brasil, principalmente no ensino superior, como necessidade derivada da proximidade política entre o Império Português e a Inglaterra. Entretanto, no âmbito do ensino primário ou secundário, quase nada se alterou,

² Aulas de disciplinas isoladas.

seguindo-se o modelo de aulas régias que atendiam bem às necessidades da aristocracia e da elite fundiária local.

De acordo com Oliveira (1999), a proximidade política e comercial com a Inglaterra implicou também em trocas culturais significativas. A presença cada vez maior de engenheiros, comerciantes, empresários e técnicos britânicos, além dos produtos manufaturados ingleses que chegavam e passavam a fazer parte do ambiente social joanino, criou um clima propício para o ensino da Língua Inglesa vinculado à necessidade prática. Em 1820, a publicação pela Imprensa Régia do *Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para o Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras*, de Manuel José de Freitas, indicava em seu prefácio o valor prático da Língua Inglesa diante das estreitas relações comerciais com a Inglaterra. Segundo Oliveira (1999, p.29):

Dessa forma, ao contrário da língua latina, tida pelo autor do referido *Compêndio* como ‘condutora aos princípios literários e familiares’, e da língua francesa, que pela sua ‘universalidade’ já possuía status cultural, sendo ‘parte integrante da Educação’, o inglês, durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821), teve utilidade exclusivamente prática, oferecendo à ‘mocidade adiantada nas primeiras letras’ apenas uma opção profissional no incipiente mercado de trabalho da época.

Oliveira (1999) demonstra como o Latim e o Francês têm, naquele momento histórico, um status superior ao do Inglês. Presentes num currículo de tradição humanista, o Latim e o Francês eram compreendidos como cruciais para uma formação educacional completa, enquanto o Inglês, encarado como língua prática complementar, não era nem exigido para o ingresso na academia.

Em termos gerais, a aristocracia escravocrata e detentora de terras não tinha nenhum interesse numa educação de massa, e o ensino primário e secundário não estiveram entre as prioridades do Primeiro Reinado (1822-1831) e nem no início do Período Regencial (1831-1840). Segundo Oliveira (1999), quando na década de 1830 se começou a discutir uma alteração de rumos no modelo de ensino primário e secundário, o ensino de Língua Inglesa estava estagnado. Fora os poucos alunos no Rio de Janeiro, apenas no Liceu³ de Pernambuco (1826) e do Maranhão (1838) o Inglês era ensinado.

Segundo Picanço (2003), apenas com o estabelecimento do Colégio Pedro II em 1837 – que buscou um maior controle sobre o modelo dispersivo preponderante – que o currículo da escola secundária começou a dar às línguas modernas, como Francês, Inglês, Alemão e Italiano, um status semelhante ao das línguas clássicas (Latim e Grego). Dentre essas línguas

³ Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, também foram criados os primeiros liceus provinciais (DALLABRIDA, 2009).

modernas, a hegemonia no período era do Francês, seguido de longe do Inglês. Essa situação foi predominante no século XIX e em boa parte do século XX⁴.

De acordo com Leffa (1999), no que se refere à metodologia de ensino, o modelo era baseado na tradução de textos e análise gramatical, do mesmo modo como se ensinava as línguas mortas. Ainda no período imperial, o ensino de línguas declinou, derivado do próprio desprestígio da escola secundária. A concorrência do ensino livre, seguido apenas de exames⁵, limitava o caráter e a força de sua institucionalização.

Conforme aborda Oliveira (1999), em 1841, o curso completo foi fixado em sete anos, passando as línguas antigas e modernas (Latim, Grego, Francês, Inglês e agora Alemão - cadeira criada no ano anterior) a figurar em quase todos os seus estágios. As Matemáticas e as Ciências Físicas, Químicas e Naturais ficaram para os três últimos anos, enquanto o Grego era ensinado em quatro. O Latim, o Francês e o Inglês se estendiam pelos sete anos, apresentando o Latim maior número de lições do que o de quaisquer outras disciplinas. Esse plano de estudos consagrava no Colégio Pedro II um ensino secundário de tipo clássico, com predominância dos estudos literários e adaptado às tradições morais e intelectuais do país.

O Colégio Pedro II servia de modelo institucional, porém os liceus provinciais tinham dificuldade em reproduzir historicamente seu currículo. Durante todo Segundo Império (1840-1889), diversas foram as reformas educacionais promovidas. No que se refere à questão do ensino da Língua Inglesa, o padrão se alterou pouco, mantendo-se praticamente o mesmo. Em 1856, durante a reforma do ministro Couto Ferraz, definiu-se mais especificamente o conteúdo e a bibliografia das disciplinas. Segundo Oliveira (1999, p. 44):

Na cadeira de inglês, os ‘rudimentos da língua’ (2º ano) seriam lecionados com a utilização de uma *Gramática Inglesa* - cujo autor não é indicado - e da *History of Rome* (1838), de Oliver Goldsmith; para a ‘tradução e composição de temas fáceis’ (3º ano), os livros indicados eram os dois anteriormente citados e mais o *Class Book* (?) de Hugh Blair; no último estágio, dedicado ao ‘aperfeiçoamento da língua’ (4º ano), a bibliografia era composta pelo mesmo *Class Book* e por ‘Trechos Escolhidos’ de Milton.

Em termos gerais, as reformas que se seguiram no que se refere ao ensino da Língua Inglesa acompanharam uma tendência de diminuição da disciplina no currículo. Línguas como o Alemão e o Italiano entravam e saíam do currículo, a depender da concepção mais ou menos clássica do ministro imperial.

⁴ De acordo com Picanço (2003), a língua francesa aparecia do primeiro ao sétimo ano, a língua inglesa, no segundo ano até o último ano, e o alemão apenas a partir do terceiro ano até o sétimo ano. Portanto, em estudos, o francês somava-se no total de sete anos, o inglês, de cinco anos, e o alemão, de quatro anos.

⁵ Os chamados exames de madureza, parcelados preparatórios ou de Estado.

Em 1862, segundo Oliveira (1999), o Alemão e o Italiano tornaram-se disciplinas optativas, enquanto o Inglês passou a ser ensinado somente a partir do terceiro ano, tendo suas horas reduzidas no currículo geral. Já em 1870, o Inglês passou a ser ensinado do quarto ao sétimo ano, deixando de servir exclusivamente a fins práticos e adquirindo aspectos culturais, incluindo em seu programa leitura, análise, composição e recitação no sexto ano, e história da língua, leitura, tradução e apreciação literária dos clássicos no sétimo. Já na Reforma de 1876, do ministro Cunha Figueiredo, o Inglês, apesar de ter aulas reduzidas – sendo ensinado apenas no quinto ano – manteve o caráter humanista que havia sido conferido pela reforma anterior, abrangendo em seu programa gramática, temas, versão de prosadores e poetas ingleses e conversação.

É importante destacar que, gradativamente, à medida que vai se institucionalizando via Colégio Pedro II, o ensino da Língua Inglesa vai adquirindo, cada vez mais, caráter humanista, crescendo a relevância da literatura e da cultura inglesa em seu programa, distanciando-se do ímpeto inicial do período joanino, mais conectado às necessidades práticas do mundo comercial.

Inicialmente, no período republicano, houve a tendência de conformação do ensino de língua estrangeira dada pela Reforma de 1892, que promoveu uma maior redução da carga horária destinada ao ensino de línguas. Permaneceram os sete anos de Francês, enquanto o Grego é deixado de lado e o Italiano torna-se facultativo, sendo ensinado somente no último período. O Inglês e o Alemão “passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo” (LEFFA, 1999, p.15). Dentre as línguas, a hegemonia e o predomínio do Francês se manteve: “Em grau de importância e número de anos, o francês figura em primeiro lugar, depois o inglês, o alemão e o italiano – que permanecerá como parte do currículo só até 1931” (PICANÇO, 2003, p. 28).

Outra característica importante da Reforma de 1892, orientada pela ideologia positivista dos militares à frente do estado republicano, foi o retorno do caráter utilitarista no ensino do Inglês, bem como das línguas estrangeiras em geral. Conforme destaca Oliveira (1999, p. 59):

O inglês, juntamente com o alemão, foi excluído do currículo obrigatório do Ginásio, sendo oferecido do terceiro ao quinto ano do curso, nos quais os alunos podiam optar por uma das duas disciplinas. Seu programa de estudos- válido também para a língua alemã-voltava a adquirir o caráter prático que tivera antes da Reforma Paulino de Souza, de 1870, abrangendo ‘gramática elementar, leitura, tradução e versão fáceis e exercício de conversação’ no terceiro ano, ‘revisão da gramática, leitura, tradução de prosadores fáceis e exercícios de versão e conversação’ no quarto ano, e ‘tradução de autores mais difíceis’, além de ‘leitura, versão e conversação’, no quinto. Foram também extintas as cadeiras de italiano, filosofia e retórica, assim como o estudo das

literaturas estrangeiras, antes representado pela ‘história literária’, disciplina então substituída pela ‘história da literatura nacional’, dada no sétimo ano.

Entretanto, essa tendência logo se esbarraria na tradição clássica. Em 1898, na Reforma Amaro Cavalcanti, o currículo científico proposto por Benjamim Constant foi alterado. De acordo com Oliveira (1999), o novo regulamento voltou a priorizar as disciplinas humanísticas, reintroduzindo a História da Filosofia, o Latim e o Grego. As línguas vivas estrangeiras, oferecidas de forma optativa em quase todos os anos dos dois cursos (com exceção do segundo ano, onde somente o Inglês era ensinado, e do terceiro, no qual o aluno podia optar entre as Línguas Alemã e Francesa), ganharam novamente um tratamento literário.

Ainda que em momentos de reforma educacional, como em 1901 e 1915, houvesse uma tentativa de retirar a dimensão literária do ensino de língua estrangeira, atribuindo um caráter mais pragmático e utilitarista, os exames oficiais para o acesso ao ensino superior mantinham a tradição clássica, com forte caráter humanista e literário.

Para ilustrar o peso dessa tradição, Oliveira (1999) cita uma anedota contada por Afrânio Peixoto em entrevista à revista *Noite* (2/05/1923), na qual, numa exposição em Chicago, as brochuras, folhetos e todas as informações dos produtos brasileiros ali expostos haviam sido traduzidos para o Inglês por um professor da disciplina no ginásio – a mando do governador – e acabaram incompreendidos por um visitante norte-americano. Uma de suas filhas, que cursava Inglês na Universidade de Illinois, afirmou que sim, que aquilo era Inglês, puro, mas do tempo da Rainha Ana. Tratava-se de Inglês clássico e arcaico que o americano negociante não entendia, mas era o Inglês que se ensinava no ginásio no Brasil.

De acordo com Oliveira (1999), em 1929, o Conselho Nacional de Educação – criado em meados da década de 1920 – homologou as diretrizes curriculares estabelecidas pela congregação do Colégio Pedro II. Além de delimitar o conteúdo das noções gerais a serem estudadas, também descreveu o conteúdo da Literatura Inglesa que deveria ser abordado: sua evolução e os grandes nomes como Chaucer, Shakespeare, Bacon, Milton, Dryden, Swift, Edmund Burke; os românticos: Walter Scott, Byron, Shelley, Macaulay, Tenyson, Dickens, Carlyle, George Eliot, Dante Gabriel Rossetti; e o pré-rafaelismo.

A ascensão política de Getúlio Vargas na década de 1930 levou à reorganização da educação brasileira como um todo, por meio de sua centralização político-administrativa com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Como salienta Romanelli (2014), a partir do momento em que o Brasil inicia esse novo momento político e econômico, em que o país urbaniza-se e industrializa-se, a demanda social de educação muda de perfil e amplia-se. Neste momento, ocorreu uma série de debates em torno da educação e, principalmente, “sobre

a natureza do ensino secundário, formação das elites ou para o mercado de trabalho? Currículo humanista ou científico?” (RIBEIRO JÚNIOR, 2018, p. 04). Para Ribeiro Júnior (2018), esse movimento se consolida com a Reforma Francisco de Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942). Essas legislações foram criadas para garantir a ampliação da escolarização, regulamentar o ensino secundário e construir o currículo desejado.

A Reforma Francisco de Campos organizou o ensino secundário de 1931 a 1942 e adotou uma distribuição balanceada de estudos científicos e clássicos. Passou a ter como finalidade a ideia da formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, compreendendo dois cursos seriados: um fundamental e outro complementar. O primeiro, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, tinha duração de cinco anos, sendo o Inglês estudado da segunda à quarta. O segundo, de dois anos, era subdividido em pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, obedecendo ao grau de especialização do aluno que quisesse seguir uma das três carreiras nas faculdades do país.

Numa Portaria de 30 de junho de 1931, o MEC especificou os objetivos, conteúdos e metodologia de cada disciplina. Para o ensino de línguas estrangeiras, de acordo com Oliveira (1999), as diretrizes adotadas implicavam na manutenção do caráter cultural e literário dessas disciplinas, entretanto, introduziu um novo método de ensino: o Método Direto, que implicava no ensino da língua realizado na própria língua estrangeira:

O ensino das línguas vivas estrangeiras destina-se a revelar ao aluno, através do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos. No manejo da língua estrangeira é preciso que o aluno consiga, com desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento, oralmente ou por escrito. Cumpre, por outras palavras, que as imagens acústicas próprias da língua estrangeira sejam provocadas diretamente pelo pensamento ou a este se associem sem o auxílio do idioma nacional. (ABREU, 1935, p.44 apud OLIVEIRA, 1999, p. 76)

Segundo Oliveira (1999), ocorreu na Reforma Francisco Campos uma reorientação tímida, porém importante no ensino de língua estrangeira. Inicia-se uma mudança da dimensão literária e cultural do ensino de língua para uma dimensão mais prática. O esforço de outros momentos anteriores de dar um caráter menos humanista e clássico ao ensino de língua estrangeira volta à tona de forma mais detalhada. A ênfase na fonética e na ortografia se dava nas primeiras e segundas séries, enquanto na terceira estudava-se a leitura e interpretação por meio do método de leitura direta de textos, análise literária elementar e apreciação gramatical das leituras feitas, podendo empregar-se neste momento a língua materna de modo excepcional para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos e estudar comparativamente as línguas. Por fim, na quarta série, o aluno deveria aprender leitura e

interpretação de autores dos sécs. XVII e XIX, problemas de sintaxe comparada entre a língua estrangeira e a materna, além de exercícios de versão com uso comedido de dicionário.

Para Oliveira (1999), apesar dessa indicação de alteração, o peso da literatura era tão significativo para o ensino da língua estrangeira e, conseqüentemente da Língua Inglesa, que, ao final da Portaria, uma série de obras literárias volta a ser indicada a fim de orientar a execução do programa. O caráter erudito de conhecimento da literatura da língua, de seus autores principais era uma permanência no ensino de língua estrangeira: uma tradição de peso, difícil de ser rompida. Essa tendência pode ser observada quando em 1936 os programas dos cursos suplementares foram expedidos pelo então ministro Gustavo Capanema. O ensino da literatura no pré-jurídico tinha objetivos, metodologia e conteúdos bem definidos e sistematizados, ocupando um lugar de primazia em relação às demais disciplinas, dada a grandeza do seu papel na “educação espiritual” do aluno.

Conforme avaliação de Romanelli (2014), apesar da necessidade de significativas mudanças no currículo devido ao perfil da demanda social escolar e do novo momento econômico que exigia instrução em massa, o caráter elitista da educação permanece, mesmo com a regulamentação do ensino secundário realizada pela Reforma Capanema de 1942. Através de seu texto, objetivos e currículo, a reforma criava formas de exclusão social ao conferir um currículo fundamentado num ensino patriótico, literário, acadêmico, humanista, com exames para obtenção do certificado de conclusão de curso e voltado para o ensino superior.

A legislação refletia também o momento político pelo qual o Brasil passava, tempos de regime populista e autoritário, correspondente ao Estado Novo. No momento de sua aprovação, a Reforma de 1942 era orientada pelos seguintes princípios: a centralização da organização burocrática estatal sob o controle do governo federal, o currículo rígido, os exames oficiais para obtenção do certificado de conclusão do curso, o patriotismo como ideologia e a preparação para o trabalho, acompanhando as tendências político-ideológicas do período, inspiradas no fascismo italiano. De acordo com Lima (1974, p. 125):

Finalmente, 183 (cento e oitenta e três) anos depois de sua expulsão, os jesuítas encontraram ocasião, embora simbólica para revanche contra Pombal: direta ou indiretamente, impuseram ao país uma reforma no mais rigoroso estilo escolástico (segundo dizem cópia fiel da Reforma Gentile aplicada por Mussolini na Itália).

A Reforma de 1942 tinha um caráter mais claramente elitista e seletivo. Segundo Romanelli (2014), na perspectiva oficial, o ensino secundário destinava-se à preparação das individualidades condutoras, isto é, lideranças sociais, políticas e profissionais. Em outras

palavras, uma elite capaz de assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, portadora das concepções e atitudes espirituais inspiradoras para o povo. A reestruturação da seriação do currículo dos estudos secundários reduziu o primeiro ciclo para quatro anos (denominado “ginasial”), aumentou o segundo ciclo, dividido entre “clássico” e “científico” (ambos de três anos), e introduziu o Espanhol como matéria obrigatória. O Inglês, no curso ginasial, era ensinado da segunda à quarta série, sendo optativo no curso clássico e figurando na primeira e segunda séries do científico.

Segundo Oliveira (1999), no ginasial, a partir de 1942, o Inglês restringiu-se ao conteúdo gramatical e a exercícios orais e escritos a serem desenvolvidos em sala de aula, sem uma proposta de método de ensino. Apenas o programa dos cursos clássico e científico incorporou as noções de História da Literatura Inglesa (estudada através dos gêneros e escolas) ao lado da sintaxe, no seu conteúdo programático.

De acordo com Romanelli (2014), entretanto, de dezembro de 1945 até abril de 1951, vários decretos e leis foram publicados modificando a Lei Orgânica do Ensino Secundário, deixando-a mais adequada diante da reorganização do regime democrático e em consonância com a Constituição de 1946, que afirmava competir à União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não excluindo a legislação estadual de caráter complementar. Diferentemente do período Vargas, os estados e municípios poderiam organizar o seu próprio sistema, possibilitando uma descentralização administrativa do sistema de ensino. Para além das questões burocráticas, as disputas ideológicas sobre os rumos da educação nesse período de redemocratização auxiliaram na construção de novos rumos que se materializaram na reorganização curricular e dos conteúdos programáticos.

Nesse processo, torna-se relevante compreender a dinâmica de instauração da Reforma de 1951, do então ministro Simões Filho. Segundo Ribeiro Júnior (2018), em 14 de dezembro de 1951, foi publicada a Portaria 1.045, na qual expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino e as respectivas instruções metodológicas. Os programas e as instruções metodológicas aprovados em 1951 – construídos num pano de fundo de disputa e legitimação entre o MEC e o Colégio Pedro II, que ofereceu seus especialistas, aceitos apenas sob a condição de tutela do governo federal e de sua direção – foram implantados a partir do ano letivo de 1952, ficando em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

A Reforma Simões Filho entrava em vigor, modificando a Reforma Capanema, promovendo novos programas, orientações metodológicas e, com isso, novas visões de mundo. No que cabe ao ensino de língua estrangeira, Oliveira (1999) indica que o modelo

vigente era criticado por sua inadequação ao momento nacional, bem como pela sua concessão à tradição livresca, ornamental. Entre as recomendações de Simões Filho, ao incumbir a congregação do Colégio Pedro II da reforma, determinou a simplificação dos programas das diversas disciplinas do curso secundário. De acordo com Nunes (1962 apud OLIVEIRA, 1999, p.86):

O objetivo fundamental desse trabalho consistiu, pois, em eliminar dos programas atualmente em vigor os excessos aludidos, reduzindo a totalidade dos conhecimentos alinhados na estruturação das diversas disciplinas, que tornava penosa a tarefa didática. Ao mesmo tempo, verificava-se o flagrante desajustamento desses programas com o nível de assimilação da população escolar, cujas faculdades intelectuais, ainda mal desabrochadas, não a habilitavam a abranger a enorme soma de deveres e atividades de aprendizagem oferecidas ao seu conhecimento.

A ideia de enxugar programas, torná-los mais práticos e menos livrescos pode ser explicada pela força das concepções liberais e da condição hegemônica do modelo anglo-saxônico de organização social e política, profundamente marcada pelo utilitarismo. A educação, nessa concepção, deveria ter uma finalidade prática, ligada ao sistema produtivo e com um caráter de utilidade para o desenvolvimento, prosperidade e enriquecimento da sociedade em geral. O Brasil procurava se afirmar como uma sociedade de massa, urbano-industrial, organizada em torno de uma democracia política estável, ao estilo dos EUA. Não era para ser diferente no contexto de consolidação da potência norte-americana no bloco capitalista pós-Segunda Guerra e da vitória de seu modelo de democracia-liberal sobre os fascismos. Assim, Oliveira (1999) aponta as principais alterações do programa de Inglês, dando ênfase à supressão de história da literatura, objeto de estudo em específico do autor. Segundo Nunes (1962 apud OLIVEIRA, 1999, p. 86):

- a) fixação numérica de vocabulário básico que o aluno deverá adquirir no curso ginásial: cerca de 2 mil palavras;
- b) seleção desse vocabulário, baseada na sua utilidade e frequência, de acordo com os recentes trabalhos sobre o assunto (Thorndike; Horn; Palmer; West e Francett);
- c) aquisição metódica de vocabulário passivo por meio de leitura suplementar intensiva;
- d) supressão do estudo de história da literatura inglesa;
- e) inclusão no programa da 2ª série do 2º ciclo de assuntos científicos para aquisição de terminologia técnica.

Podemos observar inicialmente que a Reforma Simões Filho de 1951, no campo do ensino da Língua Inglesa, representou uma ruptura relevante com o peso da tradição de um currículo humanista e clássico. A supressão da História da Literatura e o foco numa perspectiva mais utilitarista e instrumental da língua representaram também uma ideia de

massificação da educação. A conexão educação-mercado de trabalho subjacente a essa concepção representava um projeto mais popular de educação. Dentro dos marcos referenciais norte-americanos, com forte inspiração na democracia liberal, com foco técnico e pragmático, o modelo proposto de ensino da Língua Inglesa passou a se estabelecer sobre novos critérios.

2.2 História da educação no Brasil nos anos 1930 - 1950

As transformações ocorridas no âmbito da educação brasileira, principalmente no que se refere ao ensino primário e secundário, no período compreendido entre os anos 1930 e 1950, são de fundamental relevância para se entender os sentidos históricos, sociais e políticos presentes na Reforma Simões Filho de 1951 e o novo papel atribuído ao ensino da Língua Inglesa. Para tanto, faz-se necessário recuperar as linhas gerais das forças políticas e ideológicas e seus respectivos projetos de educação durante os anos 1930, que, a partir da ascensão de Vargas e a subsequente criação do MEC, alteraram o panorama histórico da educação de massa no Brasil.

A vitória política de Vargas, em 1930, de acordo com Skidmore (1982), representou a ascensão de um projeto político, econômico e social que buscava a modernização do Brasil. As expectativas dos personagens históricos do período era a ruptura com o modelo de dominação oligárquico-fundiária em torno do qual a denominada Primeira República se estruturou. Uma grande efervescência política e intelectual vinha dos anos 1920. A Semana da Arte Moderna, o movimento tenentista e suas insurreições, a fundação do Partido Comunista em 1922, o crescimento da atuação política do operariado urbano em cidades em processo de industrialização, como Rio de Janeiro e São Paulo, representavam as aspirações por outro modelo de país.

Segundo Skidmore (1982), uma frágil aliança entre dois grandes grupos viabilizou a queda da República Velha em 1930. De um lado, militares superiores, uma parcela de plantadores de café descontentes com a crise econômica e parte da elite política de oposição – oligarquias com menos capacidade de controle da união e que quase sempre estavam excluídos do poder. De outro lado, estavam os revolucionários – que tiveram papel ativo no movimento – subdivididos em duas correntes: uma mais moderada, apoiada na pequena classe média urbana, preocupada com mudanças constitucionais, mas que desejavam eleições livres e justas, garantia das liberdades civis e um governo constitucional, e outra mais radical, liderada por setores mais jovens das forças armadas, os tenentes, que propunham uma

regeneração nacional, a modernização do estado e da sociedade de modo mais profundo e ansiava por um governo forte e centralizado.

Essa tensão, presente desde o início dos anos 1930, entre constitucionalistas e tenentistas, ajuda a compreender a instabilidade política. Para Skidmore (1982), a predominância inicial dos setores mais centralistas resultou, por exemplo, na Revolução Constitucionalista de 1932, que, apesar de levantar a bandeira da Constituição, expressava o descontentamento pela crescente centralização do poder no âmbito federal e redução dele nos estados. A Constituição de 1934 representou, nessa leitura, uma concessão aos setores mais moderados, enquanto a ditadura do Estado Novo (1937-1945) o retorno à hegemonia dos setores mais radicalizados, centralistas, herdeiro do tenentismo.

De qualquer modo, as mudanças no âmbito da educação, implantadas a partir de 1930, foram relevantes. Segundo Dallabrida (2009), em relação ao ensino secundário, mudanças efetivas somente foram colocadas em marcha a partir desse momento. Durante a primeira república, o ímpeto inicial de tornar a educação laica, conectado aos primeiros governos militares e profundamente positivistas foram atenuados no âmbito das províncias com acordos entre setores da Igreja Católica e elites regionais que garantiam certa tranquilidade do predomínio das instituições religiosas. A criação do MEC e a nomeação de Francisco Campos como o seu primeiro titular indicou a disposição pela mudança com acento centralizador. Na primeira metade de 1931, Campos implementou uma significativa reforma na educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior, que passaria a ser identificada com o seu nome, Reforma Francisco Campos.

Para Dallabrida (2009), a Reforma Francisco Campos conferiu organicidade à cultura escolar do ensino secundário ao extinguir o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. Em primeiro lugar, promoveu o aumento da duração do ensino secundário, pois ele passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos: o fundamental – com um período de cinco anos, comum a todos os estudantes secundaristas e que conferia formação geral – e o ciclo complementar, de dois anos, que era preparatório para o curso superior e apresentava um leque de três opções: para os candidatos à matrícula no curso jurídico, para os candidatos nos cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia, e, por fim, para os candidatos nos cursos de Engenharia ou de Arquitetura. Na concepção de Dallabrida (2009, p. 187):

É oportuno pensar que o aumento do número de anos do ensino secundário conferiu-lhe um caráter elitista. Nesta direção, Nunes (1962) afirma: ‘caráter enciclopédico de seus programas a tornava [a Reforma Francisco Campos] educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral’.

De acordo com Dallabrida (2009), a institucionalização da presença obrigatória dos alunos no mínimo em três quartos das aulas foi uma segunda medida importante da Reforma Francisco Campos, pois rompeu definitivamente com o persistente modelo dos exames parcelados por meio da frequência obrigatória às aulas. Além disso, Francisco Campos determinou um detalhado e regular sistema de avaliação estabelecido ao longo do ano letivo. A Reforma de 1931 fixou um cronograma ginásial único para todo o território nacional, padronizando e regulando de forma centralizada o ensino secundário. A criação de dois ciclos, a frequência obrigatória às aulas e o sistema regular de avaliação estavam articulados ao sistema de seriação anual das disciplinas a serem ministradas nos dois ciclos do ensino secundário.

Quanto às disciplinas, segundo Dallabrida (2009), no curso fundamental, Português, Matemática, História da Civilização, Geografia e Desenho foram seriadas em todos os cinco anos. Havia uma sequência entre Ciências Físicas e Naturais (previstas na 1ª e 2ª séries) e Física, Química e História Natural (colocadas nas três últimas séries). Entre as línguas estrangeiras, havia ainda maior destaque para o Francês, previsto nas quatro primeiras séries, diferente de Inglês, Alemão e Latim, estabelecidos em menos séries. A disciplina “Música (canto orfeônico)” era obrigatória nas três primeiras séries do curso fundamental. Nos cursos complementares, as disciplinas-chave de cada ramo específico de ensino também estavam presentes nas suas duas séries. Desta forma, o Latim e a Literatura eram disciplinas seriadas nos dois anos do curso complementar que preparava para o ingresso em Direito; Física, Química e História Natural para o ingresso em Medicina, Farmácia e Odontologia; e Matemática para o ingresso em Engenharia e Arquitetura.

De acordo com Dallabrida (2009), as novas normas determinadas pela Reforma Francisco Campos para o ensino secundário, além de definir os conhecimentos a ensinar, determinou sobremaneira condutas a serem seguidas. Francisco Campos expressou essa preocupação prática ao informar que uma noção só pode ser considerada efetiva se funcionar adequadamente, ou seja, se tiver uma consequência prática, determinando ou condicionando a conduta, afirmando de maneira categórica que só aprendemos se praticamos. Na percepção de Dallabrida (2009, p. 189):

A ‘Exposição de Motivos’ de Francisco Campos sublinha que a educação escolar não deve se resumir à transmissão e à memorização de noções e conceitos prontos, mas deve procurar direcionar o espírito dos estudantes para o trabalho ativo e pessoal, manifestando um espírito escolanovista. Deve-se considerar que, no final da década de 1920, como Secretário dos Negócios do Interior do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos liderou uma reforma do ensino primário e normal a partir dos princípios e dos métodos da Escola Nova (MORAES, 2000, p.193-216). Como primeiro ministro da Educação e Saúde Pública, ele introduziu esse espírito renovador na reforma do ensino secundário brasileiro de 1931.

Não por acaso, para Dallabrida (2009), a Reforma Francisco Campos contém uma preocupação com a aplicação dos “novos métodos e processos de ensino”, que eram considerados decisivos para a regeneração do ensino secundário – e da educação nacional. Sua proposta de educação propunha inculcar o espírito moderno-burguês nos estudantes do ensino secundário, a partir da educação integral – intelectual, física, patriótica – e da prescrição de práticas disciplinares que conduzissem ao disciplinamento e à autorregulação (características subjetivas necessárias para a construção da moderna sociedade capitalista urbano-industrial). Outra evidência desse caráter modernizador foi o fortalecimento das Ciências Físicas e Naturais, diante de uma tradição curricular clássica e profundamente humanista.

As mudanças colocadas em curso pela Reforma Francisco Campos eram a expressão de um consenso tênue entre projetos de reconstrução do Brasil que disputavam a hegemonia sobre o aparato de Estado. Nesse jogo, o controle sobre a educação tinha um papel relevante. De acordo com Daros (2013, p. 260):

Como se sabe, coexistiam diferentes projetos de reconstrução do Brasil ao longo da história republicana que disputavam legitimidade com o Estado, explicitando o jogo de interesses e as convicções dos agentes envolvidos. Nesse processo, a educação condensava expectativas de controle e organização social e política e o sistema escolar era considerado um valioso recurso de poder. O controle do sistema educacional era alvo de uma acirrada disputa, o que se evidenciava nos projetos apresentados de forma clara na década de 1930 a 1940. Assim, o envolvimento dos intelectuais brasileiros em um projeto de modernização da sociedade, no período em análise, implicava a mobilização em torno das reformas de ensino. No contexto brasileiro após a ‘Revolução de 1930’, período de fortalecimento do aparato estatal, disputas por hegemonia política, assim como a criação do Ministério da Educação e Saúde resultaram em uma batalha pelo controle do aparelho escolar, por meio da implementação de programas político-pedagógicos. Nesse entrave, destacaram-se dois grupos de educadores – *pioneiros e católicos* –, que iriam estabelecer relações permeadas ora de zonas consensuais no que se refere à educação como *causa cívica de redenção nacional*, ora de oposição quanto à maneira como os fins propostos seriam alcançados. Enfim, surgia no âmbito nacional o preceito de que pela *reconstrução educacional* se efetivaria a *reconstrução social*.

A princípio, segundo Dallabrida (2009), a Reforma Francisco Campos reintroduziu a educação religiosa nas escolas normais e secundárias de todo o país, como parte do acordo

costurado entre o Governo Provisório e a Igreja Católica. Segundo Daros (2013), os católicos, organizados desde a década de 1920 em torno do projeto restaurador encabeçado por D. Sebastião Leme (arcebispo do Rio de Janeiro) – liderados pelo fortalecimento da militância dos católicos e organizados em torno do centro Dom Vital, da Revista *A Ordem*, e de intelectuais como Alceu Amoroso Lima e Jackson Figueiredo –, vislumbravam a manutenção dos valores católicos na sociedade brasileira, combatendo as ideias laicistas e secularizantes presentes em diferentes projetos modernizadores do estado brasileiro. O grupo católico exerceu soberania na direção da Associação Brasileira de Educação (ABE) entre 1929 e 1932, que, nos anos 1920, fora a principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil. Segundo Daros (2013, p. 261):

Tal hegemonia, por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, promovida por esse órgão em 1932, na qual o grupo católico tinha por objetivo fornecer ao Governo provisório parâmetros norteadores do sistema educacional do *novo país*, acaba por se abalar em razão da intervenção de Nóbrega da Cunha, porta-voz do grupo dos pioneiros, que inquiriu a plenária a respeito da legitimidade das afirmações colocadas em pauta na discussão. Cria-se, a partir disso, o contexto político propício à redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932* (grupo associado à assinatura do *Manifesto* e que reivindicava a construção de um sistema de ensino público e laico, sob responsabilidade do Estado), do qual eram signatários Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que se tornariam, posteriormente, ícones da *educação nova* no Brasil. Salienta Carvalho (1999), que a intelectualidade católica, em amplo êxodo após o enfrentamento ocorrido na IV Conferência, formulou parâmetros educacionais baseados nos princípios de uma educação não pública e religiosa. Tal intuito se erigia sobre o ideal de uma elite como guia de um povo amorfo, à mercê de uma educação/moldagem. Para tanto, procuravam propagar e difundir as novas pedagogias, ‘depurando-as de tudo o que pudesse contrariar os princípios fixados na encíclica papal *Divini Illius Magistri* (1929)’, estabelecendo-a como diretriz de novas doutrinas educacionais. Julgá-las era, acima de tudo, construir um discurso da escola nova católica, assim como firmar suas competências como ‘juiz’ da propagação doutrinária presente. Essas teses foram operacionalizadas por D. Leme, Padre Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima, entre outros.

Para Daros (2013), o projeto dos pioneiros, que almejavam um sistema nacional de educação, conduzido por especialistas e sob a responsabilidade do Estado, representava o afastamento completo da Igreja Católica das questões ligadas ao ensino. Um sistema público de ensino, gratuito e laico, introduzindo nas práticas educacionais os parâmetros da racionalidade científica secular e laica, desafiava os setores católicos. Estes, por sua vez, organizados também politicamente por meio da Liga Eleitoral Católica, se articularam para deter a implementação plena do projeto. A Constituição de 1934 representou a conciliação entre os setores opostos. Segundo Daros (2013, p. 264):

O Texto Constitucional de 1934 revelou, no entanto, a conciliação de políticas opostas ao definir uma ideia ambígua em relação ao direito à educação: a função educativa devia ser assegurada tanto pelo Estado quanto pela família, enfraquecendo o dever do poder público em garantir educação gratuita para todos. Quanto aos conselhos, a Constituição os transformou em órgãos de caráter técnico meramente consultivo, mas sem a função de fiscalizar as diretrizes da política educacional como queriam *os pioneiros*.

Além da aprovação do ensino religioso nas escolas públicas, a Constituição de 1934 propiciou o crescimento de um setor de empresários do ensino, estabelecendo uma política de equiparação (sob controle da União) entre escolas públicas e privadas. Assim, a dimensão pública do ensino secundário se restringiu às funções de regulamentação e fiscalização, e não fundamentalmente financeira e técnica, como queriam *os pioneiros*.

Foi sob a gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1944) que o sistema estruturado em 1934 implantou-se de maneira definitiva, sofrendo alguns ajustes em 1942, a fim de se adequar mais explicitamente ao espírito do Estado Novo (1937-1945). Deste modo, segundo Daros (2009/2013), a política educacional se situou dentro das diretrizes mais amplas dadas pelo projeto político do regime autoritário instalado em 1937, claramente inspirado no modelo fascista italiano.

De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), uma das características do autoritarismo do período era estar associado à nacionalidade; daí a ênfase na sua consolidação pela: a) imposição de conteúdo nacional de ensino (ensino religioso, civismo e patriotismo); b) padronização do ensino – Universidade do Brasil e Colégio Pedro II como padrões de ensino universitário e secundário; c) erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas (determinando o fechamento de centenas de escolas de colônias de imigrantes, situadas principalmente no Sul do país).

Para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), apesar de aprofundar as bases do que já havia sido construído na Reforma Francisco Campos, a estreita ligação de Gustavo Capanema com os setores mais tradicionais de Igreja Católica representou a permanência do projeto católico-conservador numa educação de formato moderno. Na perspectiva dos autores, tratou-se de uma modernização conservadora, operada de cima para baixo, por meio do forte centralismo do Estado. A proximidade com a Igreja Católica possibilitou a ênfase no ensino humanista em detrimento do ensino científico e técnico no ensino secundário que, junto com o superior, estava nas mãos da União. Desse modo, ficava claro a prevalência da concepção que, enquanto o ensino primário, e depois as escolas profissionais, preparava as massas para o mercado de trabalho, o ensino secundário deveria preparar as elites para a entrada no ensino superior.

Para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a estrutura administrativa centralizadora e padronizadora da educação estabelecida no Estado Novo era combinada a uma perspectiva

ideológica militarista, nacionalista e antiliberal. A ressignificação do conceito de democracia para a ideia de um estado corporativo, dirigido por um líder máximo, que buscava moldar as massas a partir da militarização da vida social, de sua participação ativa no processo de construção de uma nova nação, homogênea e coesa, orientou ideologicamente o processo. Era o conteúdo adequado da forma político-administrativa estabelecida durante o regime varguista, que oscilava com a Constituição de 1934, mas que no Estado Novo encontrou seu conteúdo adequado. Analisando o livro *O Estado Nacional*, de Francisco Campos, publicado em 1940, em pleno andamento do Estado Novo, Bomeny (1999, p. 146) afirma:

Estão ali os fundamentos político-ideológicos de defesa da criação de um Estado totalitário que deveria substituir o Estado liberal-democrático, uma experiência que, para ele, estava em franco processo de decadência e desintegração. O totalitarismo seria como que um imperativo dos tempos modernos [...]
[...] Campos vai privilegiar o papel do líder carismático como centro da integração política, como sustentáculo da formação do totalitarismo. O regime político próprio às massas é o regime da ditadura, do apelo, e não o da escolha. Nossa época vivencia o divórcio entre democracia e liberalismo, insistia em sua argumentação. Redimensiona o sentido da democracia, retirando-lhe o aspecto da representação parlamentar, forense, que, segundo ele, está falida, ineficaz e corrompida. O Estado totalitário não se submete à ‘atenuação feminina da chicana forense’. Tem sua vertebração fundada na eficácia da manipulação racional da irracionalidade das massas. Somente um Estado forte é capaz de arbitrar justamente, sem que se privilegie particularmente a qualquer que seja a facção política. O novo Estado, inaugurado em 10 de novembro de 1937, viria corrigir o rumo da Revolução de 1930 desviado nas discussões da Constituinte de 1934. Seria identificado pelo clima de ordem garantido pela existência de um chefe que se sente em comunhão de espírito com o povo de que se fez guia e condutor. Somente o chefe pode tomar decisões porque ele encarna, na excepcionalidade de sua natureza, a vontade e os anseios das massas. É essa potencialidade intransferível que assegura o caráter popular do Novo Estado, uma perfeita simbiose entre as duas entidades do regime: o povo e o chefe.

Deste modo, podemos inferir que a Reforma Capanema de 1942, que sacramentou um currículo do secundário fundamentado num ensino patriótico, nacionalista, militarista, literário, acadêmico e humanista, sintetizava a junção ideológica entre o profundo sentimento antiliberal do momento inicial da Revolução de 1930 – enraizado nas correntes simpáticas ao tenentismo, modernizadoras autoritárias e radicalizadas – e a permanente influência dos setores católicos, que preservaram seu legado com o currículo humanista, acadêmico e literário, vinculado à ideia de formação de uma elite nacional culta e erudita. Em comum, entre os setores, o antiliberalismo como ideologia, como projeto nacional e, conseqüentemente, orientador das políticas para educação.

Segundo Daros (2013), o modelo educacional centralizador e padronizador do Estado Novo persistiria na segunda metade da década de 1940 e 1950, apesar da mobilização em

torno da redemocratização do país com a queda do Estado Novo em 1945. A nova Constituição de 1946 abriu novos debates acalorados sobre os rumos do país, no quais a educação desempenhava papel central. Redemocratizar o país significava redemocratizar a educação, repensá-la segundo novas bases políticas, sintonizá-la em relação aos novos projetos nacionais. Para Bomeny (2001, p.55):

A discussão da democratização do ensino teria de passar em revista todo um desenho de sistema educativo modelado na era Vargas. Uma vez mais se expuseram ao conflito os pioneiros da educação, com a defesa do ensino público, gratuito e laico, e representantes do setor privado – não mais protagonizado pelas velhas lideranças da Igreja Católica, mas por parlamentares, liderados pelo Deputado Carlos Lacerda.

Segundo Ribeiro Júnior (2019), a vitória dos aliados na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a derrota do eixo nazifascista ressuscitou a viabilidade política da democracia liberal. O papel protagonista dos EUA na guerra e na reorganização da ordem mundial pós-1945, com a construção da ONU, auxiliou no processo de fortalecimento interno dos liberais brasileiros. Nesse contexto, os liberais encabeçaram a defesa do papel do setor privado na economia, no desenvolvimento do país e na educação. Nesse sentido, os setores católicos conviviam com a ambiguidade de ver nos liberais aliados na defesa do setor privado da educação, mas antagônicos na concepção laica e secular do estado. Outra diferença estava na afinidade dos liberais com o modelo norte-americano de uma educação prática, voltada para o mercado de trabalho, seguindo as concepções utilitaristas da tradição liberal norte-americana. Desse modo, um ensino secundário essencialmente humanista, literário, erudito era incompatível com a concepção liberal e norte-americana de educação.

Segundo Ribeiro Júnior (2019), a partir da Constituição de 1946, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou a ser discutida pelo Congresso. Entre as medidas estava a que definia que à União cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, no entanto, sem excluir a legislação estadual entendida como complementar. Diferentemente do período varguista, os estados e municípios poderiam organizar o seu próprio sistema, possibilitando uma maior descentralização administrativa do sistema de educação.

De acordo com Souza (2009), os setores católicos e pioneiros envolveram-se na caracterização do ensino secundário, reavivando o debate em torno do humanismo que ocorreu no período, devido às catástrofes genocidas da Segunda Guerra Mundial. Para os católicos – caso de Alceu Amoroso Lima –, o Humanismo era sua herança natural, portanto, defendiam um ensino secundário com formação desinteressada, baseada nos valores confessionais e clássicos, e defendiam também a essencialidade do ensino do Latim e do

Grego. Para Fernando de Azevedo, um representante liberal da vertente dos pioneiros, o Humanismo precisava modernizar-se, com foco na Literatura, no ensino das Línguas Modernas, porém sem perder de vista uma perspectiva científica a ele associada. Em sua perspectiva, o Humanismo clássico ou greco-latino, defendido pelos católicos, representava, em realidade, uma cultura de privilegiados, e não a expressão de uma sociedade democrática.

A instalação de um regime democrático no Brasil se consolidou com a Constituição de 1946. Entretanto, havia limites políticos e sociais claros nessa democracia. Em 1947, o Decreto que colocou na ilegalidade o Partido Comunista Brasileiro, a cassação dos mandatos de seus representantes políticos e o controle sobre o sindicalismo evidenciavam a natureza restritiva do modelo democrático-liberal ao estilo norte-americano que inspirava o país. De acordo com Jorge Ferreira (2010, p. 13):

Muitos historiadores negam o caráter democrático do regime instaurado em 1946. Em geral dois argumentos são muito utilizados. O primeiro é que no governo de Eurico Dutra o Partido Comunista (PCB) foi posto na ilegalidade, enquanto seus militantes sofreram perseguições e o movimento operário foi cerceado pelo aparato policial repressivo. De fato, um ano após a promulgação da nova Constituição, em 1947, as relações internacionais foram alteradas profundamente com o clima beligerante da Guerra Fria. O Brasil não ficou imune aos conflitos entre Estados Unidos e União Soviética e, em vários setores da sociedade, despontou o sentimento anticomunista. O PCB teve seu registro cassado pelo Superior Tribunal Eleitoral e forte repressão se abateu sobre o movimento sindical.

De acordo com Ferreira (2010), mesmo diante dessas limitações, o período entre 1946 e 1964 possibilitou aos brasileiros a oportunidade de lidar com direitos políticos e exercer direitos civis. Pela primeira vez, surgiram e se fortaleceram partidos políticos nacionais com programas ideológicos definidos e identificados com o eleitorado, que não eram apenas instrumentos das elites. As eleições tornaram-se sistemáticas e periódicas para os cargos do Executivo e do Legislativo nos planos federal, estadual e municipal, e contribuíram para consolidar um sistema partidário nacional que expressava as diversas correntes de opinião do eleitorado. Os estudos demonstram que, naquele período, se fortaleceram os vínculos programáticos e ideológicos entre os partidos e o eleitorado.

Para Ferreira (2010), o quadro de vigilância e repressão sobre os comunistas e o movimento operário não era uma excepcionalidade da democracia brasileira. Na mesma época, na maior democracia ocidental, nos Estados Unidos, se instalavam os comitês de atividades antiamericanas, o macarthismo, as listras negras de artistas e intelectuais, a lei Taft-Hartley⁷ e a intromissão do FBI na vida privada dos cidadãos. Houve também a promulgação do *Communist Control Act*, atividades consideradas “comunistas” foram criminalizadas. O

Partido Comunista Americano não chegou a ser cassado, como no caso brasileiro, mas o cerceamento foi tamanho que, na prática, ele foi banido da vida política do país. O conjunto de medidas acuou os partidos de esquerda e o movimento sindical, alimentando o anticomunismo. Na antiga Alemanha Ocidental, o Partido Comunista foi declarado ilegal em 1956. Entretanto, nem por isso tais países foram considerados como “não democráticos”. A própria concepção de democracia propagada pelo modelo liberal norte-americano implicava no controle dos comunistas.

Segundo Ferreira (2010), deve-se levar em consideração que existiram alterações e ritmos variados nas relações entre Estado e o movimento comunista no Brasil no período. Se durante o governo Dutra (1946-1950), a repressão policial aos militantes revolucionários foi violenta, em 1951 João Goulart, na presidência do PTB – partido que havia vencido a corrida eleitoral e ascendido Vargas ao poder novamente – avalizou aliança entre os trabalhistas e os comunistas no plano sindical. Em sua gestão no Ministério do Trabalho, dois anos depois, muitos comunistas assumiram a direção de sindicatos sem perseguições ou empecilhos legais. Posteriormente, também durante os governos de Juscelino Kubitschek (1956-1960) e João Goulart (1961-1964), eles agiram livremente, mesmo em situação de semilegalidade.

Deste modo, para Ferreira (2010), no contexto das democracias liberais ocidentais, aliadas do bloco capitalista no pós-guerra durante a emergência da Guerra-Fria, as limitações e o controle das atividades dos comunistas no Brasil compunham um quadro de relativa liberdade de atuação política na prática.

Seguindo sua linha argumentativa, Ferreira (2010) evidencia que outro relevante argumento usado pelos estudiosos para desqualificar o caráter democrático do regime é a interdição do direito de votar dos analfabetos, a proibição do PCB, como no caso dos comunistas, que sem dúvida, se tratou de uma limitação das prerrogativas democráticas. Contudo, é preciso considerar a ampliação do direito ao voto no Brasil nessa época. Para Ferreira (2010, p. 15):

Segundo Gláucio Ary Dillon Soares, o regime da Carta de 1946 teve como principal êxito a ampliação dos direitos de cidadania política. Na primeira eleição, a de dezembro de 1945, votaram cerca de 7,5 milhões de pessoas, contra 1,5 milhão no pleito de 1933. Ao longo dos anos, o alistamento eleitoral não parou de crescer, chegando a 18,5 milhões de cidadãos votando em 1962 – duas vezes e meia comparando a 1945 e 12 vezes a mais que 1933. No caso das eleições presidenciais, o número de participantes dobrou: de 6 milhões de votantes na primeira eleição para presidente, alcançou 12 milhões em 1960.

Ferreira (2010) destaca dados interessantes ao enfatizar que o crescimento do número de votantes entre 1946 e 1960 ocorreu devido à expansão do sistema educacional: os analfabetos

eram 54% em 1945 e passaram para 36% em 1962. Além disso, o número de novos eleitores foi maior que o aumento da população. Na percepção do autor, o aumento considerável de 11 milhões de eleitores evidencia que a cidadania se ampliava gradualmente, numa tendência crescente de democratização do eleitorado. Esses dados trazem também implicitamente, para o autor, um impacto positivo para a democracia, que foi a valorização do voto na cultura brasileira, divulgando-se a ideia de que votar era bom e um direito ao qual amplos setores da população deveriam ter acesso.

Deste modo, para Ferreira (2010), com todas as dificuldades e empecilhos, a democracia representativa, de modelo liberal, permitiu uma experiência popular de ampliação dos direitos civis e políticos que o Brasil até então desconhecia. Para Ferreira (2010, p. 15):

Os que resistem em admitir que o país conheceu uma experiência liberal-democrática, pensando no governo Dutra, na cassação do registro do PCB e na interdição dos analfabetos ao direito de votar, baseiam-se, muitas vezes, em uma receita prévia de democracia, não considerando que esta não surge pronta, como um receituário, mas é conquistada, ampliada e ‘inventada’, no dizer de Claude Lefort. A democracia resulta de demandas da própria sociedade, de seus conflitos e contradições, inventando e reinventando suas práticas e instituições. A desqualificação da experiência democrática inaugurada em 1946 tem uma história. Começou mesmo ainda durante sua própria existência. Grupos políticos inconformados com as derrotas eleitorais, em particular os setores mais conservadores da UDN e das Forças Armadas, passaram a desqualificar o regime, alegando a ‘manipulação’ e ‘demagogia’ de trabalhistas e pecebistas, além da ‘corrupção’ vigente no movimento sindical, cuja origem era o imposto sindical. Para os grupos civis e militares golpistas, a democracia no Brasil estaria condenada em seu nascedouro pela ‘demagogia getulista’, sendo necessário ‘saneá-la’ – para usar uma expressão recorrente no vocabulário desse grupo político.

Desse modo, na avaliação de Ferreira (2010), mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelo regime democrático que se instaura a partir de 1946, a ampliação dos direitos civis e políticos, a estruturação ideológico-partidária, o crescimento do eleitorado, o processo de modernização e ampliação dos próprios vetores de escolarização indicam uma experiência efetivamente inicial da democracia no Brasil que precisa ser valorizada. Para Ferreira (2010), ao longo do período, a efervescência democrática levava gradativamente à ampliação da própria democracia pelo conjunto de atores sociais engajados em aprofundar o processo de democratização. O golpe militar de 1964 seria, na avaliação de Ferreira (2010), a rejeição desse processo de aprofundamento democrático, a ponto dos setores dominantes da sociedade brasileira se sentirem ameaçados na manutenção de seus privilégios.

Nesse sentido, a proposta de reviravolta nos rumos da educação no Brasil do pós-Segunda Guerra acompanhava o sentido de aprofundamento democrático presente no período. Portanto, se demonstravam incompatíveis com o novo modelo político, tanto a centralização

administrativa excessiva e autoritária do modelo anterior, quanto um currículo estruturado no Humanismo clássico ou greco-latino, que representava uma cultura de privilegiados.

A expressão de uma sociedade verdadeiramente democrática exigia esforços para a construção de novos rumos. O próprio sentido de democratização implicaria nas propostas de ampliação da capacidade educativa do Estado que pudesse contemplar setores sociais das grandes massas urbanas, cujos direitos políticos e civis se ampliavam na lógica da espiral democrática.

As eleições presidenciais de 1950 alçaram ao poder Getúlio Vargas novamente, agora sob a faceta política democrática e popular. Como resultado das articulações políticas que contribuíram para a volta de Getúlio Vargas à presidência, Simões Filho foi nomeado para o Ministério da Educação e Saúde. Sua atuação à frente da pasta foi bastante condicionada pela tramitação, no Congresso, do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desde 1946 vinha ocupando grande espaço nas discussões sobre o assunto no país (e continuaria a ocupar até 1961, quando seria finalmente aprovada). De acordo com Riberio Júnior (2019, p. 07):

Em seu discurso de posse, o ministro elencou os princípios de sua gestão, destacando a importância do ensino primário para a aprendizagem da leitura e do ensino secundário como o instrumento mais adequado para a formação inicial do cidadão (Simões Filho, s.n.). Nele ainda evidenciou como demanda o 'descongestionamento' dos programas do ensino secundário; afirmando que sem o estudo das humanidades em base sólida não se poderia educar o Brasil, além de defender a permanência do latim e do grego no currículo.

O termo “descongestionamento” dos programas do ensino secundário, segundo Ribeiro Júnior (2019), aponta justamente para uma revisão curricular compatível à realidade do sistema de ensino, que garantisse a unidade do Brasil, mas com um roteiro mínimo que pudesse dar autonomia para os Estados construírem a parte que lhes cabia. Além dessa característica, o termo “descongestionamento” também representa a ideia de construção de um programa mínimo, mais conectado à realidade brasileira e menos livresco. A defesa da permanência do Humanismo aparece como parte da ambiguidade inerente às discussões do período, porém mais enfraquecida na prática.

Segundo Souza (2009), não se pode desconsiderar que boa parte dos ginásios e colégios existentes no país até a década de 1960 era mantida por congregações religiosas. A manutenção do Humanismo enraizado nas tradições cristãs não era apenas o apego ao passado, mas o atendimento de demandas concretas no campo da educação e da cultura.

Entretanto, a Reforma de 1951 objetivou a simplificação dos programas. A recomendação feita ao Colégio Pedro II para a reestruturação curricular circulava em torno de

uma semântica que indicava certa orientação pragmática, modernizadora, utilitarista presente nos debates de então. Segundo Souza (2009), entre 1947 e 1951, Fernando de Azevedo proferiu uma série de conferências pelo país, defendendo proposições para a renovação da educação secundária com base em um novo humanismo alicerçado na cultura científica vista como expressão do mundo moderno. A posição liberal crescia a cada movimento, num contexto político e histórico favorável.

A Reforma de 1951 foi um importante passo no processo de consolidação dessa posição. As línguas estrangeiras modernas adquiriram um espaço maior, expurgando de seu aprendizado a literatura correspondente. Nesse processo, a relevância do Inglês cresceu, associado a um projeto de ensino moderno, pragmático e utilitarista, cuja vitória completa viria apenas em 1961 com o decreto que tornaria o Latim uma disciplina optativa.

2.3 Colonialidade do poder e imperialismo sedutor

No seminal texto *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (2005), o intelectual peruano Anibal Quijano analisa o desenvolvimento da modernidade sob o prisma do colonialismo como parte necessária e fundante de sua constituição. Para tanto, o autor recua até a Primeira Modernidade, mais precisamente no século XVI, e aponta para a construção da ideia de raça como elemento fundamental para legitimação e consolidação do colonialismo. A expansão europeia para os demais continentes foi o eixo fundante de um sistema de dominação global baseado na ideia da superioridade étnica, cultural, política, econômica e social do branco europeu sobre os demais povos. Quijano retoma assim a tradição crítica de autores críticos do colonialismo com Aimé Cesaire, Albert Memmi e Frantz Fanon, que, no contexto das lutas de libertação nacional das décadas de 1950 e 1960, apontavam para relação promíscua entre colonialismo, racismo e modernidade⁶. No entanto, as reflexões desses autores centravam a questão na derrocada final dos grandes impérios europeus constituídos no século XIX no contexto da revolução industrial e do imperialismo, a exemplo da Inglaterra e da França.

Entretanto, Quijano estabelece uma reflexão que coloca a América Latina no centro deste debate, trazendo para a discussão essa primeira onda colonialista ocorrida entre os

⁶ A questão colonial e racial como parte da sociogênese do capitalismo e da modernidade foi abordada de um modo articulado pelas obras de Aime Cesaire (*Discurso sobre o colonialismo* - 1955), Albert Memmi (*Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* - 1955) e Frantz Fanon (*Pele negra, máscaras brancas* - 1952; *Os condenados da terra* - 1961). A confluência dessa tríade de autores e suas obras é considerada fundadora das correntes críticas pós-coloniais.

séculos XVI e XIX e que, na percepção do intelectual peruano, foi a experiência condicionante da modernidade. Por essa razão, o autor trata da modernidade a partir do par conceitual modernidade-colonialidade, pois toda a estrutura de dominação social, política, econômica e cultural eurocêntrica teve sua matriz durante o processo de conquista e colonização das Américas a partir de 1492. Como afirma o próprio Quijano (2005, p. 117):

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico.

Para Quijano (2005), trata-se de uma leitura histórica de longo prazo que, na verdade, retoma as teses de Imanuel Wallerstein sobre a constituição de um sistema-mundo no alvorecer do século XVI que integra todos os territórios do globo terrestre a partir da expansão e conquista europeia e da construção de um grande sistema capitalista que evolui de sua forma mercantil e comercial para o padrão industrial e financeiro dos séculos XIX e XX.

A construção de uma relação centro-periferia no processo de consolidação do sistema-mundo é ressignificada por Anibal Quijano, que destaca, não apenas os aspectos econômicos da constituição do sistema capitalista global, mas também aspectos culturais e raciais. A condição *sine qua non* para a experiência de dominação colonial e construção do sistema-mundo foi a concepção de raça. O estabelecimento de relações sociais baseadas na inferiorização dos não-brancos foi fundamental à dominação colonial.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. [...] A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 117)

A ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pela conquista e garantiu ideologicamente a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo. O eurocentrismo promoveu a naturalização dessas relações coloniais de dominação, legitimando antigas ideias

e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Os povos colonizados foram subalternizados de tal modo que seu fenótipo, cultura, língua e conhecimentos foram desprezados. De acordo com Quijano (2005, p.118):

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal [...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

As considerações de Quijano são fundamentais para compreender em que níveis se deram em termos culturais a sedimentação de uma hierarquia racial que estigmatizou os povos colonizados. Enquanto a criação das raças posicionou os povos colonizados na base da pirâmide social, como força de trabalho a ser explorada (permitindo apenas aos brancos a compensação salarial e relegando aos demais o trabalho compulsório, escravo, etc), por outro lado posicionou a elite colonial (descendente direta dos colonizadores) no topo da pirâmide do mundo colonial, detentora dos meios de acumulação produzidos internamente, mas de modo subsequente arremetidos para o respectivo centro do sistema-mundo. O modelo de organização de trabalho a partir da percepção racial construída na experiência da América colonial se impôs na ordem capitalista moderna. Segundo Quijano (2005, p. 120):

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo.

Esse modelo possibilitava uma extrema acumulação de capitais na Europa, contribuindo sistematicamente e decisivamente para aquilo que Karl Marx denominou de acumulação primitiva do capital. As grandes quantias de metais e dividendos obtidos na comercialização dos produtos primários americanos levados para a Europa permitiu ao centro o reforço do seu poder bélico, econômico e garantiu a confirmação de sua superioridade tecnológica sobre o mundo gerando novas ondas de expansão e conquista que culminarão na partilha do mundo entre os grandes impérios neocoloniais do séc. XIX, fazendo, desse modo, a Europa o centro do mundo capitalista, tanto na primeira quanto na segunda modernidade. Segundo Quijano (2005, p.120):

Quando Raúl Prebisch criou a célebre imagem de ‘Centro-Periferia’ [...], para descrever a configuração mundial do capitalismo depois da Segunda Guerra Mundial, apontou, sabendo-o ou sem saber, o núcleo principal do caráter histórico do padrão de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, que formava parte central do novo padrão mundial de poder constituído a partir da América. O capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado. Sem relação clara com essas específicas características históricas do capitalismo, o próprio conceito de ‘moderno sistema-mundo’ desenvolvido, principalmente, por Immanuel Wallerstein [...] partir de Prebisch e do conceito marxiano de capitalismo mundial, não poderia ser apropriada e plenamente entendido.

Para Quijano (2005), o mundo colonial/moderno se constituiu “eurocentrado” em sua forma, organização social em função da classificação racial nas relações entre europeus e os demais povos. Esse processo, constituído historicamente na América Latina, deixou como herança interna um conjunto de elementos sociais e culturais derivados dessa ordem colonial racializada eurocentrada, sobre a qual se ergueu o edifício da dominação capitalista moderna, legitimado desde sempre pela superioridade racial europeia e inferioridade racial dos povos colonizados. De acordo com Quijano (2005, p.121):

Enfim, o êxito da Europa Ocidental em transformar-se no centro do moderno sistema-mundo, segundo a apta formulação de Wallerstein, desenvolveu nos europeus um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o etnocentrismo. Mas no caso europeu esse traço tinha um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores.

A ordem moderna então se constitui a partir de um conjunto de referências culturais, simbólicas e sociais estruturadas a partir do olhar etnocêntrico europeu. O europeu se torna o polo positivo de um conjunto de pares conceituais assimétricos, nos quais os povos colonizados, subalternizados e estigmatizados ocupam o seu correlato negativo. Se o europeu e a experiência da modernidade é racional, civilizado, branco, ativo, esse outro é o irracional, bárbaro, não branco, submisso, e assim sucessivamente. De acordo com Quijano (2005), a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Pares conceituais como Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno, eram correlatos semânticos para Europa e não-Europa. Entretanto, o caráter universal da lógica de dominação e hierarquização moderna impôs a semântica interpretativa e narrativa do mundo moderno-colonial-eurocentrado para todas as regiões submetidas à fúria colonialista europeia, deixando

apenas espaços marginais e periféricos de luta dos subalternizados. Para Quijano (2005, p. 122):

Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo.

Esse universalismo interpretativo presente nos mitos de fundação da modernidade legitimaram a estrutura profundamente desigual, racista, violenta, de escravidão, de super exploração, segregação, espoliação, extermínio e genocídio dos povos colonizados. Para além dessa dimensão, é preciso ressaltar que, numa ordem que constrói os povos colonizados como inferiores, o racismo estrutural da modernidade visa completar seu ciclo de dominação com a entronização da inferioridade pelo colonizado-subalternizado. Quando seu rosto, cor, cultura, ciência, costumes, deuses, conhecimentos e valores são inferiorizados, desprezados, abominados, a busca pela dignidade passa pelo esquecimento de si, pela entronização dos valores do outro, pelo desejo de ser o outro. Segundo Fanon (2008, p.28):

Antes de abrir o dossiê, queremos dizer certas coisas. A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:

- inicialmente econômico;
- em seguida, pela interiorização, ou melhor, epidermização dessa inferioridade.

A interiorização da inferioridade é um processo fundamental para a manutenção da colonialidade do poder, ainda que do ponto de vista político antigos territórios coloniais tenham tido sua independência política e autonomia aparentemente asseguradas. Numa ordem simbólica eurocêntrica, numa economia de dependência estrutural e com uma sociedade colonial, complexo de inferioridade de não ser o centro do sistema-mundo, nem a raça superior, mas identificar-se com eles, gera um permanente anseio de alcançar um estatuto de igualdade perante o colonizador por parte das elites coloniais (pois se compreende como sua linhagem sanguínea e racial direta), mas tal reconhecimento é sempre rechaçado pelos europeus por conta da sombra e do estigma da mistura racial do mundo colonial. Essa relação gera uma dependência não só econômica e social para a manutenção dos privilégios brancos

das elites coloniais, mas também uma forte dependência afetiva em relação às raças europeias, enquanto recebe em contrapartida um tratamento de inferioridade derivado da eterna suspeita de bastardia e mistura sanguínea que paira como uma sombra sobre as elites coloniais.

No processo de constituição dos Estados-nação modernos, a questão racial-colonial foi central. Na medida em que o Estado-nação se organiza a partir de um poder central que exerce em seu território uma força em torno do centro e homogeneizante de sua diversidade populacional interna, estabelece-se o padrão de constituição negando a diferença. Segundo Quijano (2005), um Estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Essa coerência e unidade interna pode ser sentida por meio de uma identidade compartilhada, o que dá mais estabilidade política interna, pois, além de sociedade, é também uma estrutura de poder. Entretanto, esse sentimento de pertencimento não é natural e preexistente. Essa identidade é fruto da ação dessa engenharia de poder que a produz para ter legitimidade de existir e exercer sua capacidade de violência e governo. Por outro lado, a adesão identitária produzida pelo poder se torna mais legítima quando se efetiva de modo que seus membros tenham em comum algo real para compartilhar. A participação mais ou menos democrática – ancorada na linguagem igualitarista burguesa, por exemplo, permite certa distribuição do controle do poder. Daí a relevância da cidadania, que significa adesão e participação no contexto da comunidade nacional.

Da perspectiva histórica, na Europa, o processo que edificou as estruturas de poder do Estado-nação teve início com a emergência de núcleos políticos que conquistaram seu espaço de dominação e se impuseram aos diversos e heterogêneos povos e identidades que o habitavam. Deste modo, o Estado-nação iniciou-se como um processo de colonização de alguns povos sobre outros (internos), que, nesse sentido, eram povos estrangeiros. Segundo Quijano (2005), a experiência da limpeza sanguínea espanhola decorrente da Guerra de Reconquista é o modelo que se impõe no processo de construção dos Estados-nação na busca pela homogeneidade interna.

Entretanto, esse processo histórico de centralização estatal (condição para o surgimento dos Estados-nação europeus) não ocorreu isoladamente, mas paralelamente à experiência de dominação colonial surgida na América, ou seja, à formação dos impérios coloniais destes primeiros estados europeus centralizados. Segundo Quijano (2005, p. 131):

O processo tem, pois, um duplo movimento histórico. Começou como uma colonização interna de povos com identidades diferentes, mas que habitavam os mesmos territórios transformados em espaços de dominação interna, ou seja, nos próprios territórios dos futuros Estados-nação. E continuou paralelamente à colonização imperial ou externa de povos que não só tinham identidades diferentes

das dos colonizadores, mas que habitavam territórios que não eram considerados como os espaços de dominação interna dos colonizadores, quer dizer, não eram os mesmos territórios dos futuros Estados-nação dos colonizadores.

No âmbito dos territórios coloniais, os povos colonizados foram sempre vistos como o outro, o heterogêneo, racialmente inferior que não pode nem deve fazer parte da comunidade imaginada dos Estados-nação metropolitanas. Não eram o diferente no território interno (para quem as políticas de homogeneização e cidadania acabaram se construindo), mas eram o diferente-inferior no território externo (a quem a ideia de cidadania e pertencimento deveria ser negada).

Analisando a constituição dos Estados-nação na América, Quijano (2005, p. 132) aponta que os EUA durante a Revolução Americana não tiveram que lidar com a questão indígena. Tratados desde o princípio como nações autônomas, ao serem absorvidos territorialmente ao longo do XIX foram sendo exterminados como inimigos da nação. A coesão interna também excluía os negros, que, na condição de minoria, eram encarados como uma excrecência interna. O processo imigratório europeu e a abertura de novos territórios para incorporação dos recém-chegados foi criando as condições de cidadania e identificação nacional baseada na participação política, incorporação produtiva e branquitude. Entretanto, a questão racial negra permaneceu como ferida aberta indicando os limites dessa construção nacional até os dias de hoje.

No caso da América Latina, Quijano (2005) destaca a experiência histórica de dois modelos de Estados-nação que surgem das estruturas do poder colonial: os de maioria branca do Cone Sul e os demais, de maioria negra, indígena e mestiça. Argentina, Chile e Uruguai promoveram uma história de extermínio dos indígenas ocupando seus territórios. A intensa imigração europeia de certo modo consolidou a branquitude racial nas identidades nacionais, sufocando uma minoria negra. No entanto, diferente dos EUA, a ocupação das terras tomadas dos indígenas se deu de forma concentrada, gerando estados oligárquicos, de acesso distorcido à cidadania.

O processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica como característica e condição dos Estados-nação modernos, foi levado a cabo nos países do Cone Sul latino-americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços). Ou seja, não por meio da democratização fundamental das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de uma parte da população. Dadas essas condições originais, a democracia alcançada e o Estado-nação constituído não podiam ser afirmados e estáveis (QUIJANO, 2005, p. 133).

Nos casos dos Estados-nações ibero-americanos restantes da América Latina, de maioria negra, indígena e mestiça, “[...] essa trajetória eurocêntrica em direção ao Estado-nação se demonstrou até agora impossível de chegar a termo” (QUIJANO, 2005, p. 133). O controle dos novos estados independentes estava sob o controle de uma minoria descendente direta racial e socialmente dos colonizadores. Sociedades marcadas pela dominação colonial das populações negras, mestiças e indígenas não poderiam construir facilmente uma coesão interna por meio da ideia de homogeneidade e muito menos apresentar-se democraticamente oferecendo condições de participação e cidadania para as raças inferiores, subalternizadas. De acordo com Quijano (2005, p. 134):

[...] a pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido nenhum interesse social comum com os índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses sociais eram explicitamente antagônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia. Eram, pois, dependentes.

Deste modo, os estados latino-americanos frutos da colonização ibérica se constituíram dependentes dos interesses do centro do sistema-mundo. A minoria branca no controle do poder tinha interesse social antagônico ao das majorias negras, indígenas e mestiças, já que seus privilégios sociais e econômicos eram provenientes dessa condição. Não havia possibilidade de um interesse nacional, pois a hierarquia racial e o papel social das classes subalternizadas eram a base do poder econômico, cultural e racial da elite destas nações latino-americanas.

Os senhores brancos latino-americanos, donos do poder político e de servos e de escravos, não tinham interesses comuns, e sim exatamente antagônicos aos desses trabalhadores, que eram a avassaladora maioria da população dos novos Estados [...] A dependência dos capitalistas senhoriais desses países tinha como consequência uma fonte inescapável: a colonialidade de seu poder levava-os a perceber seus interesses sociais como iguais aos dos outros brancos dominantes, na Europa e nos Estados Unidos [...]

A dependência dos senhores capitalistas não provinha da subordinação nacional. Esta foi, pelo contrário, a consequência da comunidade de interesses raciais. Estamos lidando aqui com o conceito da dependência histórico-estrutural, que é muito diferente das propostas nacionalistas da dependência externa ou estrutural (Quijano, 1967). A subordinação veio mais adiante, precisamente devido à dependência e não o contrário: durante a crise econômica mundial dos anos 30, a burguesia com mais capital comercial da América Latina (Argentina, Brasil, México, Chile, Uruguai e até certo ponto a Colômbia) foi forçada a produzir

localmente os bens que serviam para seu consumo ostentador e que antes tinham que importar. Este foi o início do peculiar caminho latino-americano de industrialização dependente: a substituição dos bens importados para o consumo ostentador dos senhores e dos pequenos grupos médios associados a eles, por produtos locais destinados a esse consumo. Para tal finalidade não era necessário reorganizar globalmente as economias locais, assalariar massivamente servos, nem produzir tecnologia própria. A industrialização através da substituição de importações é, na América Latina, um caso revelador das implicações da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p. 135)

Quijano destaca que o processo de industrialização interna derivada da substituição das importações no contexto da primeira metade do século XX não era fruto de uma coesão interna e de um agregado de interesses entre a elite senhorial-oligárquica e a grande massa não-branca subalternizada. Antes, teria sido fruto de uma necessidade dessa elite (e grupos médios a ela agregados) de continuar sendo abastecida daqueles produtos e itens do centro industrial que por conta da crise econômica de 1930 já não podiam mais ser fornecidos. Não houve uma conjuntura que levou ao projeto nacional de desenvolvimento e soberania. Houve a permanência de uma dominação racial que, para manter seus caprichos em tempos de escassez, readequou temporariamente sua lógica de dominação colonial.

Os Estados-nação independentes na América Latina foram construídos em cima de sociedades coloniais. A colonialidade do poder rearticulou-se sob novas bases institucionais. A hierarquia racial-social colonial torna-se um impeditivo crônico da constituição de um verdadeiro estado nacional. Essa heterogeneidade interna só poderia ser superada, seguindo o modelo eurocêntrico de nação, se a cidadania fosse radicalmente estendida de modo global e universal inserindo as classes e raças subalternizadas, o que significaria a descolonização das relações sociais, exigindo da minoria branca uma nova concepção que superasse todo o discurso significador eurocêntrico. Entretanto, na América Latina, “a construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços” (QUIJANO, 2005, p. 135). Assim, a colonialidade do poder foi estruturante e ainda exerce seu domínio, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno.

Quijano (2005, p. 136) apresenta um quadro mais amplo com as trajetórias históricas e linhas ideológicas acerca do Estado-nação na América Latina, no qual a questão racial exerce peso fundamental para maior ou menor sucesso para a construção nacional de modelo eurocêntrico pautado na homogeneização.

1. Um limitado mas real processo de descolonização/democratização através de revoluções radicais como no México e na Bolívia, depois das derrotas do Haiti e de Tupac Amaru. [...]

2. Um limitado mas real processo de homogeneização colonial (racial), como no Cone Sul (Chile, Uruguai, Argentina), por meio de um genocídio massivo da população aborígene. [...]
3. Uma sempre frustrada tentativa de homogeneização cultural através do genocídio cultural dos índios, negros e mestiços, como no México, Peru, Equador, Guatemala-América Central e Bolívia.
4. A imposição de uma ideologia de ‘democracia racial’ que mascara a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros, como no Brasil, na Colômbia e na Venezuela. [...]

Deste modo, podemos considerar a dificuldade de construir um Estado-nacional autônomo e soberano em países como o Brasil, cuja elite colonial estabelece sua relação de dominação social e sua condição de classe econômica privilegiada pela manutenção da colonialidade do poder estruturada na hierarquização racial. O distanciamento em relação às grandes majorias negras, indígenas e mestiças produz uma maior afinidade entre essa elite e o modelo racial, cultural eurocentrado, uma elite que não se reconhece no seu povo, quer distanciar-se dele para manter sua distinção e sua condição de privilegiada numa estrutura de dependência em relação ao centro do sistema-mundo.

Com base nessas constatações de Quijano, podemos apontar que processos de dominação imperialista das nações latino-americanas são frutos não apenas de uma intervenção militar externa, ou de uma afinidade exclusivamente econômica e de classe entre a burguesia nacional e os interesses externos. Há algo que compõe o quadro, que é o reconhecimento racial subjacente ao processo, no qual as elites nacionais, reproduzindo a lógica colonial, aspiram ser iguais aos colonizadores. Desprezando as raças inferiores de seu Estado-nacional, buscam no mito da superioridade racial branca-eurocêntrica alcançar sua dignidade humana. Esse estreitamento identitário, cultural, simbólico entre a elite periférica e o centro do sistema-mundo estabelece uma síndrome de inferioridade latente e constante, mas que, ao invés de despertar a aceitação de si e revolta diante o dominador, desperta na verdade um desejo de ser o dominador, pois se vê mais identificado a ele do que das grandes massas negras, mestiças e indígenas subalternizadas e inferiorizadas de seu Estado-nacional. Nesse contexto, as investidas imperialistas de estados centrais passam a ser encaradas pelas elites periféricas como parte de seu próprio projeto de reprodução da hierarquia racial-social. Desse modo, o imperialismo não precisa evidenciar sua face mais exploradora, mas uma lógica de sedução das mentes e corações dessa elite nacional parece ser um caminho seguro para reproduzir a lógica sistema-mundo, mantendo as relações econômicas globais de dependência com crescente processos de acúmulo de capital.

Ao longo do século XIX, os EUA foram se candidatando a fazer parte do centro do sistema-mundo, consolidando essa hegemonia no século XX, a partir do declínio britânico

após a I Guerra Mundial. Em sua relação com a América Latina, já no século XIX, os EUA apontavam na direção de uma liderança política e militar sobre a América Latina. A famosa Doutrina Monroe, anunciada pelo então presidente James Monroe (1817-1825), definiu a posição dos EUA em prol da libertação das colônias europeias ao mesmo tempo em que garantia a exclusividade da tutela regional. O reconhecimento da autonomia das recém repúblicas independentes da América Latina, bem como as guerras de anexação territorial norte-americana ao longo do XIX que agregaram estados mexicanos, passando pela guerra de independência de Cuba (1895-1898) – que, ao mesmo tempo que garantiu a independência cubana diante da Espanha, colocou a maior ilha caribenha sob o domínio norte americano – e as ocupações militares nos países centro-americanos do princípio do século XX (no contexto do Big Stick e do corolário Roosevelt) demonstraram que os EUA eram uma agressiva potência do capitalismo industrial e monopolista com característica imperialista (FERES JÚNIOR, 2005).

O avanço industrial e o grau de desenvolvimento do capitalismo industrial nos EUA àquela altura os colocava no centro do sistema-mundo, dividindo estrategicamente essa posição com as grandes potências industriais europeias, como Inglaterra, França e Alemanha.

Entretanto, a estratégia militarista agressiva da política externa da primeira metade do século XX entrou em declínio junto com o advento da crise de 1929. Essa situação alterou a correlação de forças no plano internacional, jogando dúvidas, sombras e incertezas sobre o futuro das democracias liberais no âmbito global. A ascensão dos regimes fascistas na Europa como alternativa capitalista para a democracia liberal surgiu como uma novidade histórica que garantia aos estados nacionais sua recuperação econômica rápida e realocação no jogo de conquista de mercados, territórios, recursos naturais por meio da expansão colonial. Para além da ditadura do capital presente nos regimes fascistas, a Revolução Russa de 1917 e a constituição da URSS havia colocado no horizonte político a alternativa socialista.

É nesse contexto de incertezas abertas na década de 1930 que os EUA adotam, após a ascensão de Frank Delano Roosevelt à presidência, a estratégia política da “Boa Vizinhança”. Tratava-se de uma alteração na política externa, deixando para trás o “Big Stick” e adotando uma estratégia de sedução das elites latino-americanas a fim de manter a América sob a hegemonia norte-americana num momento de declínio britânico e concorrência da ascensão das potências fascistas europeias (TOTA, 2000).

No Brasil, especialmente durante a Era Vargas (1930-1945), a alternativa política fascista estava em aberto. Durante o Estado Novo, a inspiração no modelo fascista e a simpatia com a Alemanha eram possibilidades políticas concretas; devemos lembrar do gesto

diplomático significativo de Vargas, ao entregar à Gestapo, a militante comunista Olga Benário; ou do discurso enigmático de Vargas, realizado em 1940, já no contexto de guerra, a bordo do navio de guerra *Minas Gerais* repleto de sentidos dúbios e interpretado como germanófilo: “[...] marchamos para um futuro diverso [...] passou a época dos liberalismos imprevidentes, das demagogias estéreis [...] os povos vigorosos aptos à vida necessitam seguir o rumo de suas aspirações” (TOTA, 2000, p. 27). Segundo Tota (2000, p. 26),

[...] o modelo germânico não era muito simples de ser compreendido e muito menos de ser aplicado à realidade brasileira. O padrão autárquico nazista encontrava suas raízes num passado remoto da história alemã, mesclada de fragmentos da cultura conservadora do Império e da modernização da era weimariana. A Alemanha nazista, enfim, tinha como base um projeto de expansão auto-sustentada. E o plano ideológico era reforçado pela combinação da cultura tradicional, do racismo e do racionalismo iluminista. A isso se deve somar a ideia, desenvolvida na época por uma ampla literatura belicista, de que a Alemanha também contava com uma cultura mais masculinizada, vinda da *Fronterlebnis* (experiência de fronteira). Forjava assim, uma geração capaz de combater o Amerikanismus, visto como uma verdadeira praga que – com seu taylorismo, a produção e o consumo massificados, o racionalismo de sua indústria – ameaçava o espírito alemão. A *Fronterlebnis* produziria almas fortes para combater o *american way of life* e seus escapismos. De certa maneira, essas formulações, que pareciam transformar a Alemanha nazista em uma notável potência mundial, chamavam a atenção de parte dos oficiais do Exército brasileiro. O general Pedro Aurélio de Góis Monteiro foi convidado a assistir um dos muitos e grandiosos desfiles-manobras militares em Berlim. Góis Monteiro não chegou a visitar a Alemanha, mas de uma forma ou de outra havia, no ideário dos militares que fizeram a revolução de 1930, um projeto de expansão auto-sustentada.

De acordo com Carvalho (1991), além da simpatia de setores militares, ideólogos e intelectuais influentes no governo Vargas nutriam certa aversão aos EUA derivada das concepções mais latinistas e católicas da cultura ibero-americana. Essa perspectiva compreendia que as raízes católicas da cultura ibérica da maioria dos países latino-americanos era mais espiritualista e nobre que a inferior cultura utilitarista e pragmática norte-americana. No Brasil, o libelo *A ilusão americana* (1893), de Eduardo Prado, sintetizava esse espírito crítico antiamericano presente numa boa parte dos intelectuais monarquistas do final do XIX e que, posteriormente, foi retomado por intelectuais iberistas, como Silvio Romero, Oliveira Viana, Plínio Salgado, Guerreiro Ramos.

Para Carvalho (1991), a proposta dos iberistas era a negação de alguns aspectos centrais do mundo moderno de modelo norte-americano, como a sociedade utilitária individualista, a política contratualista-democrático-liberal, o mercado como ordenador das relações econômicas e sociais. Por outro lado, defendiam um ideal de sociedade fundada na cooperação, na incorporação, no predomínio do interesse coletivo sobre o individual, na

regulação das forças sociais em função de um objetivo comunitário, sob o domínio de um estado centralizado, forte e nacionalista.

Desse modo, podemos inferir que o iberismo, exposto por Carvalho (1991), que se contrapunha, portanto, ao americanismo, buscava um projeto nacional autônomo de desenvolvimento, sem a participação popular e sem qualquer projeto de mudança social. Essa posição vai ao encontro das observações apontadas por Quijano (2005), já que, do ponto de vista do ordenamento imposto pela colonialidade do poder na hierarquia racial-social, nada se alterava, antes mantinha a lógica de dominação das elites oligárquicas ou industriais (caso de alguns que defendiam o progresso industrial a fim de fortalecer a soberania nacional), pois a empurrava para uma estreita relação de proximidade com outras potências eurocêntricas que visavam ocupar espaços de hegemonia no centro do sistema-mundo.

Na perspectiva de Carvalho (1991), o iberismo se aproximava ideologicamente do projeto católico de restauração iniciado por D. Sebastião Leme e pelo Centro D. Vital nos anos 1920, como forma de recuperar a importância da igreja católica na esfera pública após a instauração do regime republicano de 1889. Importantes intelectuais católicos ligados a esse núcleo lutavam pela reaproximação da Igreja com o Estado. A proximidade entre ambos no fascismo italiano era fonte de inspiração. Os reflexos desta proximidade tornaram-se evidente durante a Era Vargas, na influência do próprio D. Sebastião Leme junto ao presidente, além dos grupos de pressão católicos, como a Liga Eleitoral Católica (1934) e o papel desempenhado por intelectuais católicos (como Jonathas Serrano) junto aos projetos educacionais, como na construção do currículo da Reforma Capanema de 1942.

O peso desta correlação de forças simpáticas com o alinhamento ao fascismo no plano internacional forçou o reposicionamento dos norte-americanos. A aproximação simpática e amistosa a fim de fortalecer elos comerciais, culturais e políticos em sua tradicional área de influência era uma urgência estratégica. O historiador Antônio Pedro Tota (2000) nomeou essa estratégia de “imperialismo sedutor”.

De acordo com Tota (2000), os artifícios empregados nessa conquista bem-sucedida foram os meios de comunicação, particularmente o rádio e o cinema. Sob a ameaça da conquista dos trópicos pelos nazistas, tentou atrair a simpatia pelo estilo de vida norte-americano, estratégia mais segura e eficaz do que a ameaça aberta de intervenção bélica. Nesse jogo, os norte-americanos elogiaram nosso café, nossa música e Carmen Miranda. Paramos de olhar para a Europa e passamos a admirar o progresso norte-americano, seu cinema, a indústria de *gadgets*, seu moderno estilo de vida (TOTA, 2000).

Tal estratégia, segundo Tota (2000), foi capitaneada pelo milionário norte-americano Nelson Rockefeller, proprietário, entre outros bens, da *Standard Oil*. Preocupado com os empreendimentos norte-americanos na América Latina, especialmente no Brasil, Rockefeller acreditava que o sucesso dessas empresas dependia não apenas da venda de seus produtos por aqui, mas também da simpatia pelos Estados Unidos e seus valores liberais democráticos.

Para dar seguimento ao plano de sedução, foi criado o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA). O órgão funcionou como uma verdadeira fábrica de ideologia orquestrando a produção de empatias recíprocas na área de comunicação e informação. A Divisão de Cinema do OCIAA conquistou tanto Walt Disney quanto Carmen Miranda para a causa da liberdade nas Américas e tinha como missão promover a produção de filmes e cinejornais sobre os Estados Unidos e as outras Américas e combater o cinema produzido pelo Eixo (TOTA, 2000).

Por seu intermédio, Walt Disney colocou sua tropa (Pato Donald, Mickey e companhia) na campanha do esforço de guerra, e Darryl Zanuck produziu o primeiro filme de Carmen Miranda, que na época foi capaz de tirar a 20th Century Fox do vermelho. As empresas de Hollywood não tardaram a conquistar o dócil mercado brasileiro, contando, para isso, com o apoio de mitos do cinema norte-americano como Orson Welles. O diretor de *Cidadão Kane* foi chamado a produzir um filme sobre a América Latina. Imbuído dessa nobre missão, desembarcou no Rio de Janeiro em 1942 como um dos embaixadores do Pan-americanismo (TOTA, 2000).

Com a chegada ao Brasil de astros de Hollywood, entre eles o próprio Walt Disney, garantimos também nossa presença, sem dúvida muito mais modesta, nos Estados Unidos. Participamos da Feira Internacional de Nova York (1939), exibindo nossas riquezas naturais e artísticas, sob a batuta de Romeu Silva, e a música de Ernesto Nazareth, no pavilhão do Brasil, projetado por Oscar Niemeyer. O Museu de Arte Moderna de Nova York promoveu, em 1940, o *Festival of Brazilian Music* irradiado pela NBC para todos os Estados Unidos. Ary Barroso se tornou tão popular no Brasil quanto naquele país, após a *Aquarela do Brasil* ter sido cantada no filme *Alô Amigos*, de Walt Disney (TOTA, 2000).

Justamente durante a ditadura do Estado Novo, período mais associado aos modelos fascistas europeus, nasceu e disseminou-se a influência norte-americana no Brasil. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) colaborou estreitamente com o OCIAA, chegando a ceder parte do tempo do programa a *Voz do Brasil* para divulgar notícias sobre a guerra e os Estados Unidos (TOTA, 2000).

Segundo Tota (2000), o fetiche dos *gadgets*, os filmes de Hollywood atuaram como vanguarda na preparação da invasão da cultura norte-americana ao Brasil. A difusão entre nós do espírito norte-americano (elogio ao progresso técnico e material) ocorreu justamente durante a guerra, que abriu a oportunidade de alardear o sucesso e a superioridade da industrialização norte-americana. Tais ideias foram veiculadas nos programas de rádio produzidos nos Estados Unidos e divulgados no Brasil, com apoio do DIP.

No entanto, a entrada dos Estados Unidos no Brasil não foi uma via de mão única. Vargas também tirou proveito da Política de Boa Vizinhança para divulgar naquele país uma imagem positiva do Brasil e, especialmente, de nossos produtos, como o café. O governo brasileiro chegou a patrocinar noticiários de rádio para falar do nosso manganês, quartzo, aço, reserva de ferro, indispensáveis à vitória contra o Eixo. Os Estados Unidos precisavam da matéria-prima brasileira. O Brasil precisava dos produtos manufaturados norte-americanos. Justificava-se, assim, a cooperação, cujo objetivo era impedir a expansão do nazismo sobre o continente (TOTA, 2000).

Entretanto, internamente mantinha-se a colonialidade do poder. A identidade que, antes, aproximava a elite brasileira do núcleo europeu do sistema-mundo, agora, se aproximava da potência que se tornaria hegemônica no mundo ocidental após a Segunda Guerra Mundial, os EUA. Segundo Tota (2000, p. 28): “Não há como negar: a Segunda Guerra Mundial é o ponto de virada na história das relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos”.

Para Tota (2000), a mídia foi usada como instrumento pedagógico para americanizar o Brasil, o que comprova a existência de um plano articulado para promover a americanização. Esse projeto estava, contudo, imbricado às forças de mercado, e também à política de Estado.

Numa sociedade marcada pela colonialidade do poder, como o Brasil, a inviabilidade de um projeto nacional autônomo se evidencia pela lógica de submissão ao centro do capitalismo. A estrutura racial-social que garante os privilégios de dominação da elite colonial só pode se manter se a lógica de dependência estrutural com o centro se mantiver também, isso no âmbito econômico e cultural. Os anos 1930 e 1940 são fundamentais para compreender essa mudança referencial de senhores. A construção da hegemonia norte-americana como novo senhor do Brasil se deu num contexto de declínio do Império Britânico e da França, e das possibilidades fascistas. Um importante instrumento utilizado nesse processo de construção de uma estreita relação que garantiu a manutenção da Doutrina Monroe nas relações de dependência e dominação internacional foi aquilo que Tota (2000) denominou de “imperialismo sedutor”, por meio da estratégia de difusão, via meios de comunicação, da cultura norte-americana no Brasil.

Esse reposicionamento não alterou a estrutura da colonialidade do poder sob a qual se assenta a lógica de dominação das classes e raças subalternizadas e inviabiliza a construção de um legítimo Estado-nação autônomo e soberano. A tentação germânica, apesar de concreta, era de difícil concretização na realidade histórica brasileira. A adesão ao americanismo não alterava a estrutura de sociedade colonial, a dependência econômica do centro e nem feria o eurocentrismo – já que os EUA construíram sua identidade nacional também com base numa concepção racista de sociedade se identificando como uma continuidade legítima – branca e protestante – da Europa. As bases da modernidade-colonialidade ficaram não só preservadas, antes, atuaram estruturalmente como facilitadoras para que a sedução imperialista se consolidasse. O europeísmo pomposo do princípio do século XX da *Belle Époque* francesa acabou substituído, depois da Segunda Guerra, pelo ideal norte-americano de vida, cultura, política e sociedade.

Essa reorientação no âmbito da cultura, da política e das relações internacionais afetou os projetos nacionais de diversos setores da sociedade brasileira. No caso da Era Vargas e o surgimento de um estado democrático materializado pela Constituição liberal de 1946, a orientação normativa para a educação dos brasileiros também sofreu uma adequação à nova realidade. As propostas curriculares estabelecidas no governo Vargas, principalmente no período do Estado Novo, eram marcadas pelo autoritarismo, pelo reforço da identidade nacional e apego às tradições iberistas. Deste modo, passou a ser necessário adequar esse currículo a uma nova perspectiva de sociedade brasileira ligada à democracia liberal, aos projetos de desenvolvimento de uma sociedade urbano-industrial de massa e ao alinhamento aos EUA no plano internacional. Olhar historicamente para a constituição do currículo a fim de perceber a ascensão do papel da Língua Inglesa na educação brasileira implica na necessidade de uma reflexão acerca das próprias bases teóricas desse currículo, bem como a análise das Reformas Educacionais como objeto de estudo privilegiado capaz de evidenciar o seu processo de constituição.

3 CURRÍCULO E REFORMAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, abordaremos de forma teórica as bases de uma análise que tem como objeto de pesquisa o currículo e as reformas educacionais. Se, no capítulo anterior, procuramos reconstruir a história do ensino de Língua Inglesa e o contexto histórico e social do Estado e sociedade brasileira no contexto dos anos 1950, nosso objetivo agora é embasar teoricamente a escolha do currículo como objeto central da pesquisa. Para tanto, no primeiro subcapítulo, por intermédio das concepções de Ivor Goodson⁷, analisaremos os processos sóciopolíticos de construção dos currículos, a fim de compreender sua dinâmica de produção social e sua relação com as disputas político-ideológicas presentes na sociedade. Posteriormente, no segundo subcapítulo, transbordando das questões de teoria do currículo, destacaremos de que modo as reformas educacionais se constituem como objeto de análise privilegiado para se conhecer as tensões e disputas político-ideológicas em torno do currículo, uma vez que fazem emergir as tensões de projetos distintos para a educação num determinado momento. Por fim, em um terceiro subcapítulo, apresentaremos uma pesquisa de Estado do Conhecimento acerca do objeto de estudo dessa pesquisa.

3.1 Estudo do Currículo: análise a partir das concepções de Ivor Goodson

Definir currículo tem sido uma tarefa difícil. Conceito polissêmico e profundamente teorizado, possui concepções mais estreitas, na esteira de perspectivas mais tradicionais – que

⁷ Ivor Goodson é um educador britânico, nascido em 1943, cuja trajetória acadêmica se deu em torno das discussões acerca das teorias do currículo. Goodson se alinha às perspectivas críticas de análise do currículo de base neomarxista, ou seja, que enfatiza as contradições sociais e as ações dos sujeitos nos processos histórico-sociais. De acordo com Silva (1997), para Goodson é importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal. Também se faz necessário reconhecer que o objetivo central da história do currículo não é descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas compreender como é que uma determinada construção social foi trazida até ao presente, influenciando as nossas práticas e concepções do ensino. Deste modo, para Goodson, uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo natural e inocente, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Para o autor britânico, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares. A história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais. É por isso que a capacidade de dar visibilidade a narrativas e atores menos conhecidos é um dos desafios principais da nova historiografia na perspectiva de Goodson. Finalmente, é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias.

o compreende como conjunto de conteúdo de uma disciplina ou de seu total no âmbito escolar ou de instituições de produção do conhecimento – até concepções mais alargadas que envolvem além dos conteúdos um conjunto de práticas, ações, discursos, institucionalidades, repetições, métodos e uma infinidade de atividades que envolvem a produção do conhecimento, sua normatização e institucionalização em todas as esferas institucionais da educação (SACRISTAN, 2000).

Apesar desta polissemia conceitual, é relevante destacar que o elemento fundamental para uma teoria crítica do currículo é sua desnaturalização como fenômeno social. Apresentar sua historicidade, contradições, disputas, projetos, ideologias, é condição básica para empreender tal tarefa. Nessa perspectiva, as análises que privilegiam a história do currículo podem contribuir bastante se caminharem no sentido de demonstrar as contradições presentes na dinâmica de constituição histórica dos currículos. Para tanto, nos apoiaremos nas análises e reflexões propostas por Ivor Goodson, que compreende o currículo como um artefato social, construído historicamente sob a ação de sujeitos históricos em um determinado contexto institucional e social determinado.

Grande parte dos trabalhos de história do currículo – incluindo o de Goodson – privilegia momentos específicos de reformas educacionais para fazer uma análise do processo de construção dos currículos. Quais as razões que fazem com que isso ocorra? Nesta pesquisa, portanto, procuramos estabelecer, a partir da teoria de Goodson, uma justificativa plausível das razões que levam pesquisadores, cujo objeto tem sido a história do currículo, a centrarem suas análises em momentos em que reformas educacionais acontecem.

As reflexões propostas por Ivor Goodson apontam para uma necessidade de se compreender o currículo a partir de uma perspectiva histórica. Todo seu esforço teórico-crítico e também como pesquisador das especificidades do currículo na Inglaterra apontam para a necessidade de se conhecer os contextos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos que incidem no processo de construção do currículo.

Condicionar a análise do currículo à sua dimensão histórica é sua primeira condição de desnaturalização a fim de torná-lo um objeto de reflexão e de pesquisa. Para o teórico inglês, o currículo que existe hoje, por exemplo, é fruto de uma construção histórica em que estiveram presentes conflitos sociais, rupturas e ambiguidades.

De acordo com Jaehn e Ferreira (2012), Goodson enfoca os conflitos e disputas em torno da construção do currículo, pois interpreta a história a partir de conflitos sociais. Subjacente à sua perspectiva está uma compreensão da história como campo de disputas de diversos agentes sociais: classes, minorias, grupos de poder, etc. Essa compreensão da história

permite a Goodson entender o currículo como um campo de batalhas onde interesses de classe e de poder lutam para tornar-se hegemônicos na consolidação do currículo escolar. Atentando para o papel desempenhado pela escola na modernidade, como instituição fundamental de implementação de um projeto de poder social, Goodson destaca essas disputas sociais em torno do currículo escolar ao longo da modernidade. Segundo Jaehn e Ferreira (2012, p.258):

Ivor Goodson opera com um programa de pesquisas que recorre ao estudo do currículo como ‘forma curricular’. Para o autor, o currículo é compreendido como o ‘curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.’

A lente teórica que Goodson mobiliza é de uma visão crítica do currículo, com potencial para produzir um controle social crítico ou dialético. Segue, portanto, uma tendência neomarxista herdada tanto do movimento da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra quanto dos estudos críticos de currículo, nos Estados Unidos, da década de setenta. A partir desta perspectiva, a seleção e a organização e a distribuição do conhecimento escolar atendem a esse controle social e, portanto, à reprodução do *status quo*. Para o autor, no entanto, tais atividades, ao serem mobilizadas a partir de aportes críticos da educação, poderiam produzir a transformação da realidade, especialmente quanto ao acesso desigual ao conhecimento entre classes sociais distintas

Para Jaehn e Ferreira (2012), a visão crítica de Goodson enfatiza os aspectos de controle social e reprodução do *status quo* presentes no conhecimento escolar. Nesse sentido, a instituição escolar deveria ser questionada criticamente como local de construção da hegemonia de classe e dos grupos de poder com intuito de manter a lógica de dominação social. Goodson indica que, ao refletir criticamente sobre o papel do currículo na dinâmica social de consolidação da dominação e sua relação com os conflitos sociais, abre-se uma janela possível de renovação para produzir a transformação da sociedade.

O principal objetivo de Goodson é entender como as disciplinas escolares e acadêmicas se constituem historicamente, e para isso o autor nos proporciona vários caminhos, usando pesquisas curriculares anteriores, em sua maioria de pesquisadores ingleses. Com essas pesquisas, Goodson nos aponta três hipóteses para entendermos como as disciplinas são constituídas.

Na primeira hipótese, ele afirma que as disciplinas não são constituídas isoladamente, mas trazem em sua composição diversos elementos, subgrupos e tradições, que, mesmo com alguns conflitos e posteriormente acordos, resultam em mudança no processo de construção da disciplina. (JAEHN; FERREIRA, 2012)

Segundo Jaehn e Ferreira (2012), para Ivor Goodson, o currículo pode ser entendido como uma invenção de tradições e subculturas disciplinares. Goodson se apropria da expressão “tradição inventada”, do historiador britânico Eric Hobsbawm (2008). A referência a um dos grandes historiadores marxistas britânicos da segunda metade do século XX evidencia a proximidade crítica de Goodson da concepção neomarxista de história com maior ênfase na atuação dos sujeitos históricos, destacando o conflito social, as disputas e os embates, e não somente os aspectos consolidadores da dominação de classe. A expressão “invenção das tradições” faz jus a tal percepção ao esclarecer que grande parte das tradições aspira um processo de esquecimento em sua constituição histórica, ou seja, pretende existir desde tempos imemoráveis, primordiais. Ao mostrar que a tradição é inventada, Hobsbawm a visibiliza como advento histórico e, junto disso, evidencia o caráter social, conflitivo, de busca pela legitimação de uma certa ordem, de valores, de normas e comportamentos que atendem a determinados projetos de poder intrinsecamente relacionados à vida social. Nas palavras do próprio Hobsbawm, tradição, é, portanto, “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”. (HOBSBAWM, 2008, p. 9 apud JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 259).

É desse procedimento de repetição do passado no presente e de forma contínua que a tradição promove o apagamento de seu surgimento histórico que se dá quando ocorrem transformações significativas e rápidas na sociedade. Um dos exemplos trabalhados pelo historiador britânico são as invenções de tradições que aparecem no processo de surgimento e consolidação dos Estados-nação no século XIX. Essa nova modalidade de organização política que emergiu no contexto da Revolução Industrial na Europa reorganizou as estruturas institucionais e culturais pré-existentes à modernidade. A homogeneização cultural em novas territorialidades demandou um processo institucional de “invenção das tradições”. As tradições nacionais são inventadas no período com o intuito de produzir identidade nacional e promover a naturalização da recente forma de organização política em torno do estado nacional. (HOBSBAWN, 1990)

Portanto, segundo Jaehn e Ferreira (2012, p.259), para explicar por que as tradições são inventadas, Hobsbawm afirma que estas aparecem ou se reconfiguram quando há procura ou oferta para transformações significativas e rápidas, assim, novas tradições são inventadas.

A mesma premissa reflexiva vale para o currículo na percepção de Ivor Goodson. Para o autor, a tradição inventada é construída e reconstruída e pode ser identificada no currículo

escrito. Há no currículo, portanto, uma dupla dimensão, simbólica e prática. A tradição invoca um caráter simbólico quando valida algumas intenções educativas. Porém, também invoca um caráter prático, pois a convenção escrita proporciona alguns meios próprios para que ela seja concretizada. (JAEHN; FERREIRA, 2012).

Dessa forma, de acordo com Jaehn e Ferreira (2012), para Goodson a disciplina escolar, a acadêmica e a científica são constituídas de forma social e política e os que estão envolvidos nessa constituição fazem uso de diversos recursos materiais e ideológicos enquanto dão continuidade ao seu trabalho individual e coletivo.

Discorrendo ainda sobre as hipóteses presentes nas teses de Goodson, Jaehn e Ferreira (2012, p. 260) apontam que, na segunda hipótese, Goodson afirma que as disciplinas são inicialmente formadas a partir de necessidades práticas e emergentes do cotidiano, baseadas em objetivos pedagógicos e utilitários e que apenas posteriormente elas se tornam cada vez mais acadêmicas, tornando-se disciplinas científicas, que justificam o conhecimento através da ciência, integrando alunos e professores no mundo científico/acadêmico.

O desdobramento crítico dessa perspectiva de Goodson, primeiramente, quebra a tradicional compreensão hierárquica e piramidal da sobreposição do pensamento e do conhecimento acadêmico sobre aquele produzido no universo escolar. Ao apontar historicamente as raízes das disciplinas no cotidiano escolar, Goodson esclarece as raízes sociais, concretas e históricas no processo de construção das disciplinas organizadoras do conhecimento na modernidade. Desmistifica as ambições utópicas e idealizadas do surgimento das disciplinas e, por conseguinte, dos currículos das disciplinas escolares, acadêmicas ou científicas. Devolve ao processo a latência da vida social. Essa seria, portanto, a terceira hipótese, na qual Goodson explica os conflitos de status, recursos e territórios nas discussões sobre o currículo das disciplinas escolares, acadêmicas ou científicas. Como destaca Martins (2007, p. 41):

Apresentando brevemente, por ocasião dos encontros, a título de argumentação e exemplo, os estudos que realizou sobre as disciplinas de Ciências e Estudos Ambientais, nas escolas inglesas, respectivamente em finais do século XIX e posteriormente à reforma que originou a *Comprehensive School*, Goodson demonstrou que a disciplina escolar de Ciências distanciou-se das aprendizagens significativas para aqueles estudantes e que ocorreram diferentes usos políticos na definição dos conteúdos daquele ensino. Argumenta que ocorreu, historicamente, uma vinculação entre a cultura disciplinada das Ciências e a inexistência de uma escola que atendesse aos interesses práticos das pessoas que por ela passaram. Mostra ainda que a cultura acadêmica não somente enseja lutas para definir os currículos, mas também produz esforços para evitar que uma disciplina, nascida 'no' e 'para' o ensino escolar, possa vir a ser um campo acadêmico, como foi o caso dos Estudos Ambientais.

Para Martins (2007, p. 41), a história das disciplinas escolares realizada por Goodson é antes de tudo uma “história de exclusão social e cultural do sujeito”. O que o pesquisador inglês esclarece é “como o currículo expressa distintas possibilidades de manutenção da hierarquia social e dos mecanismos de exclusão, em sociedades contemporâneas, tendo como referência a seleção cultural dos conteúdos para o ensino”. Na percepção de Martins (2007), recuperar a dimensão histórica de constituição das disciplinas e seu papel na consolidação dos currículos é compreendê-lo como um artefato social.

Goodson se insere no debate sobre o currículo como um artefato social, com uma história social do conhecimento que leva em conta, a um só tempo, várias preocupações da teoria social: as questões sobre o poder, a legitimidade, as exclusões, as geografias e cartografias centrais e periféricas, o que representam as permanências e as tradições curriculares, assim como o que representam as inovações, as mudanças e a sucessão de reformas contemporâneas (MARTINS, 2007, p.42)

Com a terceira hipótese, Goodson recupera não somente o processo da dinâmica histórica de constituição dos currículos, como também a perspectiva histórica presente na história social inglesa, atenta aos papéis dos sujeitos nos conflitos sociais e resgata a dimensão conflitiva no processo de construção da história. Ao retomar a história das disciplinas, Goodson percebe que essas sofreram mudanças constantes, desde o primeiro momento em que apareceram com uma posição inferior no currículo, depois tornaram-se utilitárias e, por fim, constituíram-se como disciplinas, compostas por um conjunto específico e rigoroso de conhecimentos.

Nesse processo gradativo, de baixo para cima, de constituição histórica de uma disciplina, um primeiro passo significativo é o reconhecimento do conteúdo e, então, sua transformação num formato acadêmico e abstrato, direcionando recursos e buscando prestígio e reconhecimento da sociedade e dos pares (JAEHN; FERREIRA, 2012).

No registro das considerações de Goodson, é concebível pensar na promoção da disciplina como a produtora de uma ambivalência, por meio da qual seus promotores iniciais, os professores, militam por um status que lhes passa a subordinar em certa medida. Mais que isso, a aquisição do prestígio concedido pela legitimação acadêmica leva a que a disciplina escolar só seja pensada como válida se suas finalidades estiverem vinculadas às finalidades acadêmicas, sendo, portanto, minimamente necessária a importação de matizes do contexto universitário para a escola. Se é uma demanda dos professores das escolas a elevação da disciplina ao nível acadêmico e científico, ao alcançar tal status, o mesmo subgrupo escolar passa a se sujeitar à disciplina acadêmica, agora legisladora sobre o campo disciplinar, definindo o que é um problema, uma metodologia, um profissional. Com isso, estabelecem-se valores e perspectivas diferenciadas, finalidades sociais distintas entre as disciplinas acadêmica e escolar. Pensamos ser essa uma oportunidade à formação de novos subgrupos organizados em torno de leituras e capazes de disputar entre si, aspirando à ressignificação do campo. Esses subgrupos se solidarizam em

torno de problemáticas que podem incluir, extrapolar, ou mesmo escapar à discussão puramente epistemológica sobre o pensamento disciplinar (COSTA; LOPES, 2016, p. 1019).

Na busca por compreender tal dinâmica, Goodson destaca o papel fundamental daquilo que denominou “comunidade disciplinar”, formada pelos indivíduos que constituem e movimentam uma disciplina. Essa comunidade abarca um movimento social de profissionais (professores e pesquisadores) ligados às disciplinas científicas, acadêmicas e escolares, assim como acontece com outras profissões ou associações profissionais. Para Jaehn e Ferreira (2012), Goodson indica que, sempre que se intensificam conflitos sobre o currículo, recursos, recrutamento e formação, as “comunidades disciplinares” se constituem. Essas comunidades, divididas em grupos e ligações, disputam recursos e influências diferentes e rivais.

É neste ponto que Goodson coloca no centro da história de constituição das disciplinas e do currículo o papel dos sujeitos históricos, seus posicionamentos sociais, os conflitos de interesses, posições, ideologias, poder.

Deste modo, a partir desses elementos destacados por Goodson, para se fazer uma História do Currículo, não se pode separar os aspectos internos da comunidade disciplinar dos aspectos externos, da estrutura educacional e do contexto cultural mais amplo. É necessário, portanto, se atentar para o contexto histórico das disciplinas e, a partir disso, entender como se configuram as estabilidades e as mudanças dos padrões curriculares produzidos historicamente, a partir da visão do currículo e controle social, a fim de compreender que projetos sociais determinadas concepções de currículo abrigam, quem os defende, quais as conexões destas concepções com a dinâmica dos conflitos sociais inerentes a uma sociedade moderna. (JAEHN; FERREIRA, 2012)

Segundo as autoras:

Em sua trajetória, Goodson (1995; 2008) vem defendendo um programa de pesquisas – o ‘construcionismo social’ – que prevê uma análise que combina tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto suas negociações no âmbito da prática. Segundo afirmação do próprio autor, o que se deseja é a constituição de uma ‘história de ação dentro de uma teoria de contexto’ (GOODSON, 1995, p. 72), focalizando aspectos relacionados às histórias de vida e às carreiras dos indivíduos, que influenciam a constituição de grupos como, por exemplo, as profissões ou as disciplinas acadêmicas e escolares. As transformações que as relações entre esses indivíduos ou grupos sofrem ao longo do tempo também são foco desta perspectiva de estudo. Assim, estabelecendo interligações entre o individual e as estruturas sociais, Goodson (1995, p. 74) elabora um tipo de análise na qual busca ‘desenvolver um entendimento cumulativo dos contextos históricos nos quais está inserido o currículo contemporâneo’. (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 261)

Desta forma, Goodson reconcilia em sua perspectiva histórica de constituição dos currículos, partindo da própria história das disciplinas, a dimensão da ação histórica dos sujeitos sem negligenciar o peso do contexto histórico e das estruturas sociais que limitam e condicionam essa ação. Ao salientar os conflitos dos sujeitos, das posições ideológicas e pragmáticas, dos grupos de disputas em torno deste ou daquele formato de currículo, Goodson desnaturaliza o currículo e recupera sua materialidade histórica.

Esse processo de desnaturalização do currículo que a análise histórica de sua construção possibilita se torna mais evidente graças às reformas curriculares. O embate de vários agentes sociais para definir as orientações normativas curriculares expressa a condição do currículo como um território em disputa. As reformas curriculares são momentos em que as dinâmicas de combate pelo currículo se apresentam de uma forma clara. Nesse sentido, entendemos que essas reformas são objetos privilegiados de análise, pois colocam à luz esse processo de constituição histórica dos currículos.

3.2 Reformas Educacionais: objeto de análise privilegiado

O peso do método analítico histórico utilizado por Ivor Goodson a partir de sua história das disciplinas nos permite observar as disputas sociais, políticas, culturais e econômicas em torno da construção dos currículos. A partir dessa perspectiva, podemos considerar que momentos históricos de reformas educacionais possuem características específicas que os tornam objetos privilegiados de análise da construção do currículo. É durante períodos de reformas educacionais em que ficam expressos de modo mais claro os conflitos de poder em torno da educação e, especificamente, por consequência, também do currículo.

Nestes momentos, as disputas entre projetos políticos distintos, às vezes vivenciados no âmbito dos debates intelectuais e projetos ideológicos, vêm a luz, demonstrando todos os seus conflitos na oportunidade aberta de reconstrução de um currículo no processo mais amplo de reforma educacional. As diretrizes que ali se consolidam posteriormente, ao fim da reforma, ao serem examinadas mostram as lutas em torno de um projeto de educação, em torno de um currículo, que inclusive podem se dar no interior da “comunidade disciplinar”, bem como vindo de fora dela, por outros grupos de poder que demandem outras prerrogativas de mudança curricular. Segundo Costa e Lopes (2016, p.1018):

Na concepção de Goodson (1997), uma comunidade disciplinar não é um grupo homogêneo, mas constitui-se a partir da relação de subgrupos internos, facções profissionais com perspectivas diferenciadas. No âmbito de uma comunidade disciplinar, por seus grupos internos possuírem diferentes concepções, existem

disputas e divergências pelas quais se firmam acordos e negociações. Para Goodson (1993, 1997) a comunidade disciplinar opera, entre outras possibilidades, na tentativa de manter a estabilidade curricular da disciplina e, simultaneamente, promovê-la no mercado do conhecimento.

Esse empreendimento que envolve conflito e acordo emerge à superfície dos acontecimentos históricos de modo mais visível por ocasião das reformas educacionais. Exemplo de análise de Goodson que aponta para as tensões internas da comunidade disciplinar é a realizada por Ribeiro Júnior (2019) acerca da disciplina de História no contexto da Reforma Curricular de 1951. O autor descreve as disputas presentes entre o MEC e o Colégio D. Pedro II na organização do currículo da disciplina em questão. O MEC enquanto instância de poder vislumbrava, por meio de grupos de profissionais do campo disciplinar a ele vinculados, tomar para si o privilégio da elaboração do currículo, enquanto o colegiado do Colégio Pedro II buscava não perder sua condição de instituição com expertise histórica para a elaboração de currículos. Dessa disputa, conflitos e concessões de uma ampla comunidade disciplinar fraccionada internamente, mas de certa forma coesa em termos de identidade, emerge um novo currículo para a disciplina a partir de 1951.

Entretanto, a construção histórica de uma disciplina e também do currículo não se dá somente por fatores internos ao campo, no âmbito da comunidade disciplinar. Goodson (1995) acena para fatores externos à comunidade disciplinar que operam no favorecimento à emergência ou promoção de uma disciplina. Entre tais fatores, estariam incluídas as demandas industriais e comerciais, a produção de livros didáticos, a atuação de agências externas à escola ou universidade, bem como uma ampla gama de atores sociais externos ao campo disciplinar, à escola e à universidade, que podem atuar na difusão das marcas disciplinares por meio do debate público. Segundo Costa e Lopes (2016, p. 1020):

Com essa pontuação, Goodson (1995) enfatiza os elementos retóricos e ideológicos na publicização do conhecimento disciplinar como algo que vale a pena ser institucionalizado e disseminado socialmente. Complementa, ainda, que estruturas e forças externas se impõem não somente como fonte de ideias, propostas ou constrangimentos, mas como definidoras e orientadoras na produção de novos conteúdos, categorias, funções sociais e atividades aos quais a escola e o campo disciplinar, em geral, devem manter-se aproximados para atrair suporte e legitimação (idem, p. 192). A negociação com as forças externas, segundo Goodson (idem), é de suma relevância para a construção do campo disciplinar, pois é com base na capacidade de uma disciplina responder aos anseios sociais que ela alcança status, prestígio, território e maior alocação de recursos. Tais anseios, forças externas, não podem ser pensados somente em termos de grupos formais (pais, empregadores, sindicatos e universidades), mas com todo um conjunto mais amplo, proposto como ‘público’ (idem, ibidem), como a esfera pública que abarca os grupos formais antes citados, mas também pensadores, políticos, gestores, entre muitos outros.

Ao olhar para as forças externas ao campo disciplinar como fator de relevância na construção histórica das disciplinas e do currículo, Goodson (1995) indica a necessidade das disciplinas em atender os anseios sociais em relação ao currículo disciplinar. Novamente aqui, o peso da história social como base do método crítico de Goodson aparece. Tais anseios variam de acordo com a transformação histórica da sociedade. O contexto histórico se destaca então como algo extremamente relevante na conformação de uma disciplina e também do currículo. A ideia de “esfera pública” surge como um termo condensador do conjunto de elementos externos que pressionam o currículo a fim de que atenda às demandas sociais de seu tempo histórico. No entanto, a “esfera pública” não é constituída de modo homogêneo, mas a partir das disputas em torno de percepções ideológicas e simbólicas muitas vezes conflitivas. Em um nível mais amplo, as disputas sociais, políticas, econômicas e culturais incidem como fator externo de construção e conformação disciplinar e curricular.

Retornemos ao exemplo anterior. Trabalhando a Reforma Curricular de 1951, Ribeiro Júnior (2019) aponta para uma série de elementos externos que pressionam para a mudança do currículo da disciplina de História no período posterior ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A segunda metade da década de 1940 e início da década de 1950 teriam, na percepção do autor, singularidades históricas que pressionaram externamente para a reconstrução do currículo, de tal forma que gerou a necessidade de uma Reforma Educacional, que aconteceu em 1951. A derrota do fascismo no mundo ocidental, a vitória simbólica da democracia liberal no mundo ocidental, a instauração da ONU e de seus projetos de valorização de uma educação para a democracia por meio da UNESCO, além dos debates internos sobre ampliação do ensino secundário no Brasil e as disputas entre ensino laico e religioso, são alguns dos elementos trazidos pelo autor como fundamentais nos debates intelectuais, políticos e acadêmicos sobre os rumos da disciplina História.

Ao procurar desvelar a dinâmica política e institucional na construção da proposta de ensino de história do ano de 1951, podemos perceber os interesses de setores sociais e intelectuais construindo o debate sobre as finalidades desse ensino. Do ponto de vista internacional, como vemos pela demanda da Unesco e do ponto de vista nacional, como demanda para a ampliação do sistema de ensino, foram colocadas em evidência alterações sobre as finalidades de promover-se, com esse ensino, o sentimento patriótico. É importante o deslocamento em relação à cidadania neste programa, o sentido de relacionar o conhecimento histórico com o mundo social e político daquele tempo, além do atrelamento da história do Brasil com a história da América.

Algumas das características da proposta de ensino de história, como a crítica histórica, o estudo do passado a partir das questões do presente, a organização por unidades didáticas que alteram a cronologia em favor do tema a ser discutido, bem como o atrelamento das discussões da psicologia e da pedagogia para a

fundamentação de práticas de ensino, é algo que ainda hoje promove debates e propostas. (RIBEIRO JÚNIOR, 2019, p.20)

A questão da cidadania para uma sociedade democrática estava no centro dos debates da esfera pública no Brasil no contexto daqueles anos. Em 1946, depois dos anos debaixo do Estado Novo, uma Constituição de matriz democrático-liberal era organizada em conformidade ideológica com a aliança política internacional estabelecida pelo Brasil com os EUA desde meados da primeira década de 1940, ainda durante a Segunda Guerra. Esses elementos externos exerceram pressão considerável para que o currículo em vigência fosse alterado, devido suas características ideológicas mais sintonizadas com o regime autoritário durante o Estado Novo. Segundo Ribeiro Júnior (2019, p. 12):

Um desses dados antecede a escrita do programa de ensino. O relatório da Unesco (1950) denominado 'Educação para uma Compreensão Internacional' de 1950 apontou para a necessidade de aumentar os investimentos para alfabetização das massas e, de se promover estudos comparados dos programas curriculares do ensino de história e geografia nacionais, a fim de construir uma cultura de respeito entre as nações. Pouco tempo depois, no V Seminário Internacional da Unesco (em Florença, 1950), o Ministro da Educação e Saúde do Brasil, Clemente Mariani, defendeu a criação de comissões nacionais com o intuito de promover o intercâmbio de informações que viabilizassem os sistemas de ensino pautados no ideal de solidariedade, na exclusão do preconceito e da ignorância, e aliando os interesses do Brasil em relação às aspirações da Unesco (Mariani, 1950) de '[...] elevação do homem pela cultura e de desarmamento de espíritos'. Assim, a organização do programa de ensino de história de 1951 ocorreu em um contexto da crítica às propostas anteriores, entendidas como nacionalistas. No cenário do pós-guerra, estabeleceu-se uma nova dinâmica internacional, e em tal contexto, as reformas assegurariam novos pressupostos para o ensino de história, sendo este mais voltado para o respeito às diferenças culturais, limites e fronteiras entre nações, que visassem à ordem e à paz mundial, em uma compreensão internacional.

Atentar para esses fatores exteriores e como eles incidem e condicionam as discussões disciplinares internas à comunidade disciplinar são fundamentais para compreender as dinâmicas que levam às reformas educacionais. Por isso, a análise desses momentos se torna objeto privilegiado de estudos, pois escancara as tensões e disputas históricas em torno da construção do currículo, provenientes de fatores externos que impulsionam e aceleram as dinâmicas das disputas internas.

Desse modo, uma reforma curricular deixa de ser encarada como uma imposição ocorrida de cima para baixo por vontade exclusiva do grupo político que domina o Estado. Nessa perspectiva mais ampla, que leva em consideração dinâmicas internas e externas, grupos sociais distintos com interesses próprios, leis e normas educacionais passam a ser compreendidos de modo mais orgânico. Segundo Lopes (2006, p. 38-39):

Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. Tal concepção se confronta com a ideia de política de currículo como um pacote ‘lançado de cima para baixo’ nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. A desconstrução desses binarismos não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes. Tem-se outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. Os textos legais e normativos passam então a ser vistos como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência – marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas (Ball & Bowe, 1992). Por exemplo, para entender a permanência de determinados projetos em diferentes países não basta investigar as definições legislativas das instâncias governamentais, mas é preciso interpretar como as produções e reinterpretções da prática e do contexto global são articuladas nos projetos governamentais.

Para Jahen e Ferreira (2012), tanto na perspectiva crítica de Goodson, quanto na de outro importante teórico dos currículos, Thomas Popkewitz – este mais relacionado a uma perspectiva sociocultural, que utiliza conceitos e reflexões tanto da história social quanto da história cultural, uma reforma curricular não significa mudança ou avanço para algo que é melhor em relação ao passado. Deste modo, as reformas curriculares podem apresentar tanto potenciais progressivos quanto regressivos, tendo em vista as circunstâncias históricas nas quais elas emergem. Daí a relevância do contexto histórico, em ambos os autores, e seu peso na determinação e condicionamento dessas reformas. De acordo com Jahen e Ferreira (2012, p. 262):

Defendendo que a história não é um empreendimento interpretativo de dados observáveis, mas uma atividade teórica que vai constituindo os seus próprios objetos de estudo (POPKEWITZ, 2008), Popkewitz entende a escolarização e o currículo como constituindo processos de regulação social. Ao cunhar este termo, o autor pretende marcar a sua diferença em relação à categoria de controle social assumida por Ivor Goodson, tendo em vista que, diferentemente de uma noção mais global da segunda, a regulação social enfatizaria ‘os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas’ (POPKEWITZ, 1997, p. 13). Ambos os autores destacam, portanto, um particular interesse pelas relações entre conhecimento e poder, mas a partir de diferentes perspectivas teóricas.

[...]

Mudando o foco na análise do poder, esta perspectiva de pesquisa histórica desloca o sujeito do centro – como categoria de ator e agência, elemento ativo da ação humana e, portanto, o sujeito constituidor do mundo – para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas, mas também pelo próprio discurso pedagógico. Consequentemente, o tratamento dispensado aos dados também é

modificado. Não se trata de ignorar documentos, observações, dados estatísticos ou entrevistas como fontes de pesquisa, mas de focar nos padrões discursivos que são produzidos historicamente e que atribuem significados à escolarização. Esta postura metodológica não ignora nem a ação humana ou o sujeito, nem deixa de reconhecer a realidade como uma construção social e histórica. Analisa, contudo, como as realidades são significadas e constituídas por meio da linguagem, analisando como a formação do *self*, através do uso de tecnologias sociais, produz a regulação social em um processo de autodisciplina e não mais a partir de um poder soberano.

Apesar de ambos os autores trabalharem criticamente a relação entre conhecimento e poder, o fazem a partir de pressupostos teóricos distintos. Popkewitz enfoca na linguagem e na dimensão normalizadora de padrões discursivos, enquanto Goodson nos sujeitos e na ação desses sujeitos históricos. A aproximação de Popkewitz com as categorias críticas instauradas na “virada linguística”, como discurso, regimes de verdade, regulação, normatização e as instâncias institucionais de poder, permite ao autor trabalhar a história dos próprios sujeitos, apontando sua constituição pela cultura-linguagem.

De qualquer modo, é preciso salientar que para ambos estudar a história dos processos de constituição dos currículos, atentando para a ação dos sujeitos e/ou para os padrões discursivos institucionalizados de regulação social, é fator fundamental para compreender a dinâmica de constituição do currículo. Em ambos o peso do contexto histórico se apresenta como fator explicativo decisivo, já que também a linguagem/cultura é historicamente determinada, constituída e estabelecida.

Portanto, compreender a constituição do currículo a partir da análise da construção de uma reforma educacional num determinado contexto histórico permite ao pesquisador desvendar com clareza um processo que no estabelecimento de determinada relação entre poder e conhecimento envolve sujeitos, instituições, discursos, ideologias, modelos institucionais, regimes de verdade e projetos de poder, em âmbito micro e macro.

Compreender a construção histórica de um currículo é condição primordial para desnaturalizá-lo e assim compreender como a educação é um campo de disputas na vida social. Para tomar o currículo, não como algo dado, mas um artefato social e também discursivo, é fundamental para os pesquisadores utilizarem-se da história como um instrumento crítico-reflexivo. Fazer uma história do currículo, no entanto, leva a opções teórico-metodológicas. Nesta pesquisa, trabalhamos com a perspectiva de Ivor Goodson, que, por meio da história das disciplinas escolares, traz à tona o papel dos sujeitos históricos e suas tensões e conflitos no processo de constituição de currículo. Goodson nos oferece um caminho interessante de análise que permite compreender as mudanças, transformações e alterações vivenciadas nos currículos escolares ao longo da modernidade. Sua estratégia

próxima da história social neomarxista escancara as tensões sociais em torno do estabelecimento de currículos, num jogo de disputas que envolve em última instância mecanismo de controle social por meio de sua execução no âmbito escolar.

As reformas educacionais, por sua vez, por estarem numa janela de mudança e alteração do contexto histórico, permitem uma maior visibilidade dessas disputas em torno do controle, manutenção, transformação do currículo. Nesses momentos, é possível vislumbrar com maior clareza que o processo de produção do currículo envolve aspectos internos na consolidação de uma disciplina – e toda a legitimidade derivada daqueles que se consolidam como autoridades no campo – como também os aspectos externos, envolvendo num sentido mais amplo os processos de transformação histórica de determinado contexto, sociais, políticos, econômicos, ideológicos que incidem na esfera pública e nos projetos de sociedade em disputa. Daí, a relevância da análise contextual histórica das reformas educacionais, pois, num momento específico, em torno de documentos prescritivos, os embates mais subterrâneos se tornam evidentes, clareando, assim, quais as forças sociais, políticas, institucionais, ideológicas e econômicas em disputa em torno não só do currículo, mas da vida social como um todo.

Para fazermos uma abordagem contextual e histórica de uma reforma curricular, faz-se necessário, primeiramente, compreender de um modo mais amplo o panorama de construção do conhecimento já estabelecido em torno do objeto em questão. Avaliar o que se tem produzido academicamente acerca das diretrizes para o ensino da Língua Inglesa na Reforma Simões Filho de 1951 é o primeiro passo para estruturar um panorama mais amplo capaz de auxiliar na reconstrução bibliográfica, crítica e analítica desse objeto em questão. Para tanto, é preciso empreender uma pesquisa de Estado do Conhecimento capaz de nos aproximar da temática abordada, a fim de, por meio da crítica intertextual, recuperar a dimensão contextual e histórica da Reforma Curricular em questão.

3.3 Estado do Conhecimento: resultados

A fim de nos aproximarmos mais detidamente sobre o objeto de estudo dessa pesquisa – a Língua Inglesa na Reforma Simões Filho de 1951, procuramos realizar uma pesquisa de Estado do Conhecimento, cujo objetivo central é apropriar de modo sistemático da realidade da construção do conhecimento científico de uma determinada área de saber, em um determinado tempo e lugar. Segundo Khols-Santos e Morosini (2021, p. 125):

O EC é um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102) o Estado do Conhecimento se refere a ‘identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo.’

Segundo Khols-Santos e Morosini (2021), o Estado do Conhecimento permite mapear o que está sendo pesquisado e conhecer as abordagens teórico-metodológicas utilizadas na área. Possibilita também ampliar o escopo de determinado tema de pesquisa, encontrar similaridades e diferenças nas metodologias prevalentes no campo, bem como adotar novas perspectivas e pontos de vista desconhecidos. Esse procedimento permite ao pesquisador situar-se de modo crítico e consciente no campo de pesquisa, uma vez que passa a conhecer melhor os modos de produção do conhecimento de determinadas temáticas de estudo.

Nesse sentido, mapear o campo de pesquisa acerca do ensino da Língua Inglesa no Brasil tornou-se elemento fundamental deste estudo, a fim de conhecer o que se produziu sobre o assunto e quais as abordagens teórico-metodológicas utilizadas, com o intuito de promover recortes específicos e determinados, além de adotar abordagens e metodologias que possam dialogar com o campo de pesquisa.

De acordo com Khols-Santos e Morosini (2021), cada vez mais utilizada como metodologia própria do campo da pesquisa bibliográfica, a pesquisa do Estado do Conhecimento se dá por meio da efetivação de etapas sucessivas e gradativas as quais o pesquisador recorre procedimentalmente: *Bibliografia Anotada*, *Bibliografia Sistematizada* e *Bibliografia Categorizada*.

Segundo Khols-Santos e Morosini (2021), na primeira etapa, a *Bibliografia Anotada*, o pesquisador procede a identificação e seleção, a partir de busca por descritores, dos materiais que farão parte do *corpus* de análise. Na segunda etapa, a *Bibliografia Sistematizada*, o pesquisador realiza a leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de escolher os estudos que farão parte da análise e escrita do Estado do Conhecimento. Já na terceira etapa, a da *Bibliografia Categorizada*, o pesquisador reorganiza o material selecionado por meio de categorias temáticas.

Para proceder uma análise do campo a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento, faz-se necessário inicialmente escolher uma base de dados, um repositório de publicações, que, de acordo com Khols-Santos e Morosini (2021), deve ser organizado por instituição científica e ter como critério a publicação de trabalhos, sejam teses, dissertações, artigos, etc, avaliados por pares e com aval em relação à qualidade do conteúdo apresentado.

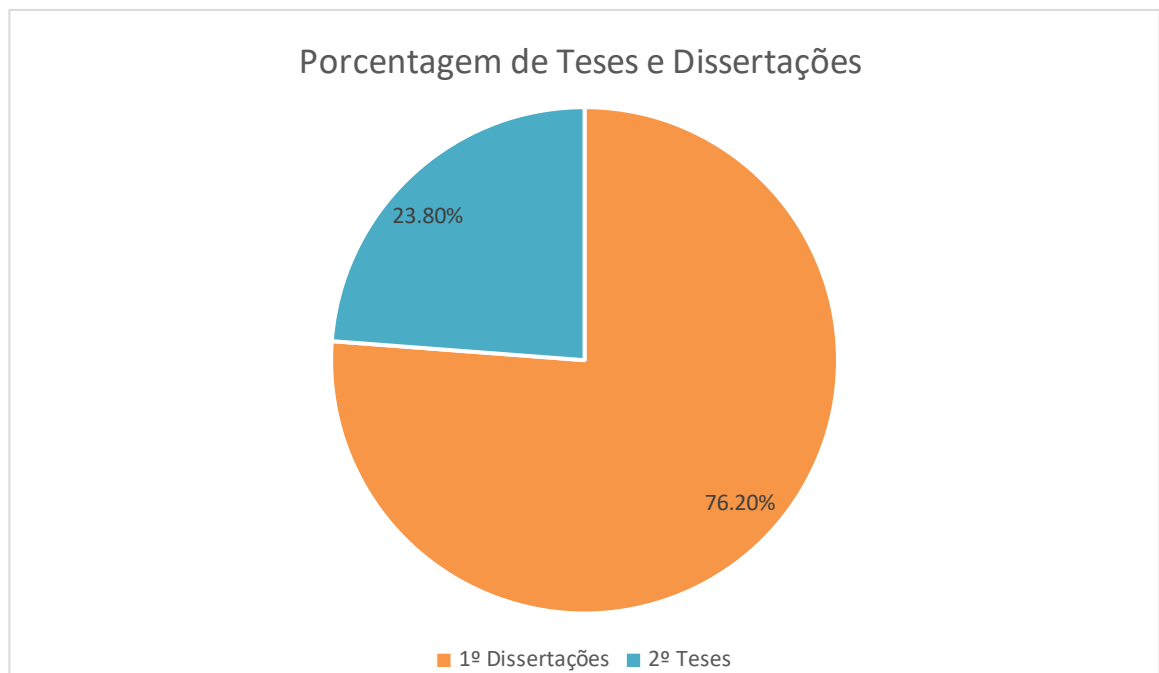
Para tanto, utilizamos como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse repositório, foram realizadas duas buscas com base nos conceitos fundamentais desta pesquisa: Reforma Curricular e Ensino da Língua Inglesa; e depois Currículo e Língua Inglesa. Realizamos, portanto, duas buscas combinadas para atender melhor às especificidades do tema de nossa pesquisa. A ideia das duas buscas foi justamente para ampliar a gama de trabalhos que pudessem se aproximar da temática da nossa pesquisa.

O resultado inicial das duas buscas combinadas ofereceu um conjunto final de 50 trabalhos. Uma leitura inicial dos títulos e resumos permitiram um primeiro afinamento, já que, dentre os 50 trabalhos inicialmente levantados, apenas 21 tinham proximidade maior com a temática deste trabalho.

As buscas em torno de conceitos como currículo ou reforma curricular trouxeram uma gama de trabalhos diversos que não articulavam estes conceitos com Língua Inglesa ou ensino da Língua Inglesa. Deste modo, essa seleção prévia foi uma maneira de preservar desse conjunto aqueles trabalhos que relacionavam as questões de currículo com a Língua Inglesa.

Dos 21 trabalhos relacionados, cinco eram teses e os 16 restantes eram dissertações de mestrado. Segue Gráfico 01 abaixo:

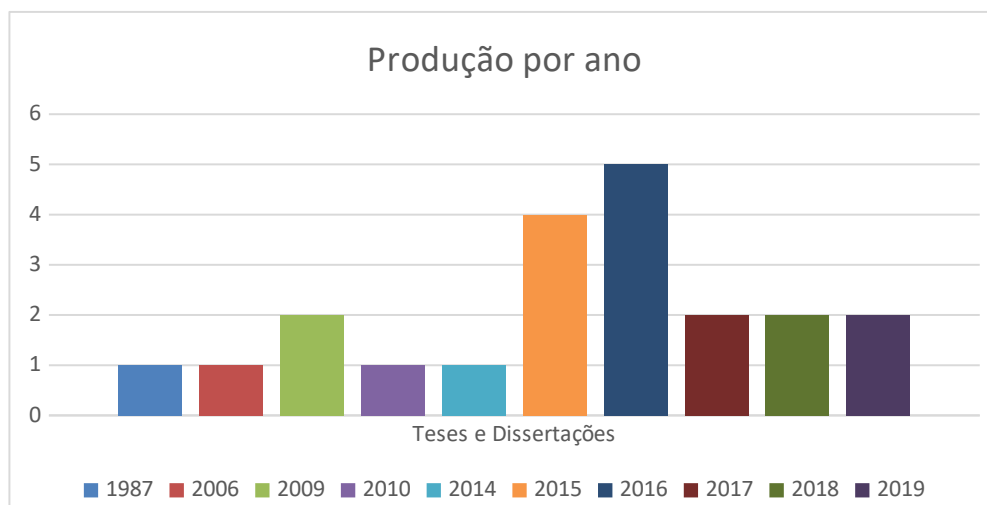
Gráfico 01: Porcentagem de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora

No que concerne à temporalidade dessas teses e dissertações, percebemos um aumento na produção de trabalhos nesse campo sendo defendidos a partir dos anos 2010, conforme evidencia o Gráfico 02 abaixo:

Gráfico 02: Produção por ano

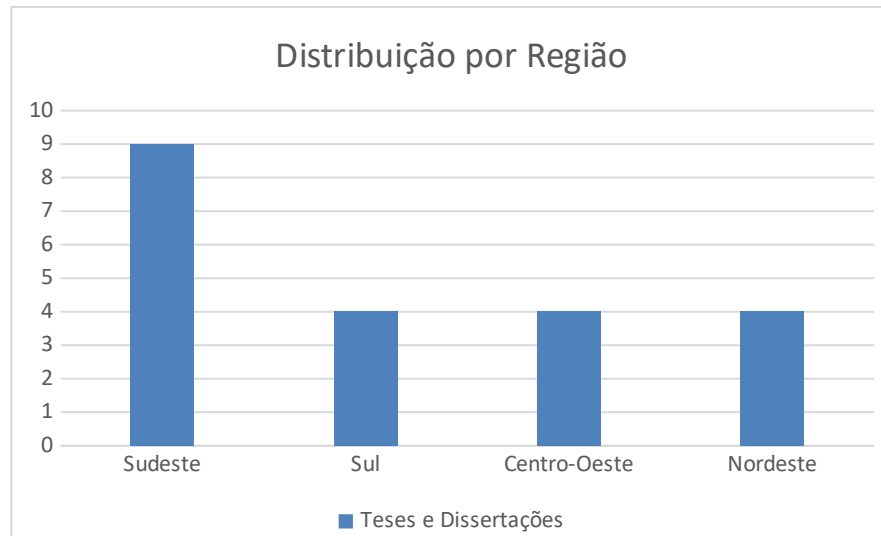


Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar um trabalho acadêmico pioneiro do ano de 1987 que se remete ao século passado. No entanto, constata-se um crescimento, ao longo das últimas décadas, do interesse pela temática envolvendo currículo e ensino da Língua Inglesa, com notório pico de produção entre os anos de 2015 e 2017.

Os trabalhos encontrados por essa pesquisa foram quase que em sua totalidade produzidos por universidades públicas. Há uma distribuição equilibrada por estados, porém a produção sobre essa temática se sobressai no Sudeste. Observe o Gráfico 03:

Gráfico 03: Distribuição por região



Fonte: Elaborado pela autora

Os estudos analisados nessa pesquisa abordam diversas temáticas envolvendo questões de currículo e Língua Inglesa. Todos esses estudos são de caráter qualitativo. A maior parte dos trabalhos se baseia na análise da aplicação de conteúdos curriculares da Língua Inglesa nas escolas. Estão incluídos nessas abordagens a prática docente como objeto de estudo, alguns estudos de caso e até mesmo reflexões acerca da metodologia de ensino da Língua Inglesa, todos esses trabalhos debatem questões da atualidade e são contemporâneos. Foram encontrados, também, trabalhos que problematizam os currículos de licenciatura em Letras ou os aspectos concernentes à tradução no âmbito do ensino superior. Destacam-se dois trabalhos sobre a história do ensino da Língua Inglesa no Brasil, um referente ao Colégio Pedro II entre 1838 e 1930, e o outro sobre o Atheneu Sergipense, entre 1870 e 1877.

Em termos de objeto de estudo, estes dois trabalhos são os que mais se aproximam da presente pesquisa, já que recortam como objeto de pesquisa a história do ensino da Língua Inglesa no Brasil e seu desenvolvimento ao longo dos sécs. XIX e XX. Ambos se assemelham quanto à elaboração teórica, pois recorrem aos instrumentos analíticos da teoria do currículo e também da denominada história das disciplinas escolares embasada no pensamento de André Chervel. O trabalho acerca do Atheneu Sergipense, no entanto, parte de um estudo de caso, abordando de maneira interrelacional a questão regional, no caso do Sergipe, e nacional acerca dos parâmetros de construção curricular da disciplina de Inglês. Já o trabalho que analisa o Colégio Pedro II, apesar de também ser um estudo de caso, abrange uma temporalidade maior, possuindo um caráter de análise evolutivo da Língua Inglesa no Brasil, já que o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro era o parâmetro para a construção de currículos

nos demais colégios do Brasil, inclusive por seu poder burocrático de validação e legitimação desses currículos.

Nesse sentido, a pesquisa acerca do desenvolvimento do ensino da Língua Inglesa no Colégio Pedro II possui uma afinidade ainda maior com o objeto de pesquisa deste trabalho, já que, de certa forma, o currículo do Colégio Pedro II tinha um caráter normativo e indutor no plano da educação nacional até os anos 1930. Ao recortar como objeto de estudo a prescrição curricular da Língua Inglesa no contexto da Reforma de 1951, temos praticamente o mesmo objeto de estudo, entretanto, em temporalidades históricas distintas. Enquanto o trabalho acerca do Colégio Pedro II percorre uma trajetória do séc. XIX até os anos 1930 do século XX, este trabalho foca nos anos 1950. Uma grande diferença nessas análises é a centralização das políticas educacionais ocorridas nos anos 1930 com a criação do MEC, que capturou para si o papel normativo e prescritivo dos currículos escolares, numa disputa institucional com o Colégio Pedro II.

Assim, apesar das similaridades encontradas, as diferenças também são bastante significativas. De certa forma, em relação a este trabalho acerca do Colégio Pedro II, a presente Dissertação dialoga, ao mesmo tempo em que adquire caráter de complementariedade, contribuindo para um panorama histórico do desenvolvimento e evolução do ensino da Língua Inglesa no Brasil.

Uma vez procedida essa pesquisa de Estado do Conhecimento e mapeadas as principais produções acadêmicas acerca do objeto de pesquisa, faz-se necessário esclarecer os procedimentos teóricos e metodológicos subjacentes ao desenvolvimento desta pesquisa. Assim, além da pesquisa de Estado do Conhecimento, para darmos conta de nosso objeto de pesquisa, utilizaremos ainda a discussão bibliográfica e a análise documental.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa desenvolvida neste trabalho se estrutura a partir de uma análise qualitativa composta de dois grandes polos que se interseccionam na construção do objeto de pesquisa e sua análise. De um lado, uma grande discussão bibliográfica, teórico-conceitual e histórica e, do outro lado, a análise documental. Partimos do pressuposto da necessidade de fazer um diálogo de iluminação recíproca entre ambas, a fim de construirmos nossas reflexões analíticas e críticas acerca dos significados sociais, históricos e educacionais das diretrizes para o ensino da Língua Inglesa da Reforma Educacional Simões Filho de 1951.

Deste modo, a discussão bibliográfica busca, a partir de um conjunto de autores dos campos da Educação, da História, da História da Educação, das Ciências Sociais e do Ensino de Língua Inglesa, informações, conhecimentos, conceitos e análises que nos auxiliam na construção de um panorama histórico e educacional capaz de melhor nos informar acerca do contexto dos anos 1950. Recuperar este conhecimento, a partir de uma bibliografia que auxilie na reconstrução desse panorama, é fundamental para situar o próprio pesquisador e, posteriormente, o leitor daquilo que era relevante e significativo no que concerne às decisões do Estado para o ensino de língua estrangeira e, especificamente, da Língua Inglesa.

Por outro lado, todo esse levantamento perde seu sentido se não for colocado em perspectiva à luz dos documentos da época, que servirão de baliza para a confirmação, refutação, ou mesmo, para complementariedade da análise bibliográfica. Nesse sentido, a documentação oficial a ser submetida a uma análise interpretativa estabelece uma relação

dialógico-crítica com o panorama construído pela bibliografia, permitindo o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto da pesquisa e possibilitando respostas qualitativas aos objetivos propostos antecipadamente.

4.1 Pesquisa Bibliográfica: perspectivas dialógicas

Esta Dissertação baseia-se numa pesquisa de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa emerge ao longo do século XIX mediante a constatação de que o paradigma quantitativo derivado diretamente das Ciências Exatas e Naturais era limitado na análise dos fenômenos sociais. Nesse sentido, “[...] as abordagens qualitativas se desenvolveram paralelamente às quantitativas, focando sua atenção na indução, nos mecanismos subjacentes aos comportamentos e as interpretações destes pelos próprios sujeitos, valorizando a diversidade” (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010).

Segundo Alami, Desjeux e Garabau-Moussaqui (2010), as pesquisas qualitativas buscam aprofundar a compreensão do fenômeno social por meio da leitura e interpretação do sentido dado pelos atores sociais aos fenômenos em que estão envolvidos. Além disso, não se trata apenas de compreender os sentidos dados pelos sujeitos aos fenômenos sociais, mas compreender também de que modo esses fenômenos se viabilizam dentro de uma estrutura social, cultural, econômica e política. Daí a relevância da contextualização dos fenômenos sociais numa leitura dialógica que visa compreender a circularidade entre ação dos sujeitos e determinação histórico-estrutural, capaz de dar significado e sentido ao fenômeno estudado em questão.

As Ciências Humanas e Sociais foram aquelas que historicamente desenvolveram as pesquisas qualitativas, já que os fenômenos que nesse campo do saber são objetos de estudo estão sujeitos a mudanças, percepções distintas, leituras singulares, historicidade, singularidade e dinamismo. Desta forma, pela sua própria natureza, as generalizações e o anseio universalista (correspondentes das leis universais para as Ciências Naturais) ficam profundamente limitados. Marcadas pelo pluralismo teórico, pela temporalidade e pela brevidade dos paradigmas, as Ciências Humanas e Sociais buscaram tornar metodológicos os procedimentos de seleção, avaliação, interpretação e reconstrução dos fenômenos sociais. De acordo com Minayo (2009, p.12):

[...] cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações.

As teorias sociais, portanto, concebidas no interior das pesquisas qualitativas em Ciências Humanas e Sociais, nunca são definitivas, elas estão sujeitas a mudanças por conta do próprio sujeito de pesquisa, o ser humano. Como as pesquisas nesse campo lidam com os seres humanos, existe aí, por um lado, uma identidade entre sujeito e objeto que instala uma crise permanente na produção do conhecimento, enquanto, por outro lado, exige e permite sua constante inovação.

Assim, o processo de produção do conhecimento parte desde a concepção do objeto à pesquisa propriamente dita e os resultados e aplicações desta. Para Minayo (2009, p.14), o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, pois “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”. A pesquisa qualitativa possibilita, por meio de seus métodos, estudar as especialidades de cada sociedade, visto que seu foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.

Deste modo, no processo de construção de uma abordagem qualitativa, o pesquisador é um agente social relevante, já que, a partir de um quadro aceito de procedimentos científicos formais e institucionalizados, procede a operação de construção do seu objeto e da metodologia de pesquisa dentro de um léxico de teorias sociais críticas à disposição.

Assim, podemos concluir que essa pesquisa possui caráter qualitativo, já que se baseia numa discussão bibliográfica assentada na análise documental da Reforma Simões Filho de 1951. Ao tornar os documentos normativos da Reforma de 1951 nosso objeto de estudo, pretendemos produzir interpretações e significados peculiares que permitam ampliar nossas representações acerca das dinâmicas sociais de produção do currículo e da Reforma no que concerne às diretrizes orientadoras para o ensino da Língua Inglesa no Brasil da década de 1950. Para tanto, articularemos os procedimentos de discussão bibliográfica com a análise interpretativa dos documentos. Esse diálogo textual, interdiscursivo, entre a bibliografia e a documentação, permitirá uma maior aproximação crítica acerca da temática aqui estudada: as bases curriculares normativas da Reforma Simões Filho de 1951 para a difusão e generalização do ensino da Língua Inglesa como principal língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil.

4.2 Pesquisa de Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento é uma importante ferramenta que nos auxilia a ter uma noção da produção acadêmica referente a um determinado objeto de estudo, permitindo ao pesquisador entrar em contato com o que já foi e está sendo produzido, identificar quais são as tendências reflexivas, as metodologias utilizadas e temas priorizados no processo de construção do conhecimento. Trata-se, pois, de um passo fundamental para que o pesquisador de um determinado objeto de estudo possa ter uma compreensão clara do panorama da produção científica de seu país. Essa sistematização da produção científica permite ao pesquisador compreender as tendências de desenvolvimento de determinada área de conhecimento. Segundo Bittencourt, Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 21):

Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Essa aproximação com o campo do conhecimento em geral permite ao próprio pesquisador situar com clareza a inserção de seu trabalho em um quadro mais amplo de produção científica. Deste modo, o Estado do Conhecimento torna-se uma etapa da pesquisa na qual o pesquisador se apropria da produção do seu campo de estudo, permitindo que determinados pré-conceitos iniciais possam ser superados, desconstruindo um conjunto de saberes e crenças prévias do pesquisador acerca do objeto de estudo escolhido (BITTENCOURT; KHOLS-SANTOS; MOROSINI, 2021).

Nesse sentido, os bancos de dados disponíveis para consulta são fundamentais no processo de construção do Estado do Conhecimento. Os levantamentos podem ser feitos em acervos digitais, a exemplo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD possui um sistema de busca avançada que possibilita a delimitação de temas, idiomas, autores, tipos de documento e período de publicação da pesquisa, facilitando, assim, a localização de trabalhos relacionados aos assuntos pretendidos. Utiliza-se, assim, os descritores mais intrinsecamente relacionados ao tema pesquisado numa temporalidade determinada no idioma Português. É extremamente importante que a definição dos termos e/ou descritores esteja alinhada aos objetivos da pesquisa, a fim de que se possa atender a amplitude e especificidade da temática a ser desenvolvida na pesquisa do Estado do Conhecimento. (BITTENCOURT; KHOLS-SANTOS; MOROSINI, 2021).

O quadro abaixo organiza e apresenta os resultados obtidos a partir dos descritores selecionados.

Quadro 1 - Pesquisa por Descritores

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPO PESQUISADO
Descritor	0	Título
Descritor	0	Assunto
Descritor	0	Todos os campos

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos resultados encontrados, o pesquisador faz uma análise dos resumos dos títulos, extraíndo deles informações, como ano de publicação, nome do autor, instituição de origem, título da pesquisa, objetivos e metodologia utilizada para a construção dos dados, bem como resultados encontrados e as conclusões da pesquisa. Depois da extração dessas informações, organiza-se quadros de análise para cumprir as etapas da *bibliografia anotada*, *bibliografia sistematizada* e *bibliografia categorizada*, os quais permitem o melhor manejo do pesquisador daqueles trabalhos que mais se aproximam do tema em questão.

O primeiro destes quadros é a *Bibliografia Anotada*, etapa em que uma leitura flutuante dos resumos permite um processo inicial de mapeamento das publicações selecionadas.

Quadro 2 - Bibliografia Anotada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
Referência completa da publicação					
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
Referência completa da publicação					

Fonte: Elaborado pela autora

Após esse primeiro banco de dados estabelecido na primeira etapa, inicia-se a construção da *Bibliografia Sistematizada*, relacionada a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nesse momento, a seleção já é mais criteriosa e voltada para o objetivo da construção do conhecimento, o que significa que muitos trabalhos da etapa anterior, por não terem aderência aos objetivos propostos na pesquisa, acabam excluídos. (BITTENCOURT; KHOLSANTOS; MOROSINI, 2021)

Quadro 3 - Bibliografia Sistematizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Elaborado pela autora

Enfim, o banco de dados passa pela terceira etapa, a construção da *Bibliografia Categorizada*. Segundo Bittencourt, Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 67):

A Bibliografia Categorizada, como o nome já infere, diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido. Ou seja, palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações.

Em outras palavras, nessa etapa o pesquisador deverá agrupar as publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias. As categorias podem ser criadas a partir da literatura ou a partir apenas dos trabalhos encontrados.

Dessa forma, nessa etapa do Estado do Conhecimento, agrupa-se os trabalhos por blocos temáticos e os quadros em torno de categorias específicas que possibilitam um mapeamento mais detalhado do banco de dados, sendo, muitas vezes, necessário construir mais de um quadro com base em cada categoria definida (BITTENCOURT; KHOLS-SANTOS; MOROSINI, 2021)

Quadro 4 - Bibliografia Categorizada

Categoria -							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
Categoria -							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Elaborado pela autora

Essas etapas, no caso dessa pesquisa, foram suficientes para um processo seletivo bem criterioso acerca do objeto de estudo desse trabalho. Como a temática já estava bem

circunscrita, essas três primeiras etapas da pesquisa do Estado do Conhecimento foram eficientes no processo de afinamento de uma bibliografia que pudesse dialogar em termos significativos com nossa pesquisa, dando uma clareza acerca de como esse objeto de estudo tem sido abordado academicamente.

Assim, o levantamento que o Estado do Conhecimento estrutura orienta o processo de leitura e apropriação do campo de produção científica da área e permite ao pesquisador balizar para o desenvolvimento da sua própria pesquisa, estabelecendo critérios como a necessidade de recortes temáticos específicos, seleção de fontes e de leituras, aproximação e distanciamento dos vários estudos da área. Esse processo contribui para que o pesquisador adquira uma maior consciência de seu caminho de pesquisa, metodologias, estratégias e conceitos.

4.3 Análise Documental

Para a finalização desta pesquisa, realizamos a análise documental da Reforma Curricular Simões Filho de 1951, nos termos e diretrizes relativos ao ensino da Língua Inglesa. Segundo Lüdke e Andre (1986), a análise documental, ainda que pouco explorada na área de educação, se constitui como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Tal abordagem pode favorecer a pesquisa, seja complementando informações já obtidas ou trazendo novos aspectos de um tema ou problema. Para Lüdke e Andre (1986, p. 38):

São considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano’ (Philips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

No caso específico desta pesquisa, o documento analisado – a Reforma Curricular Simões Filho de 1951 – é o currículo prescrito pelo Estado que determina os conteúdos de uma disciplina escolar (o que deve ser ensinado), sua teoria organizativa e constitutiva subjacente (para que e para quem se deve ensinar aqueles conteúdos, e os critérios que definem sua organização curricular) e a metodologia de ensino e aprendizagem (como atingir os objetivos relativos aos processos didáticos, de ensino e aprendizagem) desses mesmos conteúdos estabelecidos normativamente.

Lüdke e André (1986), citando Caulley (1981), afirmam que a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Desse modo, o pesquisador interroga e analisa o documento em questão a partir de um

conjunto de hipóteses que carrega proveniente de sua intertextualidade. Para os autores, os documentos, por serem estáveis, duradouros temporalmente e interpretativos, podem se constituir como fontes de vários tipos de estudos e abordagens, estando sujeitos a ressignificações de sua relevância e papel social, ao mesmo tempo em que oferecem certa confiabilidade e estabilidade aos resultados analíticos. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 84):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

As críticas à análise documental, segundo Lüdke e André (1986), se dão em três dimensões básicas. A primeira consiste na não representatividade, já que, na dinâmica do dia a dia da realidade vivida, pouco é registrado e documentado. A segunda deriva de uma percepção mais objetiva da produção do conhecimento científico que nega a validade de uma análise que admite a subjetividade como parte do conhecimento científico a ser construído. A terceira, relacionada à segunda, trata da utilização arbitrária dos documentos a ser feita pelos pesquisadores interessados apenas em aspectos a serem destacados e temáticas a serem focalizadas. Entretanto, segundo Lüdke e André (1986, p. 85):

Esse ponto porém pode ser contestado, lembrando do próprio propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções, a ideologia das fontes e dos autores dos documentos. Essas escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas, pois, como um dado a mais da análise.

Para Lüdke e André (1986), apesar das críticas objetivas, não se pode escapar da questão da subjetividade inerente ao processo interpretativo, base para a análise documental. O caráter interpretativo da análise documental não rebaixa seu estatuto de cientificidade. Para abordar os aspectos ideológicos, culturais, políticos e sociais subjacentes a um documento, faz-se necessário admitir que o próprio documento foi constituído subjetivamente.

Ao tratarmos de uma Reforma Curricular e de suas prescrições para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, estamos justamente inferindo acerca da dimensão político-ideológica presente neste documento e de que modo ela se articula contextualmente com seu tempo. Verificar os procedimentos de constituição histórica de um currículo significa observar nele os aspectos e informações que possam corroborar, negar ou mesmo relativizar a hipótese

inicial desta pesquisa. Sua análise é uma baliza necessária para o esforço crítico-analítico realizado até agora.

Para proceder a análise documental, entretanto, é necessário um método. Segundo Lüdke e André (1986), a primeira decisão se dá pela caracterização do tipo de documento. Tal escolha não é aleatória e traz consigo um conjunto de elementos com hipóteses, ideias, perspectivas e propósitos que guiam a decisão. Além disso, a escolha implica necessariamente na qualificação do tipo de abordagem a ser realizada na análise documental, sendo uma das estratégias a Análise de Conteúdo. Para Lüdke e André (1986, p. 41):

Selecionados os documentos, o pesquisador procederá a análise propriamente dita dos dados. Para isso, ele recorre geralmente à metodologia de análise do conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980) como 'uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para seu contexto' (p.21). Explicitando melhor sua definição, o autor afirma que a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras e expressões, outros podem fazer a análise da estrutura lógica das expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros ainda os literários, os filosóficos, os éticos, e assim por diante.

A Análise de Conteúdo possui também uma dimensão consensual da relevância do documento pela própria comunidade de pesquisadores e analistas. Para Lüdke e André (1986), a variedade interpretativa acerca de determinado documento não tende a desconstruir um consenso subjacente de sua relevância para determinada área de pesquisa, ante reforça-o, uma vez que a diversidade indica o potencial crítico-analítico do próprio documento em questão.

Um dos elementos fundamentais da Análise de Conteúdo é que seu método depende fundamentalmente da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa. A escolha de determinadas unidades de análise, palavras, expressões, locuções ou parágrafos ou o texto como um todo é definida pela sua capacidade de interlocução de legitimidade com os objetivos da pesquisa em questão. Para Lüdke e André (1986, p. 42):

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Desse modo, podemos inferir que a análise da Reforma Simões Filho de 1951 é compatível com o objetivo de compreender os embates dos projetos político-ideológicos para o Brasil que definiram novos rumos para a educação, implicando em mudanças estruturais no ensino da Língua Inglesa para adequar-se a uma nova ordem política e social vigente no pós-1945. A Análise de Conteúdo desse documento foi realizada com base nessa hipótese de trabalho construída a partir da contextualização histórica, dos debates bibliográficos e da literatura já produzida acerca do objeto de estudo em questão.

Desse modo, procedemos com uma primeira abordagem descritiva, com base na forma e estrutura do documento, a Reforma Simões Filho de 1951. No entanto, nosso foco analítico foram as camadas subjacentes do documento, a partir da inferência crítico-analítica estruturada pela discussão bibliográfica anterior, ou seja, da descrição para interpretação passando pela inferência lógica. Segundo Bardin (1977, p.41):

A intenção de análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção) inferência esta que recorre a indicadores, quantitativos ou não.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são manifestações de estados, dados e de fenômenos. Há qualquer coisa por descobrir por e graças a eles. [...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (ou seja deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem, ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita ou controlada, de uma a outra.

Essas inferências, segundo Bardin (1977, p. 41), respondem a dois tipos de problemas básicos: o que é que conduziu a um determinado enunciado, ou seja, é concernente às causas do mesmo. E também, quais as consequências que um determinado enunciado vai provocar, ou seja, relativo aos efeitos que um determinado enunciado gera ou provoca.

Nesse sentido, o que nos interessa são as condições de produção do texto, sua vinculação com o contexto histórico-social e de que modo ele expressa essas condições de produção vinculando-se a esta ou aquela percepção do anúncio sobre a inserção da Língua Inglesa no currículo escolar público no início da década de 1950.

5 A REFORMA SIMÕES FILHO DE 1951

Neste capítulo, analisaremos de forma mais detida o documento que deu organicidade institucional para a Reforma de 1951 e que definiu novas concepções de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa, bem como suas estratégias metodológicas, em consonância com o sentido mais amplo de democratização da sociedade brasileira e alinhamento no plano internacional com os EUA, principal potência do bloco capitalista no âmbito da Guerra Fria. Para tanto, nos deteremos primeiramente no contexto mais específico de surgimento da Reforma Simões Filho de 1951. Numa segunda subseção, analisaremos os termos de definição da proposta curricular da Reforma de 1951 para o ensino de Língua Inglesa, descrevendo suas orientações e normativas centrais, bem como seu impacto para o ensino de língua estrangeira no Brasil. Num terceiro passo, abordaremos de que modo as propostas curriculares no plano metodológico e na definição dos conteúdos dialogavam com o sentido mais geral da Reforma e de sua orientação para os rumos de uma educação mais compatível com a concepção democrática do período.

5.1 O contexto de surgimento da Reforma de 1951

De acordo com Souza (2008), os anos que antecederam a Reforma Simões Filho de 1951 foram de intensos debates sobre os rumos que a educação no Brasil deveria tomar como parte de um projeto maior de reorganização da vida política, social e econômica. Para

Skidmore (1982), a destituição do Estado Novo em 1945 e a Promulgação da Constituição de 1946 sinalizavam a adesão das elites nacionais ao projeto de adequação do Brasil ao modelo liberal de democracia. A aliança militar com os países aliados durante a Segunda Guerra (1939-1945), o estreitamento das relações diplomáticas, culturais, econômicas e sociais com os Estados Unidos naquele período e a subsequente derrota do modelo fascista na Europa resultaram no reposicionamento político interno do Brasil.

Essa vitória ideológica interna do liberalismo, consagrada na Constituição de 1946, implicava num processo de reorientação da educação nacional. Segundo Romanelli (2014), a partir de 1946, sucessivas medidas incidiram sobre o ensino secundário no sentido de adequar um modelo gestado num estado autoritário aos princípios liberais dos novos tempos. Uma das primeiras consequências foi a recuperação do poder político dos estados e municípios, que poderiam promulgar leis educacionais complementares, sinalizando para uma característica menos centralista do novo momento.

A readequação da educação, no entanto, não implicava somente no redimensionamento da capacidade dos estados da federação de propor leis complementares, abrindo espaço para uma descentralização administrativa, ainda que tímida. Outra discussão importante era sobre o próprio caráter do modelo educacional. Conforme destaca Daros (2013), a força do liberalismo, como corrente ideológica vitoriosa naquele contexto, implicava numa concepção de educação que congregava a defesa do setor privado na educação, de seu caráter laico e secular, da sua ampliação e massificação, mas voltada para uma dimensão prática, ou seja, para o mercado de trabalho. Para os setores católicos, a defesa do setor privado feita pelos liberais salvaguardava seus colégios e entidades educacionais. Por outro lado, a concepção católica de um ensino secundário humanista, literário, erudito, focado na formação das elites e na preservação dos valores religiosos contrariava o modelo liberal. Segundo Souza (2009), apesar dos debates e disputas, entre 1946 e 1951, o pêndulo ideológico se desloca em favor das concepções liberais de educação. Nesse sentido, a Reforma de 1951 representou uma opção pelo modelo liberal, apesar da manutenção de diversos aspectos do currículo humanista, que resistiu pela força de sua tradição.

O governo Dutra (1946-1950) significou a adesão, em termos internacionais, a uma política de alinhamento aos Estados Unidos. De acordo com Rouquie (2009), no contexto de uma Guerra Fria que emergia, rompeu os laços diplomáticos com a União Soviética de Stálin e perseguiu os comunistas no Brasil, colocando o PCB na ilegalidade. General ligado à Força Expedicionária Brasileira (FEB) – que havia trabalhado em cooperação estreita com as Forças Armadas norte-americanas durante a II Guerra – Dutra representou a emergência no Brasil de

uma ala das Forças Armadas que passou a conceber o alinhamento com os EUA no plano geopolítico como algo natural, desejável e incondicional para os interesses nacionais. Concepções de soberania nacional, em termos econômicos, militares e políticos, que haviam formado os militares brasileiros na primeira metade do século XX numa perspectiva de mundo Norte-Sul, estavam sendo superadas, nessa ala, por uma visão geopolítica Leste-Oeste, mais alinhada à leitura geopolítica norte-americana da Guerra-Fria. Segundo Rouquie (2009), a ideia de soberania nacional foi se desvinculando de uma concepção nacionalista anti-imperialista (ainda presente nos setores nacionalistas que defendiam o desenvolvimentismo industrial brasileiro e que se vincularam a Vargas nos anos 1950) para se tornar sinônimo de preservar o “ocidente cristão, capitalista e liberal”, capitaneado pelos EUA, na luta contra o “comunismo internacional”, sintetizada na Doutrina da Segurança Nacional, na estratégia de caça ao “inimigo interno” e que sairá vitoriosa em 1964, com o golpe.

Assim, é relevante apontar de que modo o governo Dutra representou esse alinhamento geopolítico internacional aos EUA e de que modo isso transbordou internamente para uma ideia de modernização e democratização do Brasil que se identificava com as perspectivas liberais que olhavam como exemplo para o modelo norte-americano.

A vitória eleitoral de Vargas em 1950 não representou um retorno ao Estado Novo. O contexto histórico era outro. O nacionalismo autoritário e de tipo fascista não tinha como se repetir. O projeto nacional-desenvolvimentista defendido pelo novo governo precisou se efetivar num modelo político de tipo liberal, pluripartidário, com forte oposição dos setores mais liberalizantes ligados à UDN. De acordo com Daros (2013), redemocratizar o país nos moldes liberais significava também redemocratizar a educação, repensá-la segundo novas bases que superassem o modelo do Estado Novo sintetizado na Reforma Capanema de 1942. Era preciso sintonizá-la em relação aos novos projetos nacionais que passaram a orientar-se no sentido liberal de uma ampliação da educação, preservando o papel do setor privado, mas orientando o modelo para ser laico-secular, voltado para a prática e conectado às demandas do mercado de trabalho urbano vinculado ao projeto de modernização industrial.

Para Ribeiro Júnior (2018), o ministro Simões Filho, empossado por Vargas no MEC, propôs uma reforma que adequasse os programas mínimos escolares e suas respectivas instruções metodológicas às perspectivas liberais. Nesse sentido, apesar de, num momento inicial, o MEC desejar centralizar o desenvolver da nova proposta, o Colégio Pedro II requisitou a tarefa, alegando sua competência, tradição e legitimidade no desenvolvimento dos programas. A disputa, de certa forma, reflete um ambiente menos autoritário, mas

influenciado pelo paradigma da democracia liberal, uma vez que cobrava uma relação menos vertical entre a instituição e o MEC.

Segundo Ribeiro Júnior (2018), incumbida da tarefa, a Congregação do Colégio Pedro II organizou os novos programas. Por sua vez, o MEC não abriu mão totalmente de conduzir o processo e estabeleceu as linhas gerais dentro das quais a Congregação do Pedro II trabalharia. Em seu discurso de posse, Simões Filho destacou o papel do ensino secundário na formação inicial do cidadão e apontou como demanda o “descongestionamento” dos programas do ensino secundário. Em contrapartida, destacou a relevância do estudo das Humanidades e manutenção do Latim e do Grego no currículo.

A posição de Simões Filho indica os novos tempos democráticos, uma vez que busca contentar as duas correntes centrais nas concepções de educação. Vincular o ensino secundário com a formação para cidadania significa apontar a necessidade de repensar a cidadania nos termos liberais, distante das concepções de cidadania como súdito da pátria presente na Reforma de 1942. O termo descongestionar os programas também indicava uma sinalização do ministro às demandas liberais por uma educação com caráter mais liberal, pragmática e utilitarista. No entanto, apontar a necessidade de preservar o Grego e o Latim e manter certa tradição humanística era um alento para os setores católicos.

Segundo Ribeiro Junior (2018), em meados de 1951, um evento voltado para a discussão de programas curriculares foi promovido pela Aeronáutica em São José dos Campos e convidou diversos representantes do ensino secundário e superior de diversas regiões do país. Estavam presentes elementos ligados às Forças Armadas, representantes do Ministério da Educação e Saúde, de escolas públicas e privadas, universidades católicas, editoras e da revista *Atualidades Pedagógicas*, que publicou uma matéria-síntese da principal demanda do evento: “Flexibilidade dos currículos, aligeiramento dos programas com o expurgo de preciosismos e pedantismos intelectualistas, e adoção de programas mínimos” (*Atualidades Pedagógicas*, 1951, p. 26 apud RIBEIRO JÚNIOR, 2018, p. 10)

Simões Filho, ao propor a Reforma de 1951, estava atento às demandas liberais para a educação naquele momento. Descongestionar os programas ia ao encontro da expectativa em voga de flexibilizar e enxugar o currículo. Expurgar preciosismos e pedantismos intelectualistas era uma maneira clara de expor a recusa de um currículo humanista, greco-latino, clássico e erudito defendido pelos setores católicos e que havia sido vitorioso em 1942. Nesse sentido, apesar de concessões aos católicos e acenos do ministro pela manutenção de elementos de certa tradição humanística – a exemplo da preservação do Grego e do Latim

como disciplinas obrigatórias, o que motivava a Reforma de 1951 era o ímpeto pela mudança em conformidade com concepções liberais de educação.

Deste modo, em 14 de dezembro de 1951, foi publicada a Portaria 1.045, que expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino e as respectivas instruções metodológicas. Publicada no Diário Oficial da União em 22 de fevereiro de 1952, a Reforma Simões Filho modificava substancialmente a Reforma Capanema de 1942. Promovia novos programas e orientações metodológicas em sintonia com as perspectivas liberais e uma concepção mais pragmática e utilitarista da educação.

Nesse sentido, se modificou também o papel esperado do ensino de língua estrangeira. Num currículo com inclinações liberais, inspirado no modelo cultural da educação utilitarista anglo-saxônica, o ensino de língua estrangeira deveria enfatizar uma necessária ligação com a prática, com o sistema produtivo, com o mercado de trabalho e atender ao estreitamento geopolítico, cultural e econômico do Brasil com os Estados Unidos. Não é por menos que a importância do ensino da Língua Inglesa cresce nesse momento e adquire novas características.

5.2 O sentido da Reforma de 1951: as considerações preliminares

A proposta curricular da Reforma Simões Filho para o ensino secundário, depois de elaborada pelo colegiado de professores do Pedro II e sancionada e publicada pelo Ministério da Educação e Saúde, iniciava com uma série de cinco considerações preliminares que indicavam o posicionamento dos formuladores dos novos programas diante das disputas curriculares daquele período, oscilando entre a tradição e renovação, entre um currículo de caráter humanista ou científico, entre as concepções católicas (em declínio, mas ainda presentes) e as percepções liberais.

Congregação do Colégio Pedro II julga-se no dever imperioso de declarar, inicialmente, que com estas instruções metodológicas não pretende sugerir inovações em matéria didática, nem ensinar regras de metodologia aos docentes, para execução dos programas que se seguem. – admitir que esses princípios de uso rotineiro sejam ignorados *a tal* ponto que se imponha sua determinação formal e expressa, importaria grave injúria ao corpo de professores que tem dado sobejas provas de capacidade e dedicação no exercício do magistério no Colégio.

Apresenta, pois, a Congregação estas instruções com o objetivo exclusivo de proporcionar um roteiro, um subsídio, um repositório de esclarecimentos para elucidação de possíveis dúvidas que venham *a* surgir na execução dos uivos programas, encargo que, evidentemente, compete aos respectivos redatores (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 65)

A Congregação do Colégio Pedro II, nas considerações preliminares do referido documento, inicia com uma perspectiva positiva do papel dos professores. Indica que a organização dos currículos e programas não teria um caráter prescritivo, mas orientador. Ao expressar objetivamente que não vai sugerir inovações nem apresentar regras e metodologias, pois isso seria uma grave injúria aos professores, a Congregação do Colégio Pedro II deixa clara uma defesa do corpo docente e de suas práticas. Há subjacente nesse argumento uma defesa da tradição, indicando que qualquer proposta de mudança não apresentará caráter de ruptura.

Confia, pois, a Congregação do Colégio Pedro II, em que os professôres tenham sempre em mente que a finalidade precípua do ensino secundário, nos têrmos da lei vigente, consiste em formar a personalidade integral do adolescente, preparando-o para a vida prática; fazer dêle um cidadão útil a si mesmo, à família e à Pátria; habilitá-lo ao exercício da profissão a que se destina, bem como à realização de estudos de mais alto teor, se a vocação e as circunstancias peculiares assim lhe permitirem. Não nos cabe, pois, fazer de cada qual de nossos jovens discípulos um profundo sabedor de tôdas as disciplinas do currículo de humanidades. O essencial é que se prepare a mentalidade do menino para sua honesta e eficiente participação na vida que o espera, de modo que se lhe assegurem os fatores em que a educação possa influir para sua felicidade, e benefício comum. (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 65)

A segunda condição preliminar da Congregação do Colégio Pedro II aponta para o sentido mais geral da Reforma: uma educação vinculada à prática, ao exercício da profissão. O conceito de eficiente participação na vida que o espera implica, apesar da ressalva sobre a necessidade das Humanidades, uma clara inclinação utilitarista. Eficiência, vida prática e cidadão útil implicam no contexto do documento de uma aceitação geral dos princípios liberais como orientadores fundamentais do projeto educacional contido no documento.

Urge conseguir que o menino conheça os preceitos da honra, que proceda com lisura em todos os atos de sua vida escolar, que em caso algum recorra à fraude em seus trabalhos e provas, não pelo temor do castigo, que mereça, mas pela consciência de que assim deve agir no seu próprio interesse; que seja brioso em suas atitudes, perseverante no esforço de ética irrepreensível no trato com todos quantos de alguma forma dêle *se* aproximem nos afazeres da atividade colegial. Muito mais importante que adornar a inteligência do estudante e expressões eruditas com que se designem fenômenos ou particularidades das ciências e letras, será formar lhe o caráter, estimular as qualidades boas que revela, corrigir as ruins, convencê-lo de que tôda mentira é uma covardia, tôda ingratidão uma ignomínia, e tôda desonestidade uma torpeza (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 65).

A terceira consideração preliminar aponta para a dimensão moral da educação proposta no documento. Incitando a conduta honrada e honesta, a Congregação expressa sua visão moralista e de como a educação deveria incidir na construção do caráter de seus discentes,

incutindo qualidades boas, ou seja, uma conduta moral compatível com a percepção de honradez e decência presente na sociedade dos anos 1950, que, em geral, implica na aceitação das regras de convivência coletiva, princípio fundante de uma sociedade embasada no regramento liberal.

Solicitando a preciosa atenção dos dignos professores que constituem o corpo docente do Colégio para esse programa de ação moral, a Congregação espera contar com o apoio e a colaboração de todos, na certeza de que compreenderão a grande necessidade dêsse esforço na época presente, quando fatores dissolventes de toda ordem concorrem, poderosamente, para afastar a juventude dos bons caminhos da honra, da disciplina, da ordem e do trabalho, levando-a às seduções do materialismo, da incúria ou da frivolidade, o que facilita a ação dos interessados em inocular na classe estudantil o espírito de turbulência e o desrespeito às instituições. Tudo o mais que conste dos programas, por imensa que seja sua relevância fica em segundo plano em face dessa campanha de soerguimento moral em que a escola secundária deve desempenhar papel de transcendente valor (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 65).

Nesta quarta condição, a questão moral segue tendo peso significativo. A congregação explicita os valores que o ensino secundário deveria inculcar nos discentes. Honra, disciplina, trabalho e ordem compõem um todo semântico interligado que associa os princípios morais à ideia de submissão e respeito à ordem estabelecida. Podemos observar neste ponto as permanências de uma ideia de escolarização vinculada à produção de corpos disciplinados. Destaca-se também a crítica à incúria, frivolidade e turbulência, compreendidos como opostos ao conceito de disciplina e submissão. É significativa também a crítica ao materialismo entendido como uma tentação. Nesse aspecto, a percepção crítica do materialismo recupera a hostilidade, tanto ao liberalismo – ou seja, a ideia de que o indivíduo se realiza apenas no acúmulo de riqueza e bens – quanto também ao comunismo (fundamentado teoricamente pelo materialismo histórico) presente no pensamento católico e que o havia aproximado do fascismo nas décadas anteriores. Segundo Daros (2013), no Brasil, os principais expoentes dessas concepções antimaterialistas haviam sido os intelectuais restauradores ligados à Revista *A Ordem* e ao Centro Dom Vital nos anos de 1920, e que, na década seguinte, fariam parte da Ação Integralista Brasileira, liderada por Plínio Salgado, intelectual católico egresso desse núcleo. No âmbito da educação, os setores católicos e dos intelectuais iberistas, como os denominou Carvalho (1991), defenderam a preservação de um currículo humanista na educação.

Esse tópico é interessante, pois revela reminiscências das concepções católicas no âmbito da educação. Apesar do momento histórico se inclinar para as concepções liberais, é importante ressaltar que os setores católicos e sua concepção mais escolástica e humanista da educação ainda se faziam presentes. Nesse sentido, a crítica ao materialismo e a defesa de

valores espiritualistas presentes no texto da Reforma de 1951 representam acenos da Congregação a setores relevantes da educação brasileira nos anos 1950 que haviam prevalecido na Reforma de 1942.

Certamente o ensino; nos cursos secundários, não pode perder sua característica principal: a unidade, decorrente de sua função propedêutica.

[...]

Nenhum professor consciente de suas responsabilidades na formação intelectual do jovem ignora que lhe cumpre cultivar e estimular, ora a facilidade de expressão, ora a de observação, de análise e de pesquisa; aqui se exige a precisão da lei científica, além se deixam em liberdade a imaginação e a inventiva; em certos casos, recorre-se à memória; noutros, ao raciocínio e ao julgamento. Ante a complexidade dos problemas e a imensa variedade dos *casos* a considerar, nenhuma regra poderia se estabelecer impondo normas rígidas de ação aos senhores professores. Do critério de cada qual é que, em face de uma situação ou de um caso concreto, provirá a melhor solução, indicando a experiência o bom caminho a seguir

É evidente, porém, que os processos condenados sem remissão pela pedagogia moderna devem ficar fora de cogitações de quantos queiram bem servir ao Colégio e à juventude que o frequenta: assim, a sobrecarga mental; que exaure o aluno e o desalenta, a decoração servil de textos insertos nos manuais escolares, o trabalho material excessivo, ou a absoluta falta dêle; o rigor demasiado nas notas, bem como a demasia complacência e outros vários erros ou omissões que os bons professores, baseadas em *seus* estudos ou no tirocínio do magistério, saberão evitar, Muito *se* poderá esperar do conjunto de tantos esforços, assim orientados no sentido dos altos interesses do ensino e das honrosas tradições desta velha casa secular (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 65)

A última consideração preliminar feita pela Congregação do Colégio Pedro II esclarece elementos importantes de permanência na concepção de educação. Uma delas é a convicção do ensino propedêutico, ou seja, de preparação para a entrada no ensino superior. Essa concepção, fortemente presente nas diretrizes do ensino secundário da Reforma Capanema de 1942, marcava sua presença na Reforma de 1951.

Nesta última consideração preliminar, também se esboçam algumas considerações de ordem metodológica, apesar de, na primeira consideração, a Congregação afirmar que não prescreveria métodos. Nessas considerações, a Congregação mantém um procedimento geral de equilibrar a força da tradição com novas perspectivas pedagógicas. Incorpora boa parte das reflexões e considerações metodológicas do período, criticando o método mnemônico, o rigor exacerbado, mas, ao mesmo tempo, condenando certa frouxidão e omissões.

Em termos gerais, a postura da Congregação do Colégio Pedro II é de certo equilíbrio entre as tendências liberalizantes e a força da tradição proveniente da hegemonia católica do período anterior. Essa tendência reflete também a valorização da experiência docente e a posição cautelosa de uma instituição cuja experiência histórica de formulação das políticas educacionais, que envolvia professores, compreendia as dinâmicas concretas de inovação e

acomodação que ocorriam na prática entre as tendências inovadoras e a experiência construída em tradição distinta.

5.3 A proposta curricular para a Língua Inglesa da Reforma de 1951

A proposta curricular da Reforma Simões Filho para o ensino da Língua Inglesa no Brasil indica primeiramente uma expansão curricular quando comparada à Reforma Capanema de 1942. Lembrando que o ensino secundário em 1942 havia se expandido de 6 para 7 anos e foi dividido em duas partes complementares: o primeiro ciclo denominado de ginásial (1ª a 4ª séries), e o segundo ciclo complementar de 3 anos, separado internamente por matriz disciplinar, entre clássico ou científico.

Na Reforma Educacional de 1942, o Inglês era estudado em 5 dos 7 anos de todo o ensino secundário. A disciplina iniciava no segundo ano ginásial e era ministrada até o segundo ano do segundo ciclo. O Inglês era obrigatório no científico, porém era optativo na modalidade do clássico (numa disputa disciplinar com o Francês). De certa forma, a concepção de que o Inglês era necessário no científico, bem como fora necessário no modelo da Reforma de 1931, no qual era obrigatório no então segundo ciclo de 2 anos intitulado pré-médico, tinha um componente de associação entre a Língua Inglesa o estudo das Ciências Naturais ou Exatas, que refletia certa representação da inclinação da cultura anglo-saxônica para o campo do conhecimento com resultado prático, objetivo, científico. Essa divisão indicava em que medida o ensino de Inglês estava associado a um tipo de conhecimento moderno, menos abstrato e mais concreto, focado nos resultados.

É interessante observar que, de acordo com Souza (2008), no âmbito do primeiro ciclo do secundário, apesar da matriz curricular de Inglês iniciar apenas no segundo ano, enquanto o Francês iniciava no primeiro ano, em termos de carga horária semanal, a partir do terceiro ano, o Inglês tinha uma aula a mais que o Francês, assim, no fim do primeiro ciclo igualava o tempo dedicado a cada uma dessas disciplinas na carga total do ensino ginásial. Nesse sentido, a Reforma de 1951 mantém, por um lado, as características do espaço da disciplina de Inglês na grade curricular do ensino secundário, reproduzindo a distribuição do modelo de 1942.

Já no que se refere à divisão entre clássico ou científico, em 1951, a Reforma de Simões Filho mantinha a obrigatoriedade do Inglês no científico nos dois primeiros anos e a tendência de inseri-lo no clássico também nos dois primeiros anos. Isso evidencia que, entre 1942 e 1951, o Inglês não apenas se equipara ao Francês no ginásial, como apresenta uma

característica de ampliação de sua presença no programa secundário, uma vez que estava contemplado tanto no científico quanto no clássico.

Apesar dessa tendência, vale observar que, no Diário Oficial, no documento elaborado pela Congregação do Colégio Pedro II, a parte dedicada ao Francês como língua estrangeira é maior e mais detalhada, definida a partir de três subitens por série: leitura, exercícios e gramática. O Inglês não contou com o mesmo nível de detalhamento, tendo suas prescrições estabelecidas desde a segunda série do secundário, dividida apenas em duas partes: a primeira que congregava num único subitem leitura, léxico, exercícios e conversação e, num segundo subitem, gramática.

Essa diferença indica uma maior tradição do ensino da Língua Francesa por parte daqueles que elaboraram os programas da Reforma de 1951. Comparativamente, o ensino de Latim – ainda presente em todos os anos do ginásio e no currículo clássico do segundo ciclo – era ainda maior e mais detalhado em sua elaboração, descrição, apontamentos e instruções metodológicas. O Espanhol, que acabava de se tornar obrigatório no clássico e científico, no segundo ciclo do secundário, era uma novidade e também teve instruções mais enxutas.

Essa discrepância na escrita do documento se deve ao peso da tradição. As disciplinas de línguas estrangeiras modernas, como o Francês e o Inglês, que haviam sido hegemônicas até então, tiveram descrições mais cuidadosas que o recém-chegado Espanhol. A Congregação do Colégio Pedro II expressa aí as características daquilo que havia predominado na educação brasileira em termos de língua estrangeira até então. O peso do Latim e, depois, do Grego expressam como essas línguas ainda se faziam presentes de modo bastante significativo perpetuando um currículo humanista cujas tendências liberalizantes tinham dificuldade de combater pelo peso de sua história. Os ventos liberais encontraram, no aparato educacional estruturado, na trajetória de professores catedráticos e na experiência educacional do Brasil, as cortinas da tradição humanista clássica.

Ainda assim, a tendência liberalizante apresentou sua força na Reforma de 1951, principalmente na crítica aos excessos intelectualistas que foram combatidos no âmbito dos conteúdos e metodologias de ensino. Quanto ao curso ginasial, ficou clara uma opção mais prática para aprendizagem da Língua Inglesa focada na aquisição de vocabulário vinculada à vida cotidiana dos estudantes. Partiu-se da lógica de aprender o entorno concreto de vida do aluno, de seu cotidiano a partir da segunda série do ginásio, quando se iniciavam as aulas de Inglês.

[...] conversação, a leitura e os demais exercícios, casais ou escritos, para a aquisição de um vocabulário fundamental de 500 a 603 palavras, selecionadas de acordo com a sua utilidade e frequência, versarão os seguintes assuntos: — A escola: as cores, formas, dimensões e posições; os números; divisões do tempo: as estações; moedas, pesos e medidas; a casa e a família; o corpo humano e os sentidos; o vestuário; alimentos e refeições; a cidade; os meios de transporte; os animais e plantas; as profissões. (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 68)

Observamos aqui a preocupação com a aquisição de vocábulos que remetem diretamente ao cotidiano do aluno. Não é aleatório o fato de no documento estarem presentes os conceitos de utilidade e frequência como critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados. Ambos os conceitos remetem à ideia de vinculação entre aprendizagem da língua e prática. Nos terceiros e quartos anos da série ginásial, a lógica persiste numa concepção, inclusive de aquisição do conhecimento da Língua Inglesa, que vai do concreto para o abstrato e do universo lexical cotidiano para o conceitual-teórico.

[...] conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão os seguintes assuntos:— A vida escolar; a vida no lar e na sociedade; o vestuário; o corpo humano; os sentidos; a alimentação; higiene; saúde, desportos e divertimentos; a vida urbana; os meios de transporte e comunicação; os animais e plantas; a vida campestre; agricultura, indústria, comércio e profissões; a vida cívica. Os assuntos já sugeridos no programa da 2ª série e aqui repetidos serão agora apresentados de modo mais desenvolvido, para que o vocabulário seja ampliado e atinja um total de cerca de 1.200 palavras selecionadas (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 68).

Na quarta série, fase de transição, haverá leitura de trechos graduados, apresentados sob a forma de historietas, pequenas descrições e narrativas. Haverá – ainda leitura de trechos relativos aos países de Língua Inglesa, — geografia, paisagem, vida, etc., -assuntos esses que contribuirão não só para enriquecer o vocabulário ativo, até perfazer um total aproximadamente de 2.000 palavras selecionados, mas também para iniciar a aquisição metódica de vocabulário passivo e aumentar o conhecimento de expressões idiomáticas. Apoiados nos textos, serão feitos exercícios de conversação e tradução (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 68).

Podemos observar que o documento se preocupa em estabelecer, ao final do curso ginásial, o aprendizado de 2.000 palavras, determinando a cada série o que deveria ser feito para tanto. A lógica de construir um conhecimento lexical partindo do concreto para o abstrato, do individual para o coletivo, do privado para o público, também se evidencia ao determinar, na terceira série, temáticas que envolvessem a escola, a sociedade e a cidadania para, ao cabo da quarta série ginásial, o aluno adentrar o universo de narrativas ficcionais relativamente simples (denominadas de historietas) como modo de transitar de uma linguagem mais concreto-cotidiana para o uso metafórico, eufemístico e um pouco mais complexo da língua – como no caso do uso de expressões idiomáticas.

Constata-se também uma importância significativa na última série ginásial, concedida a temáticas relativas aos países de Língua Inglesa, a fim de inserir o aluno no conhecimento da geografia, paisagem e vida deles. Permanece, assim, o sentido da aprendizagem organizado do particular para o geral, do próximo ao distante. Além disso, adentrar na geografia, paisagem e vida dos países de Língua Inglesa significava estar num ambiente lexical de aprendizado da língua ainda pouco abstrato, mas conectado ao dia a dia, descritivo.

No âmbito gramatical, o ensino da Língua Inglesa proposto pela Reforma de 1951 propunha a mesma lógica gradativa de aprendizado nas segundas e terceiras séries ginásiais. Privilegiava também o método indutivo, de segmentação da gramática, aprendida de modo isolada, desconectada de uma textualidade mais complexa e reforçada em inúmeros exercícios de aplicabilidade da regra.

Gramática: — Formação do plural dos substantivos; gênero; caso possessivo; pronomes pessoais e relativos; artigo; adjetivos demonstrativos; adjetivos numerais; emprego de *any, some, much, many, little e few*; graus de comparação dos adjetivos; advérbios, preposições e conjunções mais usuais. Verbos. Esses conhecimentos básicos serão ministrados pelo método indutivo e por meio de numerosos exercícios, e permitirão o emprego, em linguagem correta, do vocabulário adquirido (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 68).

Gramática: — Número, gênero e caso do substantivo; adjetivos; pronomes pessoais e relativos; verbos; advérbios de lugar, de tempo e de modo; preposições, conjunções e interjeições.

A gramática, ainda ministrada pelo método indutivo, com exercícios variados e numerosos, será convenientemente desenvolvida para permitir na série seguinte, seu estudo sistematizado (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 68).

Como podemos observar, a organização dos programas de gramática da Língua Inglesa era realizada pelo método indutivo, que desconectava o sentido semântico da gramática e apostava na repetição como modo de aprendizagem, sem dúvida, uma sobrevivência das técnicas mnemônicas na lógica de aprendizagem da língua. Se por um lado, a ideia de tornar o conteúdo menos rebuscado e erudito trazia como referência a ideia de utilidade e aplicabilidade do uso da língua, por outro, o peso da tradição também se manifestava nos modos de ensino da língua propostos pela Reforma.

O último ano ginásial, como previa o programa do terceiro ano, já vislumbrava o uso da gramática na textualidade, ou seja, uma compreensão mais sistematizada, como o próprio texto indica. O objetivo era dar os primeiros passos numa compreensão mais complexa da relação gramática-texto, que tenderia a se tornar mais complexa na fase seguinte do secundário, seja no clássico ou científico.

Gramática; — Substantivo — número, gênero e caso; artigo; adjetivo — formação e colocação; adjetivos possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos e numerais; graus de comparação; pronome — pronomes pessoais, possessivos, reflexivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinitos; verbo — conjugação, formas contratas; advérbios — formação, colocação e graus de comparação; preposição — colocação e uso idiomático; conjunção; interjeição. O estudo será sistematizado e com imediata aplicação em exercícios práticos de composição e versão (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 68).

Nesse sentido, no último ano do ginásio, a gramática aplicada ao texto começa a ser introduzida, dando ao processo de ensino da Língua Inglesa um caráter mais orgânico e menos segmentado. Sem dúvida, para os formuladores dos programas, esse processo de ensino da Língua Inglesa estava em consonância com percepções pedagógicas consagradas naquele contexto histórico de que o processo de aprendizagem se dava do simples para o complexo e, no caso da língua, da inculcação de uma mecânica segmentada para em seguida observar essa engrenagem em funcionamento.

Quanto ao ciclo posterior, os programas, tanto para o clássico quanto para o científico, a Reforma prescreveu conteúdo, gramática e escrita (tradução – versão – composição). Nesse momento, percebe-se uma inclinação para temáticas mais conceituais e abstratas, que, de certo modo, reintroduziam a tradição humanista no aprendizado da Língua Inglesa.

- I – Leitura de trechos sobre a história, civilização e cultura dos países de língua inglesa, de preferência de autores modernos que versem o assunto.
- II — Gramática: — Composição e derivação de palavras; ortografia e pontuação; sintaxe — substantivo, adjetivo, pronome e verbo.
- III — Exercícios de tradução, versão e composição. (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 69)

Para o primeiro ano, tanto para o clássico quanto para o científico, recomendava-se a imersão na história, civilização e cultura dos países de Língua Inglesa por meio da leitura de autores que contemplassem tais elementos. A preocupação com essas temáticas era mais do que legítima nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira moderna, mas também apresenta outro aspecto, a faceta de desafogo da tradição humanista no ensino da língua. Significava a oportunidade de trazer um elemento educacional da tradição humanista da qual a Reforma estava inclinada a se livrar, porém não totalmente, uma vez que tais referenciais permaneciam fortes no quadro de referência das discussões sobre educação no Brasil, como apresentamos em outros capítulos anteriormente.

No âmbito da gramática, a prescrição para o primeiro ano apresenta maior relação com a textualidade, principalmente ao focar naqueles elementos normativos da língua que constroem a sintaxe textual. No que se refere ao terceiro item, acerca de exercícios de

tradução, versão e composição, a expectativa é de que o aluno possa se apropriar ainda mais da capacidade de escrever na língua estrangeira, e de traduzi-la, seja de modo mais literal ou não, como no caso da versão, mas que exige um conhecimento amplo do universo cultural, tanto da Língua Inglesa quanto também da língua para a qual se quer traduzir ou produzir versão, caso do Português. Em termos gerais, o primeiro ano do segundo ciclo trazia elementos do último ano ginásial e os aprofundava. Já a segunda série do clássico ou científico indicava um aprofundamento ainda maior

- I — Noções de história da formação e evolução da língua inglesa e estudo das características diferenciais da língua usada na Inglaterra e nos Estados Unidos.
- II — Leitura de trechos literários criteriosamente escolhidos dentre os autores modernos ingleses e americanos e de trechos sobre assuntos científicos.
- III — Gramática — Sintaxe; advérbio, preposição e conjunção; sintaxe de concordância, regência e colocação.
- IV — Exercícios de tradução, versão e redação, especialmente epistolar (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 69)

Para o segundo ano do clássico ou científico, último da disciplina de Inglês, a Reforma foi mais detalhada e trouxe novidades associadas à tendência da série anterior, como um maior conhecimento da evolução histórica da Língua Inglesa, das diferenças de seu uso nos EUA e Inglaterra, além do uso da literatura, redação e escrita de carta. Cabe destacar que a literatura – elemento constitutivo do ensino da Língua Inglesa até então – teve seu papel reduzido a uma característica instrumental do processo de ensino da língua. Sem dúvida, o expurgo da literatura inglesa e norte-americana do estudo das correntes literárias e de seus autores canônicos pode ser considerado como o principal indicativo da concepção liberal-utilitarista presente na Reforma Simões Filho de 1951 para o ensino da Língua Inglesa. Os debates que apontavam criticamente para a tradição livresca, erudita, excessivamente literária de uma educação humanista resultou nessa proposta de “aligeiramento” curricular: um “descongestionamento” que indicou uma tendência que se iniciava naquele contexto histórico, mas que enfrentava a resistência da tradição humanista em reminiscências preservadas aqui e acolá dentro do novo programa de ensino de Língua Inglesa. O exemplo mais contundente da manutenção da tradição humanista seria, sem dúvida, a preservação do ensino do Latim e do Grego na Reforma, a despeito de sinais de enfraquecimento em relação à Reforma de 1942.

Ao final da descrição, o documento indicava ainda uma seção intitulada “Instrução metodológica para execução do programa de Inglês”. Dividido em partes, num primeiro momento o documento apresenta, em linhas gerais, os objetivos dos formuladores do programa em cada ciclo.

O objetivo do estudo do inglês, no primeiro ciclo, é a aquisição de um vocabulário fundamental, selecionado de acordo com os mais recentes trabalhos sobre 'word counts', e de um conhecimento geral da estrutura e do mecanismo do idioma. No ensino pelo método direto, previsto na legislação vigente, é aconselhável o emprego do 'multiple approach', a utilização oportuna de todos os recursos didáticos, convenientemente dosados, de que possa dispor o professor: jogos de vocabulário, canto, recitação, audição de discos, rádio, cinema, teatro, correspondência, leituras suplementares, etc. (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 69)

O documento explicita os fundamentos para a organização do programa baseando-se em três pilares fundamentais: "word counts", método direto e "multiple approach". Cabe destacar que, de acordo com Gattolin (1998), durante um século (entre 1840 e 1940), o ensino das línguas europeias e de línguas estrangeiras foi dominado pelo método Gramática-Tradução (GT), o qual enfatizava as habilidades de leitura (de textos literários) e de escrita. Seu objetivo era apresentar ao aluno uma análise detalhada das regras gramaticais da língua-alvo para que, em seguida, ele pudesse aplicar esse conhecimento em tarefas de tradução de sentenças e/ou textos. O vocabulário era selecionado em função dos textos empregados para leitura; as palavras novas eram aprendidas através de memorização de listas bilíngues, organizadas semanticamente e de consulta aos dicionários.

Conforme explica Gattolin (1998), a partir de 1880, sob a liderança do linguista inglês Henry Sweet, tem início um movimento reformista de oposição ao método Gramática-Tradução. O avanço mais significativo na área do ensino de vocabulário foi que as palavras passaram a ser selecionadas de acordo com sua simplicidade e utilidade, e não mais em função das estruturas sintáticas. Com isso, surge o Método Direto (MD), introduzido no final do século XIX, com a preocupação em fazer com que os alunos associassem a palavra na língua alvo ao seu significado de forma direta, e sem tradução.

Ainda de acordo com Gattolin (1998), em 1874, L. Sauveur, o responsável pelo desenvolvimento desse método nos Estados Unidos, propôs dois princípios do ensino de línguas para governar a seleção e a instrução do vocabulário: 1) o professor só deveria fazer perguntas cujas respostas fossem de seu real interesse; e 2) as perguntas deveriam estar relacionadas umas com as outras de modo a criar oportunidades para que o estudante aprendesse a partir do contexto. O vocabulário utilizado nas aulas era simples e familiar; as palavras concretas eram explicadas através de figuras e mímicas enquanto as palavras abstratas eram ensinadas pela associação de ideias.

O Método Direto tornou-se assim bastante popular na Europa e nos Estados Unidos, porém havia diversas limitações do modelo, como a falta de uma rigorosa base teórica e de uma base metodológica completa. Segundo Gattolin (1998), durante os anos 1930, teve início

o Movimento de Controle do Vocabulário, com o surgimento da Abordagem de Leitura, nos Estados Unidos, em consonância com as preocupações de Michael West, na Grã-Bretanha, com o domínio lexical por parte dos alunos, que viria a facilitar a aquisição da habilidade de leitura. West criticou as metodologias diretas porque enfatizavam a oralidade sem fornecer aos alunos condições de selecionar o conteúdo. Segundo esse autor, os aprendizes de língua estrangeira, após três anos de instrução, não possuíam um vocabulário mínimo de 1000 palavras básicas porque: 1) durante as aulas, o tempo era dedicado a atividades que não os ajudavam a usar a língua-alvo; 2) os alunos estavam aprendendo palavras que não lhes eram úteis; 3) os alunos não dominavam completamente o vocabulário ao qual haviam sido expostos.

Nessa mesma época, de acordo com Gattolin (1998), também na Grã-Bretanha, surgiu o movimento pelo Ensino Situacional de Línguas liderado pelos linguistas H. E. Palmer e A. S. Hornby. O objetivo inicial desse movimento era estabelecer um fundamento mais científico para os métodos orais que se tornaram populares durante o período de vigência do Método Direto. Seus proponentes acreditavam que a língua podia ser ensinada por meio da prática de estruturas básicas dentro de atividades centradas em situações significativas. Em relação ao discurso não controlado do Método Direto, Palmer e Hornby enfatizaram a seleção, a gradação e a apresentação das estruturas da língua. Pela primeira vez, o vocabulário foi considerado um dos aspectos mais importantes da aprendizagem de LE, e a seleção do conteúdo lexical passou a ter prioridade no planejamento dos cursos de línguas.

Segundo Gattolin (1998), em 1945, surgiu o Método Áudio-Lingual (MAL), cujo objetivo principal era a aquisição das estruturas gramaticais, enquanto o desenvolvimento do ensino e das pesquisas sobre vocabulário começou a ficar relegado a um nível secundário. Seus proponentes argumentavam que aprender muito vocabulário, sobretudo nos estágios iniciantes, esgotaria a capacidade de aprendizagem do aluno e o afastaria do objetivo principal do ensino, que era estabelecer as estruturas gramaticais e o sistema fonológico da língua através da formação de hábitos adequados⁸.

É nesse contexto de desenvolvimento do ensino de língua estrangeira moderna que a Reforma de 1951 se insere. Os formuladores do programa de Inglês estavam atentos às discussões teórico-metodológicas que se desenvolviam no campo, sem abandonar métodos mais tradicionais. Na prática, mantiveram a defesa do Método Direto, mas também começaram a inserir as preocupações mais recentes com o vocabulário e a estrutura gramatical do ensino de Inglês. Semelhantemente ao que fazia em termos gerais de concepção

⁸ Segundo Gattolin (1998), esse método seria refutado apenas nos anos 1970 e 1980.

de educação, o programa de Inglês combinava elementos da tradição do ensino da língua com as abordagens teórico-metodológicas mais recentes. Os princípios e normas para segunda e terceiras séries – as iniciais para a disciplina de ensino de Língua Inglesa – explicitam a orientação mais geral do Método Direto, sem deixar de trazer a preocupação com vocabulário, uma vez que o programa definia uma quantidade específica de vocábulos para cada série ginásial.

Na segunda e terceira séries convém sejam observados os seguintes princípios e normas:

- a) utilização exclusiva da língua inglesa durante a aula. Apenas para um esclarecimento ou outro poderá o professor recorrer ao vernáculo;
- b) o emprego da tradução e da versão só é aconselhável, excepcionalmente, para a verificação dos conhecimentos adquiridos;
- c) para evitar a tradução dispõe o professor de vários recursos, como sejam: objetos, gravuras, gesticulação, atitude, expressão fisionômica, associação de idéias, analogia, alusão, circunlóquio, sinonímia, antonímia, exemplificação, explicação, definição, comparação, etc.;
- d) é desaconselhável a memorização de listas de vocábulos, os quais devem *ser* apresentados em contexto os que lhes evidenciem o significado;
- e) deverão ser realizados com frequência exercícios de audição e articulação, especialmente os chamados ‘sound drills’, que contribuam para o conhecimento básico áudio-oral da língua inglesa;
- f) é recomendável _ que o ensino nos primeiros dias de aula seja exclusivamente oral;
- g) iniciado o uso do compêndio cada lição deverá ser ensinada oralmente — *antes da leitura do texto*;
- h) o estudo da gramática será feito de maneira indutiva e funcional — sem apoio no texto e imediata aplicação em exercícios orais e escritos (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 69).

Enquanto nas séries iniciais predominava o Método Direto, combinado com a preocupação com vocabulário, podemos observar que, a partir da quarta série do ginásial, os formuladores da Reforma de 1951 acrescentam um peso substantivo a exercícios de tradução e versão, leitura e de gramática.

Na quarta série serão iniciados os exercícios de tradução e versão. As historietas e os trechos sobre os países de língua inglesa constituirão assunto para exercícios de conversação, não apenas sob a forma de questionários, como ainda de comentários, resumos, narrações, etc. A aprendizagem da gramática consistirá em sistematizar e desenvolver os conhecimentos esparsos até então adquiridos pelo método indutivo (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 69).

O programa de ensino de Inglês apresenta uma mudança de orientação metodológica ao final do curso ginásial. O Método Direto, ou Indutivo, como registra o programa, começa a dar lugar para um modelo mais focado na tradução e no aprendizado de gramática. Nesse sentido, o velho método Gramática-Tradução no ensino de Inglês garantia sua permanência, enfatizando o amálgama entre diversas vertentes metodológicas combinadas. Desse modo, o

programa parece compreender que as novas metodologias de ensino de Língua Inglesa – Método Direto, preocupação vocabular e gramática gradativa – eram pertinentes para introduzir o ensino da língua, enquanto o método Gramática-Tradução seria mais apropriado à medida que o ensino de Inglês fosse amadurecendo, estivesse mais consolidado.

No âmbito do segundo ciclo, essa tendência fica mais evidente. Sem descartar as metodologias mais contemporâneas, o programa desloca para a tradição o pêndulo deste equilíbrio de forças entre tradição-inovação.

No segundo ciclo, o ensino tem por fim dar ao estudante, por meio de leitura intensiva, um maior vocabulário ativo e passivo e aprofundar-lhe os conhecimentos quanto a gramática às peculiaridades da língua, a fim de capacitá-los à leitura de obras científicas e literárias.

A gramática deverá ainda ser estudada de maneira sistematizada, como foi recomendado na quarta série.

Sempre que possível e conveniente, será feito o estudo da gramática comparada do inglês e do português, especialmente na parte relativa à sintaxe. Numerosos exercícios de tradução, versão, composição oral e escrita e redação epistolar completarão o ensino de inglês no segundo ciclo (BRASIL, DOU; 22-02-1952, p. 69).

Como pode ser observado, persiste a preocupação de ampliação vocabular e gramatical presente nas tendências contemporâneas que eram críticas ao Método Direto. A ideia de que a gramática precisa ser compreendida de modo sistemático e comparado, especialmente com ênfase na sintaxe, evidencia um ensino de gramática mais próximo das discussões contemporâneas. No entanto, por outro lado, o peso dado às traduções e versões denota a preocupação do formulador do programa em não abandonar totalmente o modelo Gramática-Tradução.

Esse amálgama teórico-metodológico pode ser explicado pelo fato de que os formuladores do programa da Reforma de 1951 são professores do Colégio Pedro II e que compreendem que, no âmbito escolar, da prática docente, existe uma acomodação singular das propostas teórico-metodológicas. Provavelmente aqueles formuladores haviam sido formados em perspectivas de ensino mais tradicionais. Entendiam melhor sua dinâmica. Ao mesmo tempo, não descartavam as inovações que contemporaneamente lhe pareciam interessantes. Entre a segurança da tradição e a incerteza da efetividade da inovação, faziam um balanço equilibrado do mesmo modo em que a Reforma oscilava entre as tendências liberalizantes e o peso da tradição curricular humanista.

De fato, a Reforma propôs um “descongestionamento” do programa de ensino de Inglês como havia anunciado Simões Filho. O expurgo da literatura aponta para isso. No entanto,

esse “aligeiramento” do currículo não significou uma adesão completa ao modelo liberal. No âmbito do programa de Inglês, as reminiscências da tradição estavam presentes na utilização instrumental da literatura, na permanência do estudo da história, cultura, civilização dos países de Língua Inglesa, na ênfase nas traduções e versões, nas reminiscências dos métodos Gramática-Tradução e Direto.

Entretanto, a Reforma de 1951 consolidou o ensino da Língua Inglesa no Brasil. Segundo Souza (2008), quando a Reforma de 1961 tornou o ensino de língua estrangeira não obrigatório no currículo, ainda assim o ensino de Inglês já estava de tal modo consolidado que a maior parte das escolas optava por sua manutenção dentro da grade curricular. Em levantamento feito em 1963, da Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação, depois da Reforma de 1961, de acordo com Souza (2008, p. 239):

Em se tratando das disciplinas variáveis, o estudo demonstrou que a opção mais corrente era pelas línguas estrangeiras, especialmente as línguas modernas. O inglês figurava como a opção mais frequente (1371 casos) ensinando nas quatro series em boa parte das escolas investigadas, denotando a hegemonia da cultura norte-americana. Depois de inglês, a disciplina mais escolhida pelas escolas era o Desenho (1305 casos), seguida do Francês (1.195 inclusões) [...]

Nesse sentido, o papel da Reforma de 1951 foi fundamental para a consolidação de uma cultura nacional subsequente que tornou o Inglês a língua estrangeira prioritária no Brasil, a despeito da longa tradição da primazia do Francês ao longo do século XIX e metade do XX.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação nasceu de questionamentos e inquietações que buscavam compreender os processos históricos, sociais, econômicos e políticos que levaram o Inglês a se tornar a língua mais ensinada no Brasil na segunda metade do século XX. Para tanto, nos deparamos com o papel significativo desenvolvido pela Reforma Simões Filho de 1951, que propunha sintonizar a educação brasileira com o contexto político de democratização da sociedade brasileira num contexto internacional de ascensão dos EUA como nação hegemônica no bloco capitalista ocidental, que apresentava um modelo de organização social, política e econômica democrático-liberal.

Nesse sentido, a partir dessa perspectiva histórico-social, nos questionamos de que forma a Reforma Curricular de 1951 para o ensino de Língua Inglesa se relacionava com o projeto político-social mais amplo de construção de uma sociedade democrática brasileira urbana e de massas, no pós-1945, em sintonia com a consolidação dos EUA como potência hegemônica no mundo capitalista-ocidental no contexto pós-Segunda Guerra.

Dentre os objetivos específicos do princípio dessa investigação estavam: 1) Conhecer o processo de construção social do currículo; 2) Analisar as diretrizes curriculares para a Língua Inglesa na Reforma Curricular de 1951; 3) Investigar de que modo as concepções pedagógicas que estavam em voga no período influenciaram a seleção de conteúdos e as instruções metodológicas do ensino de Língua Inglesa na Reforma Curricular de 1951; 4) Relacionar as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Inglesa no Brasil com o contexto de subalternização e alinhamento político-ideológico do Brasil com os EUA, potência hegemônica ocidental.

Buscando atingir esses objetivos, empreendemos uma pesquisa que lançou mão de uma metodologia amparada no Estado do Conhecimento, na pesquisa bibliográfica e na análise documental. Inicialmente, abordamos o desenvolvimento histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil, bem como da educação entre os anos 1930 e 1950 para compreendermos o contexto histórico-social em que a Reforma de 1951 foi pensada e concretizada. Pudemos observar de que modo os debates acerca dos rumos da educação no Brasil, ocorridos num ambiente de disputa ideológica entre projetos mais modernos-liberais e católicos-humanistas, condicionaram os rumos dos programas e metodologias de ensino da Língua Inglesa nas Reformas Francisco Campos de 1931, Capanema de 1942 e, finalmente, na Reforma Simões Filho de 1951.

Discutimos, a partir dos conceitos de colonialidade do poder de Anibal Quijano (2005) e imperialismo sedutor de Antonio P. Tota (2000), de que modo, no mesmo período, a cultura norte-americana seduziu as elites brasileiras, constituídas a partir de uma concepção colonial eurocentrada de si, cuja expressão máxima sempre foi a mimetização das grandes potências europeias, superadas no pós-Segunda Guerra pela liderança dos EUA. A aproximação com a cultura norte-americana, desenvolvida nos anos 1940 pelo Departamento de Estado, criou condições propícias para que o modelo liberal-capitalista se consolidasse em 1945 diante da derrota fascista no conflito mundial que, subsequentemente, enfraqueceu internamente as concepções mais nacionalistas e belicistas de educação que dialogavam com a ideia de uma educação humanista que celebrava a tradição latinista e escolástica da educação.

No terceiro capítulo, analisamos as bases teóricas de discussão sobre currículo a partir das concepções de Ivor Goodson (1995, 1997, 2013), Jahen e Ferreira (2019, 2012) e Chervel (1990), bem como a análise das reformas educacionais como objeto de estudo privilegiado para pensar o currículo e, mais detidamente, a Reforma Simões Filho de 1951, em seus aspectos gerais. Esse embasamento teórico permitiu estabelecer as bases para uma análise sócio-histórica do currículo e sua subsequente desnaturalização, compreendendo os mecanismos de sua fabricação social.

No quarto capítulo, trouxemos as bases metodológicas da pesquisa destacando seu caráter qualitativo e bibliográfico. O estudo no âmbito do Estado do Conhecimento nos possibilitou compor um quadro de trabalhos referentes à temática proposta na pesquisa, o que nos possibilitou o diálogo com outros trabalhos, apesar da relativa escassez temática do objeto de pesquisa em questão. Estabelecemos também as bases teórico-metodológicas para a realização da pesquisa bibliográfica e documental dialógica.

Em seguida, analisamos nossa principal fonte, a Portaria Nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, publicada no Diário Oficial da União em 22 de fevereiro de 1952, que constituiu a base legal-institucional da Reforma Simões Filho, bem como explicitou ali as novas diretrizes programáticas e metodológicas para o ensino da Língua Inglesa.

No último capítulo, analisamos o contexto de emergência da Reforma de 1951, no governo Getúlio Vargas, bem como o próprio texto da Reforma, iniciando pela discussão das denominadas condições preliminares de esclarecimento propostas pela Congregação do Colégio Pedro II, principal responsável pela elaboração da proposta. Posteriormente, analisamos toda a instrução programática e metodológica para o ensino da Língua Inglesa, estabelecendo uma reflexão dialógica com a bibliografia trabalhada ao longo da dissertação.

Finalmente, podemos elencar alguns dos resultados desta dissertação, os quais contribuem para uma melhor compreensão da história do ensino da Língua Inglesa no Brasil, da sua ascensão à condição de língua estrangeira hegemônica na segunda metade do século XX, da educação brasileira, do papel dos currículos e reformas educacionais em geral.

Apesar da constatação de que realmente a Reforma Simões Filho de 1951 teve um papel significativo de consolidação do ensino de Língua Inglesa no currículo das escolas no Brasil, pudemos perceber também as dificuldades enfrentadas por um desejado modelo liberal de educação que se espelhava na influência dos EUA como potência hegemônica do bloco capitalista no período e em seus valores-guia; o utilitarismo e uma concepção de educação prática ligada ao modelo científico de uma moderna sociedade industrial, urbana e de massas. O peso da tradição humanista na história da educação brasileira, no entanto, era forte demais

para ser superado. Os programas de ensino de Língua Inglesa da Reforma de 1951 expressam essa ambiguidade entre o peso da tradição humanista e a força dos ventos liberalizantes.

Entretanto, podemos afirmar que a consolidação do ensino da Língua Inglesa na Reforma de 1951 representou a pedra angular de um novo status desfrutado pelo Inglês como língua estrangeira, identificada à hegemonia cultural, política, econômica e internacional dos EUA no bloco capitalista ocidental, como também aos valores utilitaristas e concepções liberais de educação mais sintonizados com a ideia de uma sociedade urbana, industrial e de massa.

REFERÊNCIAS

- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BITTENCOURT, Zoraia; KHOLS-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa: **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- BOMENY, Helena Maria Bouquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. PANDOLFI, Dulce (org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet. (Org.). **Constelação Capanema: Intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- BOMENY, Helena Maria Bouquet. **Os Intelectuais e a educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, 22 fev. 1952. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2375333/pg-65-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-02-1952>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- CALDAS, Ana Christina Panaro. **A História da Língua Inglesa no Brasil (1809-1951)**. São Paulo: Clube dos Autores, 2014.
- CARVALHO, José Murilo. A utopia de Oliveira Viana. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2310/1449>. Acesso em: 10 maio 2021
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out-dez, 2016, pp. 1009 -1010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XP7VdVSKCnvZfj3RP6VYx4n/?lang=pt&format=pdf>
Acesso: 08 maio 2021
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>
Acesso: 10 out. 2021.
- DAROS, Maria das. Intelectuais e projetos nacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940. **Roteiro**, p. 255-270, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961822014>. Acesso: 05 nov. 2021.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- FERREIRA, Jorge (org). Dossiê: 1946-1964: A Experiência Democrática no Brasil. **Revista Tempo**, v. 14, n. 28, Jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000100001>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FERES JÚNIOR, João. **A história do conceito de *Latin America* nos Estados Unidos**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. **O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Sandra_gattolin.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HOBBSAWM, Erick; RANGER, Terence. (orgs.) **A Invenção das Tradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOBBSAWM, Erick. **Nações e Nacionalismos desde 1870**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Márcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo – as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n. 3, pp. 256-272, set/dez, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf> Acesso em: 11 jun. 2021.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O Revisitar da Metodologia de Estado do Conhecimento. Para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, V. 33, Maio/Ago, pp. 123-145, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 26 mai 2022.

LEFFA, Vilson. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Ed. Brasília, 1974.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, pp. 33-52, Jul/Dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643543>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621- 26, 2012, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt> Acesso em: 07 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 11 dez. 2021.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296825264.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

PAES, Maria Bethânia Gomes; JORGE, Miriam Lúcia do Santos. Preconceito contra o Ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública. *In: DE LIMA, Diógenes Cândido (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

PANDOLFI, Dulce (org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 173-210.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. Reorganização do Sistema de Ensino em Tempos Democráticos: Reforma Curricular de 1951 e Ensino de História. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42978/pdf> Acesso em: 06 set. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROUQUIE, Alain. Os militares na política latino-americana após 1930. *In: BETHELL, Leslie (org.) História da América Latina*. A América Latina após 1930: Estado e Política. SP, EDUSP: 2009. P. 197-237.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, Silviano. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil. **Letras**. Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11–25, jul./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/robertob,+ARTIGO+1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Thomas Tadeu. Nota de Apresentação. GOODSON, Ivor Frederick. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as Últimas Batalhas pelo Humanismo (1920-1960). **Currículos sem Fronteiras**, n. 9, v. 1, pp. 72-90, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. SP: Companhia das Letras, 2000.

VIANNA, Luiz Werneck. Americanistas e iberistas: a polêmica de Oliveira Viana com Tavares Bastos. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, v. 34, n. 2, 1991, pp. 145-189. Disponível em:

http://www.bresserpereira.org.br/terceiros/cursos/2010/1991.americanistas_e_iberistas.pdf
Acesso em: 13 maio 2022.

