

## A Reforma Capanema e as línguas estrangeiras modernas

*The Capanema Reform and the modern foreign languages*

*La Reforma Capanema y las lenguas extranjeras modernas*

**Luciana Lacerda de Carvalho**

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Posgrado en Ciencias de La Educación,  
Asunción, Paraguay

[luci.idiomas@gmail.com](mailto:luci.idiomas@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-5433-9515>

**André Luís Rabelo Cardoso**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Políticas  
Públicas, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

[andreluis.mg@hotmail.com](mailto:andreluis.mg@hotmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-4971-611X>

**Thiago Machado e Andrade**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Diamantina, Minas Gerais, Brasil

[thiago.machado.andrade@gmail.com](mailto:thiago.machado.andrade@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-5228-838X>

### Resumo

Este artigo analisa a reforma educacional conduzida pelo então ministro Gustavo Capanema, no contexto do Estado Novo, e seus impactos no desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A partir de uma abordagem histórico-educacional, considerando pesquisadores como Leffa, Monte Mór e Pessanha, discute-se como a Reforma Capanema estabeleceu um modelo de ensino secundário centrado na formação elitista e nacionalista, no qual o ensino de línguas, especialmente o francês e o inglês, foi adaptado para atender aos interesses do regime. Refere-se também à estrutura pedagógica e à formação docente, já que, praticamente, foi o berço das línguas estrangeiras modernas ensinadas hoje.

**Palavras-chave:** Reforma Capanema. Ensino de línguas. História da educação. Políticas linguísticas. Ensino secundário.

### Abstract

*This article analyzes the educational reform carried out by the then minister Gustavo Capanema, in the context of the Estado Novo, and its impacts on the development of foreign language teaching in Brazil. From an historical-educational approach, considering researchers such as Leffa, Monte Mór and Pessanha, we discuss how the reform established a model of secondary education focused on elitist and nationalist training, in which it was adapted to meet the interests of the regime. It also refers to the pedagogical structure and teacher training, since it was practically the cradle of modern foreign languages taught today.*

**Keywords:** Capanema Reform. Language teaching. History of education. Language policies. Secondary education.

### Resumen

*Este artículo analiza la reforma educativa realizada por el entonces ministro Gustavo Capanema, en el contexto del Estado Novo, y sus impactos sobre el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. A partir de un enfoque histórico-educativo, considerando investigadores como Leffa, Monte Mór y Pessanha, se discute cómo la Reforma Capanema estableció un modelo de educación secundaria centrado en la formación elitista y nacionalista, en el que fue adaptado para satisfacer los intereses del régimen. Se refiere también a la estructura pedagógica y a la formación docente, ya que, prácticamente, fue la cuna de las lenguas extranjeras modernas enseñadas hoy.*

Artigo recebido em: 24/07/2025 | Aprovado em: 15/09/2025 | Publicado em: 20/10/2025

### Como citar:

CARVALHO, Luciana Lacerda de; CARDOSO, André Luís Rabelo; ANDRADE, Lucas Machado e. A Reforma Capanema e as línguas estrangeiras modernas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 15, p. 1-13, e49539, 2025. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2025.v15.49539>.

**Palabras clave:** *Reforma Capanema. Enseñanza de lenguas. Historia de la educación. Políticas lingüísticas. Enseñanza secundaria.*

## 1 Introdução

A Reforma Capanema, durante o Estado Novo (1937-1945), representou um marco estruturante na história do ensino brasileiro, sobretudo quanto à organização do ensino secundário e à incorporação do ensino de línguas estrangeiras modernas como componente formativo e ideológico. Este é um trabalho de revisão apoiado em referenciais teóricos da história da educação e legislações oficiais da época, que ajudarão a compreender como o ensino de idiomas foi inserido como parte do projeto nacionalista do Estado Novo.

Este trabalho consta de quatro capítulos: o primeiro apresenta o contexto político, social e educacional do Brasil durante o Estado Novo; o segundo aborda a estrutura da Reforma Capanema; o terceiro analisa o lugar das línguas estrangeiras no currículo reformado; e o quarto traz a formação dos professores e as práticas pedagógicas usadas no ensino de idiomas.

Portanto, o objetivo deste é analisar os impactos dessa reforma na inserção do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, explorando suas motivações políticas, suas diretrizes pedagógicas e suas implicações na formação docente e nas práticas escolares naquele período.

## 2 O Brasil do Estado Novo: contexto político, social e educacional

A década de 1930 foi uma espécie de virada na trajetória política e social do Brasil até então. O golpe de 1937, que instaurou o Estado Novo, liderado por Getúlio Vargas, estabeleceu um regime autoritário, centralizado e nacionalista, que durou até 1945. Esse ambiente político foi crucial para o desenvolvimento de um projeto nacional voltado para a modernização do país, embora fundamentado em táticas de controle ideológico, repressão das liberdades civis e eliminação das instituições democráticas. Nesse contexto, a educação se tornou uma ferramenta fundamental para a formação e para a criação de uma identidade nacional mais coerente com o sistema.

Efetuada em um contexto de grave centralização política e administrativa, a reforma Capanema procurou elevar o ensino secundário a um padrão não só condizente com as expectativas de obtenção de mão de obra qualificada para as funções intermediárias do setor privado e do aparato burocrático-estatal em construção, mas também alinhado ao teor ideológico de um regime que se imaginava capaz de gestar um homem novo para um novo Brasil (Montalvão, 2021, p. 17).

A política do Estado Novo foi alicerçada nos ideais do nacionalismo desenvolvimentista, que propunha uma ruptura com a ordem oligárquica da Primeira República e a formação de um Estado forte e interventor. A centralização do poder estatal teve implicações diretas na reorganização dos sistemas educacionais, que passaram a ser vistos como mecanismos de conformação social

e de difusão dos valores do regime. Os jovens, em especial, foram o alvo dessas ações, que buscavam, principalmente, formar mentalidades leais ao regime. Conforme Hoche (2014, p. 127):

O que estava em discussão não era somente educar os jovens aos moldes dos governos que os organizavam, mas, principalmente, prepará-los para se tornarem cidadãos aptos física e moralmente, prontos para uma vida de doação à nação a que pertenciam e de contribuição à perpetuação do regime que os formara.

A reestruturação do ensino secundário feita por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, deve ser compreendida nesse contexto de centralização e planejamento estatal. Inspirada em modelos europeus, sobretudo o francês e o italiano, a reforma educacional proposta a partir de 1942 buscava organizar um sistema hierarquizado e funcional, capaz de atender às demandas de formação técnica e cultural de uma elite dirigente, e também disciplinar e nacionalizar o corpo discente brasileiro.

A nova estrutura educacional refletia, por um lado, a preocupação com a formação humanista e, por outro, a necessidade de atender a setores industriais e científicos em ascensão:

O Brasil, embora já tivesse algumas poucas escolas de formação para o trabalho, ainda carecia de instituições que pudessem formar mão de obra em larga escala e a curto prazo, que suprisse as demandas da indústria em ascensão. A favor do Brasil, nessa corrida para atender essas demandas da indústria, havia experiências bem-sucedidas, na Europa e Estados Unidos, nas quais os gestores e técnicos poderiam se inspirar para dar forma a um modelo de educação profissional a ser aplicado no Brasil (Assis *et al.*, 2022, p. 648).

A introdução e o fortalecimento de disciplinas, como a Educação Moral e Cívica (EMC), a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a ênfase no ensino da língua portuguesa (ainda que focada numa Gramática Normativa extremamente desatualizada) demonstram a intenção do regime de promover a unificação cultural e a valorização dos símbolos nacionais. Já o ensino de línguas estrangeiras modernas suscitava preocupações em relação à influência de ideologias e culturas estrangeiras, sobretudo, em tempos de guerra e de disputas geopolíticas acirradas.

Em texto introdutório ao projeto de reforma endereçado a Vargas, Capanema observa que o ensino secundário, voltando-se para a “preparação das individualidades condutoras” (a saber, as futuras elites do país), deveria ter como finalidade específica a formação da “consciência patriótica” e da “consciência humanística” dos adolescentes. Conforme argumentava, se as ciências constituíam importante fonte de orientação no mundo moderno, dominado pela máquina e pela racionalidade técnico-científica, a educação não poderia descuidar da herança clássica, que constituiria uma das bases da “cultura nacional” (Lopes, 2024, p. 9).

Outro aspecto relevante do período diz respeito à influência das correntes pedagógicas internacionais, especialmente do escolanovismo, que, embora

tenham sido parcialmente incorporadas pela reforma, foram submetidas a um filtro ideológico, para compatibilizar os princípios da “Escola Nova” aos imperativos do autoritarismo estatal. A valorização da formação integral do educando, do protagonismo estudantil e da aprendizagem ativa coexistiram com a vigilância ideológica e o disciplinamento do corpo discente. Segundo Montalvão (2021, p. 17), ao falar sobre o projeto de aluno nesse período:

Esse homem novo era o trabalhador plenamente integrado em uma ordem social que, desde a introdução da legislação trabalhista, o teria reconhecido como detentor de direitos inalienáveis, dando por encerrada a necessidade de uma atitude conflitiva entre patrões e empregados.

Desse modo, confirma-se que a ideia do novo governo era orientar a educação por uma corrente tecnocrática, autoritária e nacionalista. O ensino secundário seria profundamente modificado, e o lugar das línguas estrangeiras nesse novo arranjo revelaria tanto continuidades com a tradição humanista quanto inflexões alinhadas à lógica do Estado forte.

### 3 A Reforma Capanema: diretrizes e estrutura pedagógica

A Reforma Capanema foi instituída a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942) e da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942). Foi considerada uma resposta do Estado aos desafios da modernização econômica, à necessidade de consolidação da identidade nacional e ao controle ideológico dos jovens, elementos centrais ao projeto político do Estado Novo.

O Decreto-Lei n.º 4.244, de 1942, introduziu uma estrutura de ensino secundário composta por dois ciclos: o curso ginasial, com duração de quatro anos, e o curso colegial, com dois anos de duração, subdividido em três modalidades: clássico, científico e pedagógico (Pessoa, Souza e Tavares, 2024). Tal configuração visava à especialização progressiva do aluno, permitindo-lhe optar por uma área do saber, conforme suas aptidões ou interesses, mas mantendo um núcleo comum que assegurasse uma formação básica homogênea. A estrutura curricular proposta mantinha um equilíbrio entre disciplinas de formação humanista — como literatura, filosofia, latim e francês — e disciplinas de cunho científico e técnico, como matemática, química e física.

A organização proposta por Capanema inspirou-se fortemente no modelo francês de ensino secundário, no qual o Lycée operava como espaço de formação da elite cultural e política. A opção por essa matriz revela uma fidelidade à tradição humanista e iluminista, a qual valorizava a formação intelectual ampla, a erudição linguística e o domínio das grandes culturas clássicas e europeias. Entretanto, a implementação da reforma não ocorreu de forma mecânica ou isenta de conflitos: ela foi moldada pelas condições sociais e políticas do Brasil da época, bem como pelas disputas entre setores educacionais conservadores e renovadores.

Como resultado, a educação na França pós-revolucionária acaba por desaguar no dualismo entre a educação popular primária e uma outra dedicada a um público muito mais reduzido e favorecido: dos que encontram condições para ascender ao longo da carreira escolar (Montalvão, 2021, p. 9).

É importante ressaltar que, embora inspirada em modelos europeus e ancorada na tradição humanista, a Reforma Capanema também dialogava com os anseios de modernização técnica e industrial do país. A criação do ensino industrial, por meio do Decreto-Lei n.º 4.073, de 1942, evidencia essa preocupação:

Art. 3º O ensino industrial deverá atender: 1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana. 2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra. 3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (Brasil, 1942).

A racionalidade pedagógica da Reforma Capanema expressava, portanto, uma síntese entre o tradicionalismo cultural e o tecnicismo emergente. A manutenção de disciplinas como latim e francês, por exemplo, convivia com a introdução de disciplinas científicas e com a valorização da matemática como linguagem da racionalidade moderna. Esse hibridismo revela as contradições de um projeto educacional que buscava modernizar o país, mas não abria mão do controle ideológico e da manutenção das hierarquias sociais estabelecidas.

Fiel às mudanças de rumo da política varguista, embora pertencesse à geração dos modernistas mineiros, Capanema não fez predominar o moderno sobre a educação. No Estado Novo, suas políticas acompanharam a letra da Constituição de 1937 e estiveram orientadas para atender as forças mais conservadoras da sociedade civil, pautadas pelas suas concepções de família, cidadania, nação e ordem pública. (Montalvão; Santos, 2024, p. 16)

No que se refere aos métodos de ensino, a reforma privilegiou a memorização, a disciplina e o estudo sistemático, características que se alinhavam aos princípios do autoritarismo político vigente. A escola tornou-se espaço de formação moral e cívica, de culto à pátria e aos símbolos nacionais, e de combate às “ameaças ideológicas” — como o comunismo, o anarquismo e qualquer pensamento considerado subversivo. A vigilância sobre os conteúdos ministrados e a orientação política dos professores eram constantes, e o ambiente escolar foi moldado para refletir os valores do Estado Novo.

Além disso, a reforma fortaleceu o papel das escolas confessionais e privadas no cenário educacional brasileiro. Com a expansão do ensino secundário e a limitação da oferta pública, muitas famílias das camadas médias e altas recorreram às instituições particulares, frequentemente ligadas à Igreja Católica, que passaram a desempenhar papel central na difusão dos princípios morais e religiosos compatíveis com o regime. Esse movimento teve repercussões importantes no ensino de línguas, uma vez que muitas dessas instituições mantinham vínculos com congregações estrangeiras, especialmente francesas, o que contribuiu para a continuidade e valorização do francês como língua culta:

Portanto, a privatização do Ensino Secundário brasileiro, no mínimo até a primeira metade do século XX tem um caráter extremamente elitista. Neste período a maioria dos colégios católicos estavam nas grandes e médias cidades brasileiras. Atendiam as classes abastadas urbanas e a burguesia agrária.

Por meio da seleção e apropriação de saberes rebuscados e de uma disciplina corporal refinada, esses educandários faziam circular uma cultura burguesa que contribuiu para produzir e/ou burilar os habitus de seus alunos (Stephanou; Bastos, 2009 apud Pessoa; Souza; Tavares, 2024, p. 165).

Vê-se que a Reforma Capanema foi uma iniciativa abrangente e ambiciosa de reorganização do ensino secundário brasileiro, ao promover certa modernização institucional e curricular, consolidando uma educação seletiva, centralizadora e voltada para a manutenção da ordem social e cultural.

#### **4 O lugar das línguas estrangeiras modernas no currículo secundário da Reforma Capanema**

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil possui raízes profundas na tradição humanista europeia, tendo desempenhado, desde o período colonial, um papel central na formação das elites intelectuais e dirigentes, sobretudo as línguas clássicas, como o grego e o latim. Somente no século XIX, segundo Pessanha, Rahe e Helmmann (2023, p. 159), os idiomas modernos começaram a ter espaço, ainda que demasiado tímido, se comparados aos clássicos:

Para que as línguas modernas conquistassem dessa magnitude, deveriam também dotar os alunos de um grande vocabulário literário e ensiná-los a compreender os significados dos textos em língua estrangeira por meio de traduções, com o fim maior de levá-los a “apreciar a importância e o valor dos textos literários estrangeiros (Rivers, 1975, p. 14)”.

Segundo Leffa (1999, p. 10), os documentos oficiais do Ministério da Educação referenciavam que:

Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em “um ensino pronunciadamente prático”, embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e culturais (“conhecimento da civilização estrangeira” e “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano”).

Entretanto, ainda segundo o mesmo autor, “No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos” (Leffa, 1999, p. 11). Pode-se concluir então que o ensino e a metodologia utilizados no ensino de idiomas modernos eram, no máximo, o que entendemos hoje por um curso de leitura instrumental.

O francês, como língua obrigatória no curso ginásial, decorre não apenas de uma tradição educacional que remontava ao século XIX, mas também da presença marcante da cultura francesa nos círculos intelectuais brasileiros. Obras literárias, filosóficas e científicas francesas eram amplamente utilizadas nos colégios, e o domínio da língua era visto como sinal de erudição e sofisticação. Nesse sentido, o ensino do francês funcionava como um capital simbólico de



distinção, reiterando a separação entre os estudantes das camadas médias-altas e os oriundos de grupos populares.

Ao mesmo tempo, tem-se a emergência do inglês, sobretudo com a ascensão dos Estados Unidos como potência hegemônica após a Segunda Guerra. Assim, a escolha da língua estrangeira no curso colegial era, em muitos casos, orientada pela área de especialização do estudante: o francês continuava predominando nos cursos clássico e pedagógico, enquanto o inglês ganhava espaço no curso científico. Monte Mór (2013, p. 224) é muito enfática quando diz:

(...) o fenômeno da globalização perpetua a visão de *status* privilegiado reconhecido no conhecimento de línguas estrangeiras, conferindo à língua inglesa o papel central na efetivação da comunicação das negociações e das interações entre os falantes de outros idiomas. No entanto, se em fases anteriores o estudo de línguas estrangeiras representava prestígio social, na sociedade globalizada esse valor é ressignificado: a língua inglesa ganha relevância, dessa vez como capital cultural e como requisito para ascensão econômica”.

Além do francês e do inglês, o espanhol e o alemão também eram ensinados em algumas instituições, mas sua presença era mais restrita. O ensino de espanhol, por exemplo, era limitado pela ausência de tradição nas escolas brasileiras e pela escassez de professores especializados. Já o ensino do alemão, que possuía relativa difusão em regiões de colonização germânica, especialmente no Sul do Brasil, passou a ser alvo de vigilância durante o Estado Novo, em virtude da política de nacionalização e da repressão às chamadas “escolas étnicas” (Lorenz; Vechia, 2016).

O conteúdo das aulas de línguas estrangeiras, durante o período da Reforma Capanema, refletia uma abordagem predominantemente “gramaticista” e literária. O ensino centrava-se na tradução de textos clássicos, na memorização de regras gramaticais e na leitura de obras canônicas, com pouca (ou nenhuma) ênfase nas habilidades orais ou comunicativas. Essa metodologia era compatível com os objetivos da formação humanista e elitista proposta pelo currículo reformado, no qual o conhecimento da língua estrangeira operava como meio de acesso à cultura erudita, e não como instrumento de interação prática. Segundo Corrêa (2015, p. 42):

(...) o governo tentou criar um perfil do ensino (...) de acordo com um objetivo que girava em torno ou do desenvolvimento da leitura ou da oralidade e da escrita. A função do ensino de língua estrangeira era determinada ou por necessidades práticas decorrentes das relações políticas e comerciais entre Brasil e outros países ou por objetivos de ordem cultural, como a construção do conhecimento literário.

Apesar das dificuldades na aprendizagem, principalmente quanto a oralidade, já que a formação acadêmica de professores de idiomas era praticamente inexistente, o ensino de línguas estrangeiras sob a Reforma Capanema cumpriu importante função simbólica e pedagógica. Ele contribuiu para a consolidação de uma identidade educacional voltada para a valorização da cultura europeia e para a formação de uma elite intelectual capaz de dialogar com os

saberes internacionais. Ao mesmo tempo, reproduziu desigualdades sociais e regionais, já que, segundo Montalvão (2021), a estrutura da rede pública não conseguia absorver o crescimento da demanda. Ademais, as faculdades se concentravam nos grandes centros, capitais, o que dificultava o acesso do público interessado que vivia no interior.

Além disso, vale destacar que, embora o currículo fosse nacionalmente padronizado, havia variações significativas na oferta e na qualidade do ensino de línguas entre as diferentes redes escolares. As escolas confessionais e privadas, sobretudo nas capitais e nos centros urbanos mais desenvolvidos, mantinham um ensino mais robusto e sofisticado, enquanto as escolas públicas enfrentavam sérias limitações de infraestrutura, pessoal e materiais didáticos. Essa disparidade aprofundava as desigualdades educacionais já existentes e comprometia qualquer ideal de unidade nacional propagado pelo regime, inclusive porque essas escolas não valorizavam o ensino das línguas modernas. Conforme Montalvão (2021, p. 17), as escolas particulares e católicas “se diziam defensoras das humanidades clássicas, em especial da valorização do latim como artifício da inteligência”.

Em suma, o ensino de línguas estrangeiras no período da Reforma Capanema foi marcado por uma dualidade: de um lado, permaneceu como símbolo de distinção cultural e de continuidade com o projeto humanista europeu; de outro, passou a incorporar elementos de utilitarismo e adaptação às exigências do mundo moderno, notadamente com a introdução do inglês.

## 5 Formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras modernas

A oferta de línguas estrangeiras modernas durante a vigência da Reforma Capanema não pode ser compreendida sem considerar a formação docente durante esse processo. O modelo implementado pelo Estado Novo exigia uma atuação docente alinhada tanto aos conteúdos prescritos oficialmente quanto aos valores ideológicos do regime.

Contudo, na década de 1940, o Brasil ainda carecia de políticas públicas amplas e sistemáticas voltadas à formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras, sobretudo, as modernas. O quadro docente era composto, majoritariamente, por bacharéis em Letras Neolatinas ou em áreas correlatas, muitos dos quais haviam tido acesso a uma formação tradicional, centrada na leitura e tradução de textos clássicos. A licenciatura em Letras, nos moldes nos quais a conhecemos atualmente, ainda era incipiente.

Os documentos oficiais deixam evidentes as intenções do governo de formar um quadro qualificado de professores para atuarem no ensino secundário. Entre elas, duas se destacaram: a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e a proposta aos professores em exercício de se registrarem como docentes do ensino secundário (Pessanha; Rahe; Hellmann, 2023, p. 158).

As escolas normais, que formavam professores do ensino primário, não ofereciam formação específica em línguas estrangeiras, e a atuação no ensino secundário dependia, muitas vezes, de vínculos pessoais, prestígio cultural ou domínio informal da língua, sobretudo no caso do francês, que ainda era a língua



moderna de maior prestígio. Em algumas regiões, o recrutamento de professores de línguas se dava de maneira informal, especialmente nas escolas confessionais, nas quais o ensino era ministrado por religiosos com formação no exterior, o que contribuía para a manutenção de um ensino de qualidade desigual entre as regiões do país.

Já os cursos superiores existentes ofereciam, em sua maioria, uma formação voltada ao domínio da literatura e da gramática, inspirada na tradição europeia, com ênfase em autores clássicos, análise sintática e semântica e tradução literária. Essa formação, embora erudita, pouco dialogava com as necessidades práticas do ensino secundário, sobretudo em escolas com estudantes de origem popular ou com pouca familiaridade com línguas estrangeiras. Cabe aqui um convite à reflexão, pois, quase cem anos se passaram desde o período estudado, e pouco mudou em relação à construção de um currículo que realmente atenda às necessidades da população.

Apesar do planejada pelo governo, não sucedeu a devida especialização, ou graduação, dos docentes de línguas modernas, em número expressivo, já que:

(...) nas regiões mais distantes, onde não havia faculdades de formação de professores, houve pouca alteração na constituição dos quadros profissionais. Com isso, uma década depois, outra medida foi adotada para mudar o status desses “professores leigos”, pelo Decreto-Lei 8.777, de 22 de janeiro de 1946, foram instituídos Exames de Suficiência, com provas escrita, prática ou oral e didática para aqueles que ocupariam os cargos de professores no ensino secundário (Pessanha; Rahe; Hellmann, 2023, p. 158).

## 6 Considerações finais

A Reforma Capanema representou uma época decisiva na história da educação brasileira, ao institucionalizar um modelo de ensino secundário, ao conjugar a tradição humanista e a visão tecnocrática. No interior desse projeto, o ensino de línguas estrangeiras ocupou um lugar estratégico, ao reforçar o prestígio cultural das elites e atender, ainda que de forma incipiente, às exigências de modernização econômica e inserção internacional.

Como demonstrado ao longo deste artigo, a presença do francês e, progressivamente, do inglês no currículo reformado não foi fruto do acaso, mas resultado de um projeto político que articulava cultura, ideologia e distinção social. A manutenção do francês como língua da cultura e o avanço do inglês como instrumento de funcionalidade revelam os embates simbólicos e práticos em torno das línguas estrangeiras modernas, em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais.

A formação docente, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos da época revelam uma orientação predominantemente tradicionalista, centrada na gramática e na literatura, com escassa preocupação com a oralidade, a comunicação e o contexto sociocultural dos estudantes. Esse modelo, embora alinhado ao espírito da reforma, contribuiu para a cristalização de um ensino elitista e pouco eficaz, cujos efeitos ainda são perceptíveis no sistema educacional brasileiro contemporâneo.

Ao revisitar esse período histórico, este artigo procurou contribuir para uma leitura crítica das políticas educacionais no Brasil, ressaltando a importância de compreender o ensino de línguas estrangeiras como campo de disputa e como espaço de afirmação de direitos linguísticos, culturais e educacionais. Por fim, ainda que rodeada de muitas questões controversas, a Reforma Capanema não perde sua importância na história, ao permitir a entrada de novas e vivas línguas estrangeiras ao ensino brasileiro.

## Referências

- ASSIS, S. M. *et al.* A reforma Capanema e as leis orgânicas de 1942: mudanças e permanências no ensino técnico industrial. **Open Science Research II**, v. 2, p. 644-661, 2022. DOI 10.37885/220207674. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220207674.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm). Acesso em: 21 jul. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm). Acesso em: 21 jul. 2025.
- CORRÊA, T. H. **A educação bilíngue e o ensino de língua adicional no Brasil**: uma possível proposta para o rompimento com o "discurso do fracasso" nas escolas regulares. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/3508/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20mesmo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- HOCHE, A. A. Juventude Brasileira: Mobilização juvenil no Estado Novo (1940-1945). **Acesso Livre**, n. 2, p. 125-143, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaacessolivre.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/aline-de-almeida-hoche.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58828429/O\\_Ensino\\_de\\_Linguas\\_Estrangeiras\\_no\\_contexto\\_Nacional-libre.pdf?1554745952=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO\\_ensino\\_das\\_linguas\\_estrangeiras\\_no\\_con.pdf&Expires=1753394279&Signature=XiY0en~BGdwCCxNhsaVKwUX3No6fISABOZgD7airs82Zv0-apzA4hlUmDN12hzraLGZRNL8shwZL5Zlbdslcl6Aj7cC-MZXH-MkqGkHiFXNRYivhLM5KGeZFqJvUZFCIjXaJHwsR1~DCHqwkVbFn9wBtOUmRrTdV3kHCjyKZ3B1QAUmV~H5E~y7JOD8Supg0AlnXXKAPvbLhUaa7YHYildL6p2OnVnDSeHG6XyVHtlUEs9gECWVGwkC4Y~zgOXcVqOQPJ8beZew9bnvuxBNofvwrpXng4vKySQip3A4cLzunrdsqNM6SC0YXOXfWoXglqHds5zp22qrhCEmvo6kFug\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58828429/O_Ensino_de_Linguas_Estrangeiras_no_contexto_Nacional-libre.pdf?1554745952=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_ensino_das_linguas_estrangeiras_no_con.pdf&Expires=1753394279&Signature=XiY0en~BGdwCCxNhsaVKwUX3No6fISABOZgD7airs82Zv0-apzA4hlUmDN12hzraLGZRNL8shwZL5Zlbdslcl6Aj7cC-MZXH-MkqGkHiFXNRYivhLM5KGeZFqJvUZFCIjXaJHwsR1~DCHqwkVbFn9wBtOUmRrTdV3kHCjyKZ3B1QAUmV~H5E~y7JOD8Supg0AlnXXKAPvbLhUaa7YHYildL6p2OnVnDSeHG6XyVHtlUEs9gECWVGwkC4Y~zgOXcVqOQPJ8beZew9bnvuxBNofvwrpXng4vKySQip3A4cLzunrdsqNM6SC0YXOXfWoXglqHds5zp22qrhCEmvo6kFug_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 21 jul. 2025.
- LOPES, T. C. A sociologia sai da escola. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, n. 1, p. e334, 24 jun. 2024. DOI 10.4025/rbhe.v24.2024.e334 Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/69593/75137515779>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- LORENZ, K. M.; VECHIA, A. A educação a serviço do Estado Novo no Brasil (1937-1945): políticas e práticas educativas. **The XI Luso-Brazilian Congress on the History of Education**,

Porto, Portugal, jun., 20-23, 2016. Disponível em:  
[https://digitalcommons.sacredheart.edu/ced\\_fac/243/](https://digitalcommons.sacredheart.edu/ced_fac/243/). Acesso em: 22 jul. 2025.

MONTALVAO, S. S. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 25, e108349, 2021. DOI 10.1590/2236-3459/108349. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592021000100425&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592021000100425&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 jul. 2025.

MONTALVAO, S. S.; AMARAL, J. Revolução, conservadorismo e nacional-estatismo na assinatura política do ministro Capanema. **REVICE**, UFMG, v. 9, n.1, 2024. DOI 10.35699/2525-8036.2024.51195 Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revice/article/view/e51195/e51195> Acesso em: 22 jul. 2025.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 219-236.

PESSANHA, E.; RHAÉ, M. B.; HELLMANN, P. N. M. Docência no Ensino Secundário Durante a Reforma Capanema: Um Recorte Regional e Disciplinar (1942-1961). **Interfaces da Educação**, v. 14, n. 40, p. 150–169, 2023. DOI 10.61389/inter.v14i40.5858. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5858>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PESSOA, S.; SOUZA, S. TAVARES, N. Um breve estudo sobre as mudanças do Ensino Secundário no Brasil no período de 1930 a 1950. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**. v. 51, out./dez., 2024. p. 162-173. DOI 10.5281/zenodo.13630630. Disponível em: [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/download/5736/pdf](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/5736/pdf). Acesso em: 22 jul. 2025.

## Informações complementares

### Financiamento

Não se aplica.

### Contribuição de autoria

**Concepção e elaboração do manuscrito:** André Luís Rabelo Cardoso; Luciana Lacerda de Carvalho; Thiago Machado e Andrade

**Coleta de dados:** Luciana Lacerda de Carvalho

**Análise de dados:** André Luís Rabelo Cardoso; Luciana Lacerda de Carvalho; Thiago Machado e Andrade

**Discussão dos resultados:** André Luís Rabelo Cardoso; Luciana Lacerda de Carvalho; Thiago Machado e Andrade

**Revisão e aprovação:** André Luís Rabelo Cardoso; Luciana Lacerda de Carvalho; Thiago Machado e Andrade

### Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

### Verificação de similaridades

O artigo foi submetido ao iThenticate, em 12 de agosto de 2025, e obteve um índice de similaridade compatível com a política antiplágio da revista Pesquisa e Debate em Educação.

**Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

**Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa**

Não se aplica.

**Conflito de interesse**

Não há conflitos de interesse.

**Conjunto de dados de pesquisa**

Não há dados disponibilizados.

**Utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA)**

Este artigo não contou com auxílio de ferramentas de inteligência artificial (IA) para redação de nenhuma das seções.

**Licença de uso**

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**Publisher**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**Editor**

Frederico Braidá

**Formato de avaliação por pares**

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

**Sobre os autores****Luciana Lacerda de Carvalho**

Doutoranda em Ciências da Educação pela *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales* (PY), com bolsa do PBQS fornecida pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM na linha de Estudos da linguagem e cultura (2018). Pós-graduada em Inspeção Escolar pelas Faculdades Unidas do Norte de Minas (2008). Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (2000). Desde setembro de 2014, é revisora de textos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Reitoria.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0722743262059014>

**André Luís Rabelo Cardoso**

Doutor em Política Pública pela UFRGS (2019), Mestre em Gestão Pública pela UNB (2016), Especialista em Contabilidade pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (2011), com Graduação em Administração pela Universidade Estadual de Montes Claros (2007).

Atualmente é administrador no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, onde já exerceu a função de vice-reitor, diretor executivo e diretor de Administração e Infraestrutura.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5781284513306658>

#### **Thiago Machado e Andrade**

Possui graduação em Administração pelas Faculdades Unidas do Norte de Minas (2009), especialização em Gestão Pública pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (2011) (e mestrado em Educação pela UFVJM (2019). Servidor público federal efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, onde atua como Procurador Educacional Institucional do IFNMG. Trabalha e possui experiência com gestão de indicadores institucionais, regulação do ensino superior e gestão de informações referentes a alunos e cursos da instituição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3960526522267195>