

Historicizando o ensino secundário

Historocizing high school

Vânia Mondego Ribeiro¹

Diomar das Graças Mota²

RESUMO

A supremacia atribuída à condição de sábio, justificada pelo domínio da oratória e retórica são condições necessárias à sustentação de uma educação ideal. Nessas condições o filósofo grego Aristóteles (384 – 322 a.C), buscando subsidiar a formação intelectual, cria sua própria escola: Liceu, fundamentando a formação do dirigente, a qual acreditamos ser uma das contribuições desta escola em sua história. Esta se apoiou em uma prática educacional de formação literária, evidenciando a separação estabelecida entre o mundo das ideias, como já defendia Platão (427 – 348 a. C), e o mundo do trabalho, este tido de menor importância. Além do que a escola é uma das condições fundamentais para sustentar as bases de uma nação. Nessas condições é que na contemporaneidade a França ao organizar um sistema nacional de ensino, tem no Liceu uma escola preparatória para acesso a academia. Daí a nossa incursão pela implantação do ensino secundário e nos faz percorrer um pouco sobre a história da Antiguidade, espaço de seu advento. Por isso os significados do passado no tempo presente se constituem referências para a historiografia de um modo geral e para a historiografia da educação em especial. A análise que orienta a construção do nosso texto encontra-se apoiada no pensamento althusseriano, que concebe a escola como um aparelho ideológico de Estado.

Palavras-chave: Instituição de Ensino. Liceu. Ensino Secundário. Intelectual.

ABSTRACT

The supremacy attributed to condition of wise, justified by the domination of the eloquence and rhetoric is necessary conditions to supporting of an

¹ Mestre em Educação. Professora de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Email: vani.mondego@yahoo.com.br/mondegov@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

ideal education. In these conditions the greek philosopher Aristoteles (384 – 322 B.C), searching to subsidy the intellectual education created his own school: Liceu, lasing the teaching of the ruling which we believe to be one of the contributions from this school in its history. This supported in an educational practice of literature studies giving emphases the separation established between the ideas world defended by Plato (427 – 348 B.C) and the word world, this seen with few importance. Besides that the school is one of the fundamental conditions to support the bases of the people. In these conditions on contemporariness France when organizes a national education system has on Liceu a preparatory school to admittance at the academy. From then our interest by the introduction of the high school that made us to investigate a little about the ancient history, space of its coming. So the meaning of the past in nowadays constitute references to historical studies of a general way and historical studies about education. The analysis that support the construction of our next is based on the Alghusserian thought that conceives the school like a State Ideology Institution.

Keywords: Teaching Institution. Liceu. High School. Intellectual.

Introdução

A sociedade é construída na multiplicidade, todavia os conhecimentos necessários para fundamentar o social têm atendido, preferencialmente, aos pequenos grupos, com significado sobre suas decisões. Daí repousa a importância de uma análise que aborde as contribuições de cada tempo histórico, à luz dos valores que permeiam as suas estruturas.

A construção de referências sociais possibilita ações capazes de inculcar um conjunto de valores sociais legítimos, em função de quem as constrói e faz com que autoridades tendam a fortalecer o seu sentido. Acreditamos ser essa a função do Liceu ao longo da História, que como representação dos intelectuais orgânicos, conforme Gramsci (1978), reforça sua consistência e o significado dos seus conteúdos. White (1994, p. 16) acrescenta que “[...] o intuito do discurso é constituir o terreno onde se pode decidir o que contará como um fato na matéria

em consideração e determinar qual o modo de compreensão mais adequado ao entendimento dos fatos assim construídos”.

Historicizar o ensino secundário é produzir uma possibilidade da ação humana, desenvolvida em seu tempo, logo sujeito à memória, sendo que esta nem sempre guarda aquilo que o pesquisador deseja encontrar. Leva-se também em consideração que a memória passa ainda pela opção de quem escreve.

Este estudo é uma tentativa de situar historicamente alguns tópicos relevantes à compreensão do percurso desenvolvido pelo Liceu, escola de nível secundário que ajudou a sustentar através da literatura clássica as bases para a formação do dirigente da cidade. Este exercício reflete, antes de tudo, a preocupação e sua compreensão a partir da gênese do Liceu, com Aristóteles, buscando situar a questão da representação social do ensino secundário, com ênfase nos agentes a quem serve.

Pensando assim, foi preciso retomar ideias básicas desenvolvidas na história da educação, desde a Antiguidade Clássica até o período imperial no Brasil, época em que se registra o esforço para a implantação do sistema nacional de ensino público brasileiro.

Nesse sentido o envolvimento das elites intelectuais enquanto expressão ideológica do sistema, a superposição de alguns valores culturais, a própria condição de intelectuais orgânicos, no dizer de Gramsci (1978), ajudam a configurar um quadro de dominação significativo na história da humanidade.

O momento histórico vivido pela Antiguidade Clássica, em que a expansão territorial refletia no aumento do número de escravos, as novas nacionalidades e os conflitos derivados destas questões exigiam o estabelecimento de diretrizes e de um novo ordenamento social. Assim, a condição de cidadania grega limitou o trânsito em vários espaços sociais, pois estavam excluídos da condição de cidadãos pessoas como mulheres, escravos, estrangeiros, ou seja, a maioria da população.

Diante dessa realidade, a questão educacional assume fortes conotações no sentido de reforçar estruturas existentes,

especificamente, através do ensino secundário que principia com o Liceu, refletindo as necessidades dos sábios, com uma formação de base filosófica apoiada pela tradição literária, logo, desconsiderando as demandas existentes, a exemplo da dificuldade de acesso de parte da população às práticas escolares.

Ao longo da história do ensino secundário tem-se nutrido os filhos do poder na manutenção do *status quo*. Na contemporaneidade, considerando o movimento histórico que gerou a emergência da burguesia no poder, para fortalecer assim este novo momento, pós-revolucionário, a França napoleônica cria um sistema de ensino laico. Nessa oportunidade, apóia-se na reconstrução dos Liceus, cujo objetivo era atender as novas determinações sociais frente aos progressos científicos. Uma escola para o trabalho e os Liceus para promover acesso à academia. O modelo francês influenciou muitos países como, por exemplo, o Brasil.

A política sistematizada para manter os pilares do Estado francês foi transladada, em parte, para o Brasil no período Imperial, que na tentativa de construir um sistema de ensino adotou o modelo do Liceu francês para subsidiar a formação secundária.

Daí a nossa inquietação em compreender essa dinâmica, a qual tentaremos apreendê-la desde as mais remotas épocas, circunscritas da Antiguidade Clássica à contemporaneidade. A tessitura dessa dinâmica se constituirá das questões políticas e sociais, no primeiro momento.

2 O ensino secundário, a partir do LICEU

A educação, entre as armas e o discurso, na Grécia e em Roma, foi circunscrita enquanto representação da Antiguidade Clássica (definição renascentista). A unidade grego-romana constituía-se pelo o uso do Latim, da Filosofia, a cidadania restrita, a sabedoria enquanto indagação social, a visibilidade dos sábios pelo uso apropriado da fala e o intelectual, que pode ser encontrado na pena de Platão, Sócrates, Aristóteles e outros. Paralelo a esta sociedade: a mulher, o escravo, o estrangeiro, o corpo imperfeito, o

trabalho manual visto como embrutecedor e de menor relevo social fazem parte de um meio alimentado por diferenças.

Somente o homem, que utilizava de forma competente o poder da escrita, da oratória e da retórica podia estar de fato inserido no ideário da cidadania ateniense. Por mais avançada que estivesse, frente a sua época, ela apresentava-se de forma substancialmente excludente, silenciando mulheres, crianças e escravos. Segundo Gadotti (1999, p. 29) “[...] na Grécia, havia dezessete escravos para cada homem livre. E ser livre significava não ter preocupações materiais ou com o comércio e a guerra – atividades reservadas às classes inferiores”.

É nesse universo que em 334 a. C, em Atenas, foi criado o Liceu, que para Cambi (1999) era

[...] uma escola de formação científica e filosófica para a qual [Aristóteles, 384-322 a. C] escreve suas obras mais geniais e complexas, organizando uma verdadeira enciclopédia do saber, que se abre com o Organon [...], articula-se na Metafísica, na Física, na alma, para chegar depois à Política, à Poética, à Ética. (CAMBI, 1999, p. 92).

E, quanto à inserção no mundo do conhecimento, faz-se prioritariamente pelo domínio da palavra, da educação escolar, visto ser através destes que “[...] nasce o controle do corpo e dos apetites, para passar depois as instruções, sete anos nas escolas estatais, seguindo quatro disciplinas (gramática, ginástica, música, desenho), que servem como propedêutica para a filosofia”. (CAMBI, 1999, p. 92).

2.1 Outro ensino secundário

Em Roma não tivemos a instituição de ensino Liceu, mas seus valores foram mantidos através da escola secundária ou de gramática, que educava a partir da cultura, com a música, a geometria, passando pela astronomia, literatura, oratória, chegando até ao ensino literário na forma gramatical. A formação educacional em Roma atribuiu um grande valor à palavra, sendo que

[...] escola é apenas escola de gramática (Manacorda, 2004), escola da classe dirigente e funcional para o seu papel de domínio social e escolha política e militar, expressão do interesse e da cultura dos optimates conservadores; [...] para os grupos inferiores e subalternos: escolas técnicas, escolas profissionalizantes, ligadas aos ofícios e às práticas de aprendizado das diversas artes e ofícios. (CAMBI, 1999, p. 115).

Tudo isso buscou garantir a ordem, construir hierarquia, silenciar diferenças, valorizando o saber investigativo, que é uma das características do sábio. A escola de gramática apresenta similitude com o ensino desenvolvido no Liceu grego.

Manacorda (2004, p. 83) destaca que também em Roma a escola secundária possibilitava “[...] a participação dos indivíduos, como burocratas, no poder autocrático do Estado”.

No período tradicionalmente conhecido por Idade Média, tratado em um espaço de aproximadamente um milênio, comporta um conjunto de significações marcantes, o que ajuda a construir uma identidade.

Do Estado para a Igreja, sempre houve preocupação em forjar uma unidade social. No medievo, a orientação do Estado teológico era representada pela Igreja. Articular romanos e germânicos, através da pretensa unidade espiritual, foi fundamental para a sociedade da época, apoiada na política que tem Deus como centro de tudo; foi o que alimentou o momento, redimensionando os conceitos até então postos: a sociedade fragmentada era apoiada pelas relações feudo-vassálicas.

A Filosofia teológica, a exemplo a patrística e a escolástica, era tomada pelos papas da Igreja na intenção de melhor sustentar os postulados político-religiosos que marcaram todo o período. Assim, o fazer filosófico, agora sob o domínio da Igreja, construção da cidade feliz a qual todos deveriam participar, é apresentado com um forte poder coercitivo, através da definição de pecado com argumentos construídos no sentido de levar o homem a ser cristão, ou seja, assumir o paradigma da Igreja. Franco Junior (1999, p. 78) registra, servindo-se de documentos medievais da Igreja, que “[...] a

casa de Deus, que parece una, é, portanto, tripla: uns rezam, outros combatem e outras trabalham. Todos os três formam um conjunto e não se separam: a obra de uns permite o trabalho dos outros dois e cada qual, por sua vez, presta seu apoio aos outros”. Acrescentando ainda

O domínio da fé é uno, mas há um triplo estatuto na ordem. A lei humana impõe duas condições: o nobre e o servo não estão submetidos ao mesmo regime. Os guerreiros são protetores das igrejas. Eles defendem os poderosos e os fracos, [...] os servos, [...] esta raça de infelizes não tem nada sem sofrimento. Fornece a todos alimentos e vestimentas: eis a função do servo [...]. (FRANCO JUNIOR, 1999, p. 78).

Também a educação escolar ajudava a manter essa ordem, que para o ensino elementar havia apenas uma instrução principiante pautada na vida de Cristo, concentrando-se na leitura, escrita e cálculo. Enquanto o ensino secundário era aprofundado na gramática, poética e Filosofia.

Franco Júnior (1999), ao discutir as estruturas sociais da Alta Idade Média, afirma que

De fato, Southern já observou com razão que para o pensamento medieval o conceito de simples liberdade não tinha atrativo, era praticamente insignificante e, conseqüentemente, era difícil imaginar um homem livre que não fosse membro de algum grupo privilegiado. (FRANCO JÚNIOR, 1999, p. 67).

Dentre os grupos privilegiados, tem-se a Igreja que desfrutava de imensa riqueza, tornando-se uma grande proprietária de terras no Ocidente, mantendo também a tutela educacional durante um longo tempo, mesmo após o medievo. Isto pode explicar a ausência da instituição Liceu.

Na Baixa idade Média o humanismo, que nasce aristocrático, possibilitou que os homens se voltassem não apenas para o passado, mas principalmente para o presente e o futuro retomando a leitura dos clássicos latinos e gregos. As transformações nas estruturas medievais, com o desgaste das condições materiais, as doenças e os questiona-

mentos frente à autoridade da Igreja possibilitaram novos conteúdos para compor as velhas estruturas, agora no mundo moderno.

2.2 O ensino secundário na modernidade

A modernidade iluminada sob as cores da razão e alimentada pelo conceito de progresso manifestou um profundo desprezo a “tudo” que era “velho”. Nesse universo, subtrai-se o conceito de História, enquanto conhecimento construído socialmente, atribuindo ao método positivo condições de melhor responder sobre os fatos históricos, o que possibilitou elevar a contribuição de alguns atores face às condições estabelecidas pelo método, atribuindo pouca importância às contribuições coletivas. Também na modernidade, a preocupação em manter o controle de quase todos os aspectos da vida foi uma constante evidenciada através da ideia da razão, do progresso, da laicização, bases cada vez mais civis que ajudaram a manter o contraste social: a sociedade da corte, de boas maneiras, e a que estava fora dela.

Examinando o pensamento de Comenius (1978), ele avança no sentido medieval, destacando que o objetivo da educação é ensinar tudo a todos os homens e também quando propõe que a organização do conhecimento deve principiar dos saberes mais simples, ou seja, uma escola estruturada linearmente. Ele sistematiza a escola em quatro segmentos: a escola materna, em que a educação começa com o nascimento e atende as necessidades das crianças pequenas; a escola vernácula, com educação elementar completa para todas as classes centrada na língua materna; a escola latina ou ginásio, destinada à formação das classes cultas e, por último, Universidade e viagens, sendo que os cursos universitários e as viagens formam o mais alto nível de educação.

A denominação escola de Latim se justifica mediante a função para a qual serve: educar para a elegância expressiva. O latim era qualificativo das grandes linhagens, levando à apropriação pessoal da leitura, e era consagrada, competentemente, na academia.

Eby (1978) destaca que o objetivo da escola latina, que representava a escola secundária na época, mediante a estruturação de Comenius, era

[...] treinar o aluno 'para compreender a fazer julgamento das informações adquiridas' pelos sentidos. Os meios para este fim são a Lógica, a Gramática, a Retórica, e as Ciências e artes 'que são baseadas nos princípios de causalidade'. Em outras palavras, nesta escola as mais altas faculdades do espírito devem ser exercitadas. Quatro línguas devem ser aprendidas: o vernáculo, latim, grego e hebraico, embora o vernáculo e o latim devam receber o principal realce. (EBY, 1978, p. 162).

O cenário europeu da época passará também por outras reformas, inclusive de mentalidade. Frente a isso, a Pedagogia proposta por Comenius apresenta-se de forma bastante idealista, desconsiderando inclusive as demandas, pois não é possível oferecer para todos o conhecimento de tudo. Além do mais, o plano de Comenius não era destinado a todos.

Na direção das grandes questões da modernidade, Locke (1632-1704) desenvolve o empirismo, contrapondo-se também ao inatismo e à ideia da predestinação, enquanto manifestação do sagrado. A obra de Locke, dedicada à educação (*Alguns pensamentos sobre a educação*), frente às novas determinações, tem como centro o *gentleman* tido como modelo ideal, apoiado por um currículo endereçado à formação da nova classe dirigente. A esse respeito, Eby (1978), quando trata dos objetivos da educação em Locke, afirma que esta consistia em

[...] uma formação limitada à classe aristocrática. 'Do quase se deve cuidar é do destino de um gentil-homem [...] mostrou, da mesma forma, nenhum apreço pelos prazeres do conhecimento como tal, pois restringiu suas vantagens exclusivamente às classes sociais superiores'. O conhecimento e a ciência escreveram, 'são em geral, o interesse somente daqueles que vivem com descanso e lazer. A afirmação de Locke do objetivo da educação foi o seguinte: 'aquele que todo o gentil-homem deseja para seu filho, além de bens que ele lhe deixa, está contido (eu suponho) nessas quatro coisas: virtude,

Em face de tudo isso, chega a ser desnecessário lembrar que a formação secundária, como no Liceu, de acordo com o pensamento de seus intelectuais, tem priorizado as classes hegemônicas, assim como a Política tem servido, primeiramente, à legitimação e solidez daqueles que na História sempre tiveram suas contribuições garantidas.

Têm sido atribuídos à escola, de um modo geral, os resultados do sucesso ou fracasso social, talvez porque não se tem considerado as condições que levam aos resultados da escola como, por exemplo, a origem de sua clientela.

Na contemporaneidade, com o seu fortalecimento, a burguesia faz a tomada da educação escolar, até então mantida pela Igreja. A política sistematizada para manter os pilares deste Estado encontra-se apoiada em categorias que estavam organicamente articuladas como: liberdade, segurança, igualdade, propriedade, dentre outras, buscando atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo bem-estar social. Ao Estado cabe apenas a regulação social. Segundo Lefebvre (1968, p. 40) “[...] os teóricos proclamam o fim do indivíduo em nome do sistema. Ao mesmo tempo em que o fim do ‘homem’ em geral, o do humanismo ideológico”.

Tudo isso em nome de uma lógica orientada pelas novas determinações da produção capitalista, em que ao homem é imposta a negação, inclusive, de sua subjetividade. Nesse cenário, orientado pela política sob a forma mercantilista, o Brasil, que já “nasce” moderno, como a maioria das colônias, contribui atendendo as necessidades da Europa.

Quanto à educação dispensada à nascente “burguesia”, vale a pena nos determos na obra de Ponce (1992) quando trata da educação do homem burguês no período compreendido entre a Revolução Francesa e o século XIX, salientando a obsolência das escolas tradicionais em atender as novas exigências do capital, daí surgindo à necessidade de implantar as escolas politécnicas para preparar “melhor” aqueles que trabalham nas fábricas, uma educação

elementar para as massas; e por último uma educação superior para os técnicos, visto que a ciência estava atrelada à técnica. Assim estava estruturada a escola burguesa da época.

Porém essa classe reserva aos seus filhos uma educação livresca, alheia à realidade do seu tempo, que era o ensino médio longe das instruções práticas; preocupada em educar para o cultivo do ócio. Ponce (1992) faz o seguinte questionamento

Como se explica que, no nosso século, um homem como Durkheim tivesse podido pronunciar estas palavras: “com exceção de alguns casos raros, que não modificam a essência da coisa, os homens da minha geração foram educados nos liceus, de acordo com um ideal que não diferia muito daquele que inspirava os colégios jesuítas dos tempos do Rei Sol? (PONCE, 1992, p. 147).

E continua enfatizando que a escola reservada aos filhos da burguesia, distante do trabalho manual, ligada ao ensino clássico, às humanidades, que repousava no campo da Matemática, Filosofia, Estatística, História, dentre outras, é significativa para a intelectualidade burguesa. Retirar esses saberes do currículo de sua escola consistia em subtrair da formação do homem o próprio homem.

Quem são esses privilegiados, capazes de adquirir essa cultura que, por ser independente do trabalho produtivo é considerada pelos teóricos da burguesia como a que caracteriza propriamente o ‘homem’? Um inspetor francês de instrução pública vai-nos responder: ‘O aluno que frequenta os nossos liceus é o que está em condições de esperar até os 22 anos para ganhar a vida. Não se pode expressar com mais franqueza o caráter de classe e a orientação geral do ensino médio. O caminho que leva às universidades e, por isso mesmo, às altas posições governamentais impõe um tipo de instrução tão distante do trabalho produtivo que apenas de diferenciada que ministravam os jesuítas. (PONCE, 1992, p. 147).

Para aspirar a uma escola com esse perfil, inacessível às grandes massas, só mesmo aqueles que não precisam dividir o tempo do trabalho com a escola. Assim, o ensino secundário ligava-se a nutrir as classes economicamente superiores nos domínios das

políticas, fortalecendo a ideologia de acomodação social.

A organização da escola secundária na Alemanha, no século XIX, foi cuidadosamente pensada e Eby (1978), ao sistematizar os grandes sistemas escolares nacionais, após a Revolução Francesa, afirma que os alunos candidatos ao ensino superior passavam inicialmente, entre seis a nove anos no primário, em seguida podiam escolher três deferentes tipos de escolas secundárias: primeiro o *gymnasium*, de conteúdo clássico adornado pelo Latim, Grego, Francês, dentre outros com base no currículo que ajudava a chegar a desenvolver as profissões liberais e inserção no ensino superior; o segundo, o *Realgymnasium* comprometido com uma formação científica moderna, de padrão também refinado e por último a *Obserreals chule* que ofertava integralmente as línguas modernas destinadas à formação técnica e comercial superior.

Essa sistematização escolar denuncia o nível de crescimento técnico em países como Alemanha, Inglaterra, França, dentre outros, especialmente na Europa, entretanto encontram-se resquícios da histórica formação secundária.

A escola secundária Norte Americana também se articulava intimamente com o ensino superior. Era orientada pela escola clássica pautada no Latim.

Eby (1978), quando trata da educação escolar francesa, no início do século XIX, após o período revolucionário, assinala que foi implantado um programa nacional de educação, por Napoleão, cujo objetivo era a construção da ordem nacional, visto que após a expulsão dos jesuítas, a França ficou fragilizada em termos de promoção educacional, sendo que

A lei de 1795 fundou escolas secundárias segundo a moda, e um decreto subsequente, em 1802, providenciou a criação de escolas secundárias estatais, conhecidas como liceus, e de colégio municipais particulares de nível escolar secundário. (EBY, 1978, p. 468).

O plano napoleônico apesar de não ter resistido por um tempo muito longo foi levado aos Estados Unidos e muitos Estados

adotaram essa sistematização metodológica.

O Brasil, fortemente influenciado pelos paradigmas europeus, após a emancipação política, adotou um sistema de ensino como uma das condições para garantir os pilares da “jovem” nação. Na época a concepção que orientou a composição do ensino foi de inspiração liberal, em que a prioridade foi subsidiar a formação secundária, cujo projeto para este nível de ensino, também era o Liceu, com proposta curricular similar a francesa a contar pelo currículo centrado na literatura francesa. Os autores, intelectuais em geral, vêem essas instituições no período do Império, como aquelas que estavam destinadas à formação da elite dirigente, formando, portanto, a “nata” da população.

Vale lembrar que o Brasil garantiu a Independência política, destituindo-se dos elementos que o conduziram a essa busca, como Lima ([197-]) nos lembra

A Metrópole de então era extremamente cuidadosa com suas colônias, em matéria de divulgação cultural: até 1808, Portugal não permitia no Brasil escolas, circulação de livros, impressão de jornais, etc., de modo que a vasta colônia era um mar de obscurantismo. (LIMA, [197-], p. 99).

Providências como essas ajudaram a não ofertar a escola de forma organizada, quiçá a implantação de um sistema de ensino, se consideramos sua funcionalidade. A mesma medida dificultou a divulgação das contribuições do negro, do índio, das condições sociais do Brasil, pois tudo o que era divulgado sobre esta terra foi registrado pela pena portuguesa. Tais constatações contribuem no sentido de formatar uma identidade percebida apenas pelo colonizador.

O período imperial, para muitos historiadores, é considerado como de transição, entre o passado colonial e a preparação para o presente moderno. Assim, a província maranhense viveu tempos férteis, se comparados com os demais, do vasto território brasileiro. Lacroix (2000) refletindo sobre o século XIX, o qual ela denomina como “o século do galicismo”, registra que

Os ventos soprados pela França e circulados por todo o mundo, em fins do século XVIII e no decorrer do século XIX, foram muito bem recebidos no Maranhão, numa época de grande crescimento econômico. Embora o Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia ainda conservassem os três primeiros lugares no panorama econômico, ficando a Província do Maranhão na quarta posição. (LACROIX, 2000. p. 39).

Ora, essa posição exigia, como no Rio de Janeiro, a criação de um sistema de ensino que não ferisse a ordem e continuasse mantendo as diferenças, afastando aqueles que produzem dos que consomem, o que os nossos intelectuais têm feito de melhor, perpetuar essa separação.

Vale lembrar que, também, na Grécia se defendia este entendimento “[...] finalmente apenas é conferido o direito de cidadão aos filhos de pai e mãe cidadãos” (ARISTÓTELES, 2003, p. 87).

Assim, a necessidade de dividir foi uma constante, na busca de classificar, cuja intenção é evitar conflitos, passando-se a aparência da pretensa ordem.

Dessa forma é que se pode explicar a medida tomada pelo presidente da Província Vicente Thomaz Pires de Figueredo Campos, que, na preocupação de fortalecer os laços de poder justificando a centralidade das determinações do Estado liberal, ao implantar a partir da criação legal de um “Sistema Nacional de Ensino”, uma escola secundária. O Liceu no Maranhão, na Capital da província cujo modelo foi o do Colégio Pedro II, o Liceu da Corte. Este constituía o padrão a ser seguido pelas províncias. Assim conforme “Art. 1º forma-se há um Licêo³ com as seguintes cadeiras:

- . Filosofia Racional e Moral;
- . Retórica e Poética;
- . Geografia e História;
- . Gramática Filosófica da língua e análise de nossos clássicos;

³ Colleção das Leis do Império do Brasil. Lei de criação nº 77 de 24 de julho de 1838, Ar 1º.

- . Língua grega;
- . Língua latina;
- . Língua francesa;
- . Língua inglesa;
- . Desenho;
- . Aritmética, primeira parte da Álgebra, Geometria e Trigonometria plana;
- . Segunda parte de Álgebra, cálculo e mecânica;
- . Navegação, trigonometria esférica e observações astronômicas;
- . Cálculo mercantil e escrituração.

Mesmo com os sucessos do açúcar e do algodão, no Maranhão, o que certamente possibilitaram um público capaz de consumir tamanho conhecimento, foi na ocasião demonstrada a necessidade do curso de Comércio e Marinha.

No currículo, a cadeira 13, com a 10, formavam o curso de Comércio; já o curso de Marinha era composto pelas cadeiras 10, 11 e 12. Porém esses cursos foram logo suprimidos, justificados por não serem exigência ao ensino superior, o qual se destinava ao ensino secundário público dos Liceus. No entanto, o relatório de Gonçalves Dias, encontrado na obra de Moacyr (1939), destacou que tem sido uma prática quando se quer demitir o professor suprimir a cadeira do currículo. Fatos que demonstram que a supressão das cadeiras ou o acesso ao ensino superior eram exigências do alunado, ou que a província as oferecia, com pouco comprometimento.

Acerca do projeto da escola burguesa, é oportuna a contribuição de Ribeiro (2003, p. 28) quando constrói “[...] um olhar pedagógico sobre o Estatuto do Liceu do Maranhão”, e diz

A economia agro-exportadora, para atender às exigências de gerar uma balança comercial favorável desconsiderou as necessidades locais. Essa situação ocorria também na educação, que, a princípio, foi conduzida pelos jesuítas e, após a expulsão desses, continuou refletindo a cultura européia. (RIBEIRO, 2003, p. 28).

Como na sede da Corte, o caso maranhense não refletia uma exceção, pelo contrário, significou a continuidade de pensamentos e práticas desenvolvidas pelas elites que preocupadas em acomodar seus filhos, ofereceu pouca atenção a totalidade da sociedade, como é o caso do ensino secundário, ofertado pelo Estado brasileiro.

Pelo currículo do Liceu, verifica-se que entre a vida e os saberes estudados existia uma grande distância da realidade histórica maranhense. Praticamente não se direferenciando dos cursos de humanidades jesuíticos.

O currículo como tal produz a indicação do posicionamento maranhense e brasileiro, já que era um modelo, em face da produção de seu tempo, qual seja: a opção por ignorar a sua própria história, enquanto elemento a ser privilegiado. Pelo contrário valoriza a formação literária, certamente trazendo com esta a possibilidade de favorecer as condições que levariam à imortalidade, mesmo fortalecida por conhecimentos que em nada dizem respeito à realidade da maioria, na Província maranhense. A esse respeito Lacroix (2000) destaca o seguinte

Com exceção do Lyceo, todos os outros estabelecimentos de ensino masculinos e femininos foram fundados na segunda metade do século XIX. Antes, o analfabetismo preponderava e o aprendizado da leitura era proibido para as moças. Pergunta-se: que sociedade ilustrada existia em São Luís? (LACROIX, 2000, p. 51).

A inquietação aqui presente condiz com parte das preocupações deste estudo. Por tudo que já foi posto, quem era capaz de consumir um currículo literário como o que foi estabelecido no Liceu do Maranhão onde poucos conseguiam dominar a linguagem de forma culta, o que não se diferenciava do restante do Brasil.

O currículo é um ponto importante da organização escolar. Dito isto, é de igual tamanho o cuidado que se deva atribuir à finalidade que ele deva cumprir o que, de certa forma, são os fins da própria escola, e, no caso do Liceu, este foi encaminhado a reproduzir os quadros do poder.

Apple (1989) destaca que o currículo tem sido utilizado na reprodução das desigualdades e ao mesmo tempo serve para legitimar tanto as instituições que a recriam, quanto às ações desenvolvidas dentro delas

Ainda assim, o currículo não pode ser um instrumento capaz apenas de adaptar sujeitos dóceis a uma ordem exterior. Muito mais que isso: deseja-se que, a partir dele a escola seja capaz de oferecer condições aos sujeitos de conhecer a sua história e, com isto, propor melhorias, pois só quem conhece a realidade é capaz de opinar sobre ela.

No relatório sobre a “Instrução Pública e as Províncias”, Moacyr, (1939, p. 502), Gonçalves Dias reconhece “[...] o grande inconveniente da nossa instrução secundária é de não se ocupar de outra coisa senão de preparar moços para a carreira médica ou jurídica. Os nossos Liceus são escolas preparatórias das Academias”.

O mesmo o relatório de Gonçalves Dias (1939, p. 505) destaca “[...] um curso havia em alguns desses Liceus, que eu considero importante para habilitar a uma profissão. É o curso de comércio”.

Talvez, não muito consciente, a retirada do curso de Comércio do Liceu, apesar de representar uma economia para a escola, representava um prejuízo para a Província, cuja atividade econômica da época apoiava-se no comércio. Além do mais, tal situação pode indicar que, apesar de nossos intelectuais viverem do comércio, parece não haver interesse de sua parte quanto a esta atividade.

Na obra de Moacyr (1939) quando trata da instrução maranhense, analisada por Gonçalves Dias, ao visitar algumas das principais províncias do Norte, destaca que o Liceu que parece ter sido melhor favorecido de frequência é o do Maranhão, no qual, de 1158 matriculados (desde 1839 até 1850) foram aprovados 486, estando os exames para as matrículas na razão de 1:2,5 ou de 2:5”. Embora esta aprovação represente, em 11 (onze) anos, menos de 50% dos alunos que ingressaram.

Pelas informações, os Liceus do Norte não conseguiram se desenvolver; não houve retorno. Se o Liceu do Maranhão foi o

melhor e o aproveitamento ainda é pequeno, afinal qual a função social desta escola?

Quanto aos endinheirados e bem nascidos, por que não conseguem acompanhar, com aproveitamento, o currículo do Liceu?

Esta situação pode denunciar a incapacidade de nossos intelectuais em refletir sobre nossos próprios problemas e, conseqüentemente, privilegiá-los no currículo da escola.

Outra interpretação para a questão é que este currículo literário originário da Europa, especialmente da França, era endereçado para encaminhar os jovens bem nascidos a se educarem na Europa. Com isso, parece desnecessário que a escola se ocupe das coisas do Brasil. Até mesmo os cursos que poderiam contribuir na solução de problemas, como o curso de Marinha e de Comércio, foi logo retirado do currículo.

Ainda quanto ao currículo do Liceu fundamentado nas línguas latina, grega e, francesa fortaleciam a literatura e a história com um o ideal humanista personificado pela Grécia, Roma e França, o que pode estar ligado ao convencimento de nossos intelectuais, quanto à opção pela cultura europeia.

3 Conclusão

Como foi possível observar neste retrospecto a pesquisa histórica de um tempo antigo oferece tímidos registros, o que nem sempre possibilita o que se deseja evidenciar no objeto pesquisado, o que indica certo descaso com a memória, comprometendo o respeito com a História enquanto interpretação humana.

Do interesse pelo Liceu, que se iniciou no curso de graduação em História realizado na UFMA, desenvolveu-se pesquisa em acervos como: Arquivo Público do Estado do Maranhão e Biblioteca Pública; ganhou os primeiros “desenhos” na construção de monografia de conclusão do curso de História, intitulada *“Entre a Ignorância e o Beletrismo: reflexões acerca da implantação do Liceu Maranhense”*.

Em seguida, e sem no entanto ter concluído o interesse investigativo pelo Liceu, no curso de graduação em Pedagogia,

voltou-se “o olhar” para o estatuto de criação do Liceu Maranhense, desta vez buscando estabelecer uma leitura sobre a legalização do Liceu. Nessas condições é que se deu a produção de monografia de conclusão de curso de Pedagogia assim tematizada: *“Um olhar pedagógico sobre o estatuto do Liceu do Maranhão”*.

O investimento com a pesquisa, o acesso aos poucos documentos encontrados não foram o suficiente para provocar o afastamento da história do Liceu, o que não era mais possível ser desenvolvido apenas na graduação.

Assim, produzir uma leitura histórica-pedagógica do tema exigia maior aprofundamento teórico, o que só foi possível no mestrado, em que foi ampliada a pesquisa, através da preocupação com práticas desenvolvidas no Liceu enquanto representação da escola literária.

Mesmo sem a pretensão de ter esgotado o tema, a ligação com o grupo de pesquisa História e Memória da Educação Maranhense do Mestrado em Educação da UFMA possibilitou a construção da dissertação de mestrado cuja preocupação foi apresentar a representação do ensino secundário através do Liceu, desde sua gênese até a implantação no Maranhão no período pós independência política em que se verifica acentuado poder econômico pela movimentação do comércio na província maranhense.

A história da educação escolar, na perspectiva do Liceu, examinada desde a Grécia, já apresentava um caráter determinado: atender a uma pequena fração populacional, influente política e economicamente na sociedade.

Ademais, sabe-se que um dos traços da Grécia é que ela fora mantida pelas guerras e destas vinham os escravos, que sustentavam com seu trabalho aquilo que ficou registrado como unidade grega: a contribuição de vários povos.

No entanto, a criação do Liceu por Aristóteles atende a poucos que dispõem de condições para dedicarem-se aos estudos, na sua forma mais refinada: a investigação filosófica.

A criação deste espaço conviveu com uma democracia

excludente que limitava aos cidadãos a participação política, artifício que poucos potencialmente utilizam deste direito.

A subserviência aos modelos europeus, especialmente o francês, ajudou a produzir o repúdio às questões nacionais, o que resultou no abandono dos problemas da época. A escrita da história, em parte, ajudou a omitir as contribuições da sociedade civil, mantida em silêncio na produção historiográfica.

No Maranhão, o Liceu atendeu, primeiramente, às necessidades das classes enriquecidas com o comércio, principalmente do açúcar e do algodão. Para tanto a adoção de um currículo, com foco nas humanidades, foi fundamental para ordenar, classificar, excluir e certificar um alunado organizado para este fim e conduzido na melhor tradição senhorial, legalmente capaz de frequentar com destaque a meritocracia imperial, reafirmando, assim, a importância dos intelectuais nos diferentes quadros da nobreza.

Após esta pesquisa, uma constatação: a tentativa de se construir pelo Liceu as bases para o ingresso ao ensino superior.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. São Paulo: Martins, 1985.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Matim Claret, 2003.

CAMBI, Franco. **Historia da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

COMÊNIO, J. **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbernkian, 1976.

EBY, Frederick. **Historia da educação moderna: teoria, organização e pratica educacional e práticas educacionais**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade média**: nascimento do ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Caderno do cárcere**: Maquiavel notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**: matéria, forma e poder de um estado e eclesiástico e civil. Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril, 1974.

LACROIX, Maria de Lurdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís**. São Luis: EDUFMA, 2000.

LEFEBVRE, Henri. Claude Lévi-Strauss e o novo elitismo. In: GOLDMANN, Lucien; LEFEBVRE, Henri; MAKARIUS, R. **Debate sobre o estruturalismo**: uma questão de ideologia. São Paulo: Documentos, 1968, p. 7-53.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. São Paulo: Unicamp, 1992.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estória da Educação no Brasil**: de Ponbal a Passarinho. Brasília: Estória de Brasília, [197-].

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância**: segundo tratado sobre o governo. São Paulo: Abril, 1973.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a História da Educação no Brasil 1834-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Das Amazonas às Alagoas, 1).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **Um olhar pedagógico sobre o estatuto do Liceu do Maranhão**. 94 f. 2003. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2003.

WHITE, Hayden. **Trópicos de discurso**: ensaio sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994.