UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA MONDEGO RIBEIRO

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO
MARANHENSE:
Liceu Maranhense**

São Luís
2006

VÂNIA MONDEGO RIBEIRO

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO
MARANHENSE:
Liceu Maranhense**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Diomar das Graças Motta

São Luís

2006

VÂNIA MONDEGO RIBEIRO

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO
MARANHENSE:
Liceu Maranhense**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim

Prof. Dr. César Augusto Castro

Aos meus pais, José Ribeiro (*in memoriam*),
eterna falta, e Lucimar Mondego Ribeiro, razões
da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por sua presença constante em minha vida.

À família MONDEGO RIBEIRO, um grande aconchego, especialmente pelo esforço dos meus irmãos: Domingas, Maria, Dina, Ana Lucia, Wabert, Aldo e Wilson, meu grande orgulho.

Aos sobrinhos muito amados JOSUEL e RILDA, minhas eternas crianças.

Ao tio, padrinho, compadre e amigo de todas as horas, Valdemar Mondego

A JEFERSON, por ter aumentado a minha família, valeu a pena esperar! E como registrou o poeta “tudo vale a pena quando a alma não é pequena...”.

Às primas ANAS, para mim um grande presente de DEUS.

À minha irmã, Joseana Maria, um presente durante a nossa licenciatura em História, pessoa extraordinária, uma amiga para toda vida.

Aos colegas do curso de Pedagogia e de História da UFMA, incentivos constantes, especialmente Adelaide, Albiane, Claudia, Diana, Edith, Cristina, Francy, Helianane, Josenilde, Joseiane, Marinalva, Moises, Rita, Roseane, Rosimari, Samia, Samira, Sirlene e Oliveira,...

Ao Professor Manoel Barros, à Professora Regina Faria. A amiga Joelma Reis, pela confiança oferecida ao longo deste trabalho.

À contribuição valiosa da Profa. Dr^a. DIOMAR MOTTA. Além da competência na orientação, certamente uma grande referência para a intelectualidade maranhense.

Agradeço à Profa. Dr^a. Beatriz Sabóia e à Profa. Dr^a. Maria da Glória Guimarães Corrêa, pelas contribuições valiosas, por ocasião do exame de qualificação.

As sugestões do Prof. Dr. César Castro, para com este trabalho.

Aos colegas do Mestrado Alfredo, Carlene, Conceição, Delcineide, Hilce, , Madson (as) Silvanas, Roseli, (as) Suelis, Socorro Paixão, Zinole, , Wellington, Werlang: saudades.

Aos professores Antonio Paulino de Sousa, César Augusto Castro, Flávio Bezerra de Farias, João de Deus Vieira Barros, Ilma Vieira do Nascimento, Ilzenir Silva Dias, Maria Alice Melo, Maria da Conceição Brenha Raposo, Paulo da Trindade Nerys Silva; e colaboradores do Mestrado, um grande aprendizado.

“O grande homem é mais do que ninguém,
imagem e semelhança de Deus...”.

Huberto Rohden
(filósofo)

RESUMO

O interesse pela pesquisa encontra-se na graduação em História e Pedagogia em que foi possível contatar poucas produções referentes a implantação do ensino no Império brasileiro onde um dos focos era o ensino secundário no Liceu, escola acadêmica, bacharelesca literária. Após ter desenvolvido dois trabalhos monográficos sobre o Liceu Maranhense fez-se necessário aprofundar o tema. Com a implantação do ensino secundário público maranhense, a partir do Liceu, elaborou-se o percurso da educação dos filhos das elites, no Maranhão pós-independência, pelo viés da instituição escolar, a qual, por sua representação na história, observamos estar a serviço do fortalecimento das relações de poder na Província. Eis os três momentos da pesquisa: da gênese até a contemporaneidade do Liceu; o ensino secundário brasileiro; e, por último, a elite intelectual e o Liceu Maranhense. Optou-se pelos fundamentos da Nova História Cultural face às contribuições de Hunt (1992) e Certeau (2002). Recorreu-se a Análise do Discurso, segundo Maningueau (1993); focalizando-se a concepção ampliada de Estado conforme Gramsci (1978 e 2002) e de intelectuais com a participação de Bobbio (1997) utilizando-se dos registros escritos sobre o Liceu, como fonte, enquanto marcas de suas significações. Nos registros, destacamos as relações, como garantia do fortalecimento das estruturas de poder do Estado, representadas por seus intelectuais, com ênfase na elite e nos integrantes do Liceu Maranhense, no esforço de se implantar um sistema público de ensino, este subsidiado pelos estudos de Haidar (1972). O período deste estudo é primordialmente 1838, quando da implantação da instituição Liceu Maranhense. Deseja-se evidenciar o caráter europeísta e federalista do ensino secundário do Liceu com pouca participação nas necessidades nacionais justificando a ideologia liberal com foco nas relações de poder, assim como romper com o silêncio que envolve a temática, possibilitando por estudos de natureza sócio-histórica, como o que realizamos.

Palavras-chave: Ensino Secundário. Sistema Público de Ensino. Instituição de Ensino. Elite Intelectual.

ABSTRACT

The interest for the research is in the graduation in History and Pedagogy in that was possible to contact few referring productions to the implantation of the teaching in the Brazilian Empire where one of the focuses was the secondary teaching in the School, academic school, literary bacharelesca. After having developed three works monographic on the School from Maranhão it was done necessary to deepen the theme. With the introduction of the public high education in Maranhão from the Liceu, drawn up the educational route to the sons of the rich population in Maranhão after Independence through of school institution that for its presentation in the history, we observe that it contributed to strengthen the relationship of power in Province. Here is the three moments of the research. From the genesis until contemporary days of the Liceu; the Brazilian high school and at least, the intellectual bourgeoisie and Liceu. Opted for the fundamental of the new cultural History to contribution of Hunt (1992) and Certeau (2002). Turned to report analyses by Manin (1993); approach the wide conception of state according Gramsci (1978 and 2002) and intellectual people with the participation of Bobbio (1997) using the written registers about Liceu like source while marks of their meanings. On registers pointed out their relationship like guarantee of the strengthen of power structures of the state represented by intellectual people with emphasis on his bourgeoisie and Liceu's students fighting to establish a public education system, this subsidized by studies of Haidar (1972). These studies approaching in 1838 with the introduction of the Institute Liceu in Maranhão. It is wanted to evidence the character europeista and federalista of the secondary teaching of the School with little participation in the national needs justifying the liberal ideology with focus in the relationships of power, as well as breaking with the silence that involves the thematic, making possible for studies of parther-historical nature, as what accomplished.

Password: High School. Public System education. Institution of Education. Intellectual bourgeoisie

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A GÊNESIS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS.....	18
2.1 O contexto grego.....	18
2.2 O contexto contemporâneo.....	23
2.3 O contexto europeu.....	31
3 O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO.....	34
3.1 A primeira metade do século XIX: alguns traços	35
3.2 Escola de elite em terra de analfabetos	40
4 A ELITE INTELLECTUAL E O LICEU MARANHENSE	52
4.1 Reflexões acerca das funções dos intelectuais	53
4.2 Considerações sobre o Maranhão oitocentista e seus intelectuais	61
4.3 O ensino secundário público ofertado pelo Liceu Maranhense: uma conquista de poucos.....	67
4.4 Os intelectuais do Liceu Maranhenses e seus poderes	79
4.5 Lentes do Liceu.....	80
4.6 Os domínios do ensino secundário público, representado pelo Liceu Maranhense.....	86
5 CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS.....	122

Ribeiro, Vânia Mondego

A Implantação do ensino secundário público maranhense a partir do Liceu /
Vânia Mondego Ribeiro. – São Luís, 2005.

142 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão,
2005.

1. Ensino Secundário. 2. Sistema Público de Ensino. 3. Instituição de
Ensino 4. Elite Intelectual. I. Título

CDU 373.5 (812.1) (091)

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu da necessidade pessoal e intelectual de contribuir com uma produção na área de história da educação maranhense. Além do mais, após ter desenvolvido dois trabalhos monográficos sobre o Liceu Maranhense, um na graduação em História e o outro na de Pedagogia. Estes constitui-se da carência de investigação acerca da nossa memória, constando-se que não é tarefa fácil, em um país e, por conseguinte, em um Estado, onde pouco cuidado tem sido dispensado ao seu patrimônio cultural.

Ter sido aluna do Liceu (1991-1993) ajudou-nos interesse pelo tema. Após ingresso na academia, percebeu-se que o já produzido poderia ser acrescido por outros olhares sobre os liceus instalados, o que denuncia “silêncios” na História. Quanto ao Liceu Maranhense, os trabalhos, até então produzidos, revelavam interesse pela sua implantação, tratando dos aspectos atuais, sobre o que se está desenvolvendo.

Produzir uma interpretação acerca do ensino secundário público maranhense, a partir do Liceu, apoiada na Nova História, certamente se trata de 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 também pela opção de quem escreve.

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

Assim, a implantação do ensino secundário público maranhense, a partir do Liceu, tema deste estudo está sistematizado em três momentos: a gênese; o ensino secundário brasileiro e a elite intelectual e o Liceu Maranhense.

A gênese do ensino secundário é apresentada em seus múltiplos contextos, cujo foco são as questões sociais. Dessa forma, constrói-se alguns trechos da história do ensino secundário.

Com isso, fomos instigados a estudar os objetivos do ensino secundário representados pelo Liceu, evidenciando suas relações com as necessidades do

grupo dominante, uma característica da escola elitista, portanto distante das camadas desfavorecidas pela cultura formal, pela economia, pela etnia, pela herança social.

Em seguida, voltou-se o olhar à implantação do ensino secundário público brasileiro, considerando as condições da época, em que se implantou o Liceu da Corte, no Rio de Janeiro, onde uma das preocupações era atender uma pequena parte economicamente privilegiado da população; como também aconteceu na França pós-revolucionária, em que o Liceu era uma escola clássica, cujos saberes tornaram-se condição necessária ao ingresso no ensino superior. Tais exigências eram cumpridas por uma parcela simbólica da população, em condições de ter acesso a esse nível de ensino.

E por último, foi efetuado o levantamento das condições sócio-políticas e econômicas do período de nosso estudo (1838), que permitisse a compreensão da problemática educacional e de seu respectivo contexto, baseada em textos oficiais como: mensagens, relatório de Presidentes de Província Maranhense, o currículo escolar, as listas de obras para subsidiá-lo e ainda, o quadro de despesas da Província. Foram analisadas as ações das elites ligadas à educação escolar, através da instituição de ensino secundário público, Liceu Maranhense, quando da sua implantação.

Articular os contextos na construção do objeto justifica-se, segundo Carr (1978), porque a história compreende ver o passado, sob os olhos do presente e à luz de seus problemas: eis a importância das contribuições da História no espaço temporal, no sentido de melhor conhecer o presente. Isto é fundamental para quem busca estudar a implantação de uma instituição de escolar (objeto deste estudo), pertencente a um subsistema de ensino, como o secundário. É tarefa complexa, desde que o sistema de ensino tornou-se requisito importante para sustentar as bases de uma nação.

A educação como forma de acompanhar o desenvolvimento das sociedades, ora centra-se na teoria, ora na prática, ou seja, sem o auxílio da práxis, ora na formação de atividades práticas, ora na transmissão do saber cultural, dando ênfase na formação do intelectual.

Embora reconheçamos a importância de uma educação comprometida com o princípio da igualdade para todos, como já sugere o princípio educativo, defendido por Gramsci (2002), espera-se que a escola deva estar em condições de

atender a todos, indistintamente, na condição de governantes e de governados, pois a história tem evidenciado as distâncias entre os objetivos proclamados e as práticas para seu alcance.

Ainda assim, a oferta da educação escolar não se dá de forma neutra, pois implica seleção e, ao selecionar está-se tomando posições, diante da multiplicidade, a partir de valores e do ponto de vista dos objetivos institucionais.

Porém, nessa mesma perspectiva, deve-se buscar a escola nas condições de sua existência, na divisão social do trabalho, base da sociedade de classes. Esses elementos acabam por definir os pilares em que as instituições escolares devem se apoiar.

Com isso, o surgimento da escrita principia com aquilo que seria um dos primeiros e mais antigos fatores de divisão de classes: os que lêem e escrevem e os outros que não têm acesso ao código escrito.

Até então, os fatos e sua existência eram apresentados através de uma elaboração mítica. A superação dessa consciência dá lugar a uma nova ordem fundamentada pela razão filosófica. A contribuição do filósofo na formação da *polis* (cidades) exigiu competências que não cabiam no ensinamento transmitido pela oralidade.

A perplexidade diante das verdades, o uso do conhecimento na busca de solução para responder às dúvidas foram caminhos que permitiram alguns sábios, governantes e filósofos, dirigirem os domínios da *polis*.

Sem perder de vista a especificidade e temporalidade da questão, é importante lembrar que as sociedades gregas e romanas, (sendo que esta última foi influenciada por aquela no aspecto cultural), eram sociedades mantidas pelo braço escravo.

Contudo a educação escolar era privilégio de poucos, nessa época. A escola era filosófica e servia a seus intelectuais, preparando sua elite a pensar e a falar de forma convincente.

Nessa ambiência é que Aristóteles (384-322 a.C.) cria sua escola, o Liceu, o qual presumimos ser um veículo de preparação à contemplação do mundo e à reflexão sobre a vida.

As contribuições de Aristóteles são fundamentais, enquanto criador do Liceu, na Grécia, para a orientação investigativa, constituindo um marco desta instituição de ensino secundário.

Enquanto boa parte do mundo grego se dedicou às artes Roma teve mais preocupação com as armas. Mesmo assim, percebeu-se os mesmos princípios educacionais dispensados aos cidadãos, permanecendo o perfil do ensino secundário grego, que era denominado, em Roma, de ensino médio.

Já na Idade Média, não houve uma continuidade, pois a organização da escola nesse período estava sob a responsabilidade da Igreja. Este monopólio atravessou a modernidade, tendo sua ruptura na contemporaneidade com as mudanças desenvolvidas pela Revolução Francesa.

Todavia, é com a Revolução Francesa que foi retirada das companhias jesuíticas a responsabilidade com a educação escolar. A oferta educacional, agora de base laica, exigiu uma série de reformas como, por exemplo, a criação de um sistema nacional de ensino, que inicia com a França pós-revolucionária.

Estas determinações reavivam a instituição Liceu que fora destinada a oferecer a formação clássica, mesmo já havendo relativa divisão na oferta da educação escolar francesa, que se mostrava atenta ao desenvolvimento tecnológico, com vários tipos de escolas, entre as quais o Liceu que formava aqueles que buscavam o ingresso ao ensino superior.

O pensamento educacional do século XVIII, em diante, tem como centralidade a função social da escola, a preparação para a vida social, cada vez mais competitiva; na qual o sujeito tende a ser responsabilizado por seu desenvolvimento no processo produtivo, o que define a ideologia liberal quanto aos objetivos da educação escolar.

No Brasil, especialmente no início do século XIX, com a vinda da Família Real antes desembarcada na Bahia e depois no Rio de Janeiro, é que se tem as primeiras preocupações em implantar um sistema nacional de ensino público, cujo cerne era atender às necessidades das elites. Com isso, torna-se importante o ensino secundário e, conseqüentemente, o superior. O primeiro tinha função principal de ser preparatório para o segundo. Quanto ao ensino elementar, tratado com menor importância frente aos outros, permanecia com a mesma feição definida pelos jesuítas, ou seja, uma escola de primeiras letras.

Com pouca mobilidade social, as medidas adotadas no Império brasileiro, politicamente independente e contraditoriamente administrado pela metrópole, são aprovadas facilmente, sendo que elas pouco contribuíam para o crescimento do povo e desenvolvimento do país.

Partindo dessas considerações, a adoção do ensino secundário público brasileiro se realiza apoiado pelas determinações francesas, mas em condições de atender à aristocracia.

No período do império, quando se criaram os liceus como representação do ensino secundário brasileiro, os poucos liceus instalados revelaram a falta de um projeto político-social, voltado para a educação escolar, que atendesse às necessidades da maioria populacional. Além do mais, o ensino secundário público só foi implantado pelas províncias de maior relevo econômico, que pudessem evidenciar o alcance desta instituição.

Haidar (1972, p. 99) destaca esta questão, apoiando-se no discurso do então Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, que assinalava o seguinte: “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava; a atração irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes franceses, impôs-nos os modelos franceses”.

Nessas condições, o então presidente da Província maranhense, Vicente Thomas Pires de Figueredo Camargo, que ficou no cargo nos anos de 1838 e 1839, reivindicou ao poder central a criação da instituição de ensino secundário público Liceu, que refletia as necessidades de uma pequena fração economicamente importante da população maranhense.

O uso de uma linguagem simbólica de domínio de pequenos grupos pode ser uma via de reprodução deles, de sua cultura, diferenciada do conjunto existente, da produção coletiva. Tornando-se o saber, socialmente válido, condição de libertação das evidências com influência da Europa sobre os intelectuais ligados ao Liceu, as suas práticas caminhavam no sentido de assegurar benefícios, junto ao poder público.

A contribuição dos intelectuais ligados a esta instituição, encaminhou-se no sentido de cumprir um aspecto importante das relações de dominação, qual seja promover a permanência das classes no poder, garantir seu *status quo* através da persuasão empreendida pelo discurso. Para White (1994, p. 16) “[...] o intuito do discurso é construir o terreno onde se pode decidir o que contará como um fato na matéria em consideração e determinar qual o modo de compreensão mais adequada ao entendimento dos fatos assim construídos”.

Desse modo, o discurso, na tentativa de estabelecer suposta harmonia, utiliza até objetos estranhos, tentando torná-los familiares. Essa situação se registra,

por exemplo, nos conhecimentos exigidos para subsidiar a formação do liceista que, na tentativa de ilustrá-los, à francesa, contribuiu para promover o distanciamento das condições reais do Maranhão do seu tempo e de sua gente.

Quanto à História da Educação, o que se tem observado na literatura disponível, por exemplo, com Ribeiro (1989), Xavier (1994), Francisco Filho (2004), dentre outros, é que os eixos explicativos têm priorizado a noção de estrutura, pois:

O estruturalismo é a ideologia do equilíbrio entre as forças atuantes no mundo moderno: sistemas econômicos e políticos, classe, países industriais e poucos industrializados. É a ideologia da coexistência pacífica e da estruturação do mundo sob o signo da paz (LEFEBVRE, 1968, p. 24).

Paralelo à idéia de estrutura, contamos com a de sistema, por ser:

A que nos atravessa e nos sustenta, o que está antes de nós é o sistema. Por sistema é necessário entender um conjunto de relações que se mantêm se transformam independentes das coisas que elas ligam.. Anteriormente a toda existência humana, e a todo pensamento humano já havia um saber, um sistema que descobrimos (LEFEBVRE, 1968, p. 21).

De certo, somente as estruturas não comportariam a multiplicidade do conhecimento historicamente produzido. Cientes de que toda História é social, não podemos perder de vista a conexão com as outras estruturas, sem negar a totalidade.

Partindo dessas considerações sobre o ensino secundário, deseja-se investigar a discussão sobre as relações construídas no passado da história da educação com reflexos no presente.

Esse procedimento, além de representar contribuição ao vazio historiográfico maranhense, levaria à retomada do debate sobre as condições do ensino brasileiro, historicamente adiada.

Enquanto não houver uma preocupação com a realidade, pelas políticas adotadas, continuaremos reproduzindo modelos ditados a partir apenas das necessidades educacionais distanciadas da prática.

Na condução das idéias deste estudo, busca-se definir as categorias aqui trabalhadas, com as contribuições de Certeau (2002), Veyne (1995) Hunt (1992). Assim, os fundamentos da Nova História Cultural sustentarão a análise, na eleição das categorias: **instituição de ensino**, contando com as contribuições de Julia

(2001), **ensino secundário** nos apoiando nos estudos de Haidar (1972) e Nunes (1999) e **elite intelectual**, em Gramsci (2002) e Bobbio (1997).

Considerou-se necessária a atenção para a importância das fontes usadas. Esta matéria prima, para a construção do conhecimento, tem sido relegada: ora pela falta de cuidados do poder público, ora pela escassez dos registros escritos, o que evidencia o descuido com a memória. Fato observado, durante o levantamento, em arquivos e bibliotecas, no que concerne a educação no Maranhão, nos primeiros anos do Império.

Constituiu-se, também, como objetivo realizar uma reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas, através do Liceu Maranhense, no período imperial.

Isto remete à necessidade de análise sobre a criação dos sistemas de ensino enquanto atribuição do Estado, sendo este concebido por Gramsci (2002, p.28) como um “organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo,...”.

Daí, suas bases se assentam, mantendo a sociedade política pela via da dominação, através da imposição de normas, (onde se encontra a escola), pelos seus meios de coerção, como também pelo emprego da força. As normas são impostas através de um sistema de leis, as quais o indivíduo deve cumprir, do contrário o Estado, esfera política, reivindicará a força, através dos tribunais, das prisões, ou de outros meios coercitivos e correcionais.

Estas considerações levaram à organização da pesquisa, construindo-se o seguinte percurso:

- As fontes utilizadas foram, principalmente, as correspondências do primeiro diretor do Liceu Maranhense (Francisco Sotério dos Reis), aos Presidentes da Província Maranhense, principalmente, na primeira metade da década de 1830. Estas correspondências encaminhadas ao Presidente são respondidas por seu tempo, registrando as decisões do poder político.

- Com esses documentos, foi possível encontrar alguns indícios das representações daquela época. Porque a pesquisa histórica de uma época bastante pretérita, em função do descuido com a memória escrita, facultou tímidos registros, o que foi possível após longos dias de levantamento. Cada informação encontrada representou uma grande contribuição.

A justificativa desse fato se faz em função da pesquisa não ter se iniciado pelo Arquivo, pois antes de se chegar a esta instituição, utilizou-se outras instituições como: a Biblioteca Pública Benedito Leite, a Câmara Municipal, o Liceu Maranhense, a Academia Maranhense de Letras e o Solar dos Vasconcelos.

- O Liceu Maranhense, na atualidade, não guarda registros de sua implantação. Na Academia, também não se conseguiu subsídios que pudessem somar com a pesquisa.

Já o pequeno acervo do Solar dos Vasconcelos não contém documentos sobre educação, apesar de estar incluído entre os órgãos ou acervo que cuida da memória maranhense, que se restringe à história urbana e paisagística.

- Superada essa fase, e após passarmos por diferentes setores do Arquivo Público do Estado do Maranhão, para conseguirmos chegar às fontes desejadas, foi feita uma longa caminhada.

- Quanto ao arquivo da Câmara Municipal, houve impossibilidade do acesso, pois, conforme a bibliotecária responsável informou, aquele espaço havia sido interditado, por ter se tornado moradia de cupins. Esta situação evidencia um prejuízo para a História haja vista que, a perda de seus registros tende a obscurecer uma compreensão do seu tempo.

- O que foi acessível, por tudo o que já foi posto, traduz o exercício cotidiano da historiadora, no uso de suas funções na sociedade. Os documentos refletem as medidas tomadas para “garantir” a organização da sociedade. No que concerne à educação escolar, não é diferente.

- Tanto o Arquivo Público quanto a Biblioteca passaram por um processo de restauração e muito de seus acervos não foram aproveitados em função do estado de conservação, como é o caso dos relatórios do Presidente da Província no ano de 1838.

- Dentre os documentos disponíveis, contou-se com a listagem de obras exigidas para o uso no Liceu, o currículo escolar, pedidos de livros via requerimento enviados à França, lista de professores, pedidos ao presidente da Província para o envio de estudantes a fim de aprimorarem seus estudos, também, na França, à custa da Província maranhense. Localizaram-se documentos contendo pedidos de medalhas para premiar os três primeiros melhores alunos do ano, do Liceu Maranhense. Teve acesso ao registro das receitas da Província, que, para fins didáticos, foi organizado em forma de quadro para que fosse possível analisar e

comparar a receita da Instrução Pública frente à dos demais setores da administração local.

- Nesses documentos, identificaram-se de certa forma, os sujeitos produtores ou reprodutores do discurso, seu pertencimento social, institucional e até mesmo pessoal. Eles certamente não estão falando ou escrevendo sozinho. Estão a serviço da manutenção das estruturas da sociedade, pois existe uma articulação entre o lugar do discurso e o lugar da cena.

- Neste sentido, as práticas desenvolvidas por esses sujeitos encontram-se apoiadas em discursos autorizados também pelo tempo da produção, por sua historicidade, logo legitimados e legitimadores do procedimento profissional, político, institucional e pessoal, sendo que os sujeitos, para ocuparem o lugar no discurso precisam apresentar as devidas condições que lhe autorizam melhor converter as informações em verdades.

2 A GÊNESIS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS

Em princípio são tecidas algumas considerações acerca do fazer histórico, ainda que a realidade social não consiga se mostrar por inteiro, independente dos múltiplos olhares lançados sobre a teia social.

Com a mesma preocupação tomou-se a cronologia, no sentido de não encerrar a representação dos fatos em seus marcos históricos determinados, mas de considerar que cada momento agrega contribuições de sua época. Daí a importância das significações de cada tempo e dos sentidos que essa orientação permite construir.

Ao optarmos pela possibilidade explicativa sobre a Grécia, fizeram-se necessários algumas precauções, dentre elas, a impossibilidade de tomá-la enquanto unidade visto que a realidade social grega é síntese das contribuições de diversos povos, que ao longo dos tempos foram compondo suas cidades. Portanto o que se convencionou denominar Grécia é na verdade as contribuições de vários povos.

Fato considerável porque naquela época, o mundo conhecido era exíguo e as cidades não comportavam a mesma compreensão que atualmente.

Entretanto registrou-se o esforço dos intelectuais, no sentido de construir uma pretensa hegemonia quanto ao idioma, religião, instituições sociais, políticas. Dentre as quais, o Liceu.

2.1 O contexto grego

As contribuições da Grécia são vastas, cabendo aqui explicá-las, parcialmente, pois as conquistas culturais não surgiram em um único lugar. Houve focos de construções culturais em Creta, Micenas e Atenas, cada um destes lugares contribuindo em diferentes épocas. No presente estudo, interessa atentar às contribuições gregas de Atenas, na busca de melhor situar o Liceu que foi construído em uma sociedade “democrática”, escravista e machista, como era a ateniense.

A Grécia, situada geograficamente em uma região de entrepostos comerciais, entre o Oriente e o Ocidente, reuniu condições necessárias para servir de berço da cultura, da civilização e da educação ocidental no período em que:

A democracia ateniense foi uma conquista cultural importante. Mas foi limitada. Ela reservava os direitos políticos apenas aos cidadãos, isto é, aos nascidos de pai e mãe ateniense: cerca de 40 mil, entre os 400 mil habitantes da Ática. Ela excluiu as mulheres. Excluía os mentecos, ou seja, os estrangeiros livres _ cerca de 80 mil _ que, no entanto, pagavam impostos e prestavam serviço militar. Excluía os escravos: mais de 200 mil[...] Uma democracia urbana, escravista. Uma democracia que foi sendo dominada, com o tempo, por políticos profissionais, deixando a grande massa na indiferença [...] (AZEVEDO, 1988, p.126).

Neste contexto, Gadotti (1991, p.29) lembra que “[...] 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”. Mesmo considerando a relação dialética estabelecida entre a sociedade e o indivíduo, este, organizado em família, primeiro lugar da socialização, sabemos que a mentalidade é algo que muda lentamente. Isto pode implicar persistência de tais valores, à medida que nesse período são as famílias que definem as questões a serem seguidas. Por exemplo, a maior representação feminina cuidava do lar e concebia filhos saudáveis para contribuir com o Estado. Também reinava no interior da família como esposa e como mãe.

A sociedade ateniense caminhou em direção à promoção de um Estado democrático apoiado no comércio, mas floresceu, também, em outras áreas como poesia, teatro, História e Filosofia (esta norteadas pela oratória), dando menor valor aos trabalhos manuais. Daí a importância atribuída à educação. Com a *paidéia*, ou seja, a idéia de formação humana nutrida pela cultura, a promoveu-se uma identidade cultural humanista que alimentou a sociedade ateniense, tendo a *polis* como organismo educativo.

Aristóteles (384 – 322 a. C), direcionado pela política, afirma que ao homem cabe inserir-se em uma sociedade e em um Estado, para ofertar sua contribuição. Dessa forma, a Grécia buscou conciliar o uso das armas e do discurso, envolto a uma cidadania excludente.

Nestas circunstâncias, Aristóteles nascido em Estragira e formado na academia de Platão, ao sair desta em 349 a. C, foi para Atenas e em 334 a. C, fundou o Liceu:

[...] uma escola de formação científica e filosófica para a qual [Aristóteles] 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).

Acrescenta-se que “Aristóteles pretendia, por sua vez, ensinar uma enciclopédia do saber, tendo como centro a *Física* e a *Metafísica*, além da *Lógica* e da *Ética*” (CAMBI, 1999, p. 92).

Já Abbagnano (2003, p. 610) destaca que “Liceu, no grego *Aurelov*, foi o nome dado à escola de Aristóteles, ou Perípatos, devido ao território em que estava situada, consagrado a Apolo Lício”. Quanto ao Perípatos, tratava-se de um bosque em que as pessoas passeavam, enquanto refletiam sobre as questões do mundo.

Percebe-se que a educação, através do Liceu, ocupa-se de instruir as pessoas livres, sendo que estas, em função de sua condição confortável, são educadas a viver no ócio, para garantir a sabedoria, considerada condição do dirigente, restrita a uma pequena porção da realidade grega.

Assim, a inserção no mundo do conhecimento socialmente válido, faz-se, prioritariamente, através da educação e, com esta, “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).

Ao sábio é imposto um ritmo de vida, limitando-se à profunda meditação possível, apenas para quem dispõe de condições materiais e de tempo livre para se dedicar com tamanho esmero à procura da “felicidade”, da participação política.

Para Aristóteles (2003) a sociedade estava dividida em duas classes: aquelas que trabalhavam e as outras que estavam livres do trabalho, sendo que o Liceu atendia a estas últimas, pois a sociedade não poderia caminhar apenas mediante a contribuição contemplativa, visto ser esta um aspecto do real. E é em função da contribuição da multiplicidade que é assegurada a participação coletiva; mesmo assim, o que se tem evidenciado é que, por exemplo, sábios, educadores, filósofos, ficavam, principalmente, ao nível das estruturas de poder.

A harmonia social foi um dos atributos da educação escolar, visto que como mantenedora da ordem, na promoção dos corpos dóceis e de um pretense equilíbrio, ajuda a distanciar a divulgação dos múltiplos saberes, quando seleciona

os conhecimentos necessários, o que pode contribuir para silenciar as inúmeras contribuições.

Ainda na *polis* grega, era assegurada a “todos os filhos dos cidadãos aprenderem as letras”, inclusive aberto às mulheres e escravos, porém essas escolas são compostas por mestres, geralmente, vindos de famílias pobres e mantidas a baixos salários. Mas:

A forma tácita da escola grega nesta época é o ginásio ‘Centro de cultura física e intelectual’ e centro da vida cidadina. Entretanto, vão sendo criadas também novas instituições educativo-culturais, como as escolas de alta cultura filosófica que são centros de cultura superior, como a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles (CAMBI, 1999, p. 99).

Esta experiência grega é posta como importante contribuição cultural, no Ocidente, no que concerne à formação escolar. Assim, a preocupação em definir teóricos e modelos explicativos de educar produzem símbolos específicos. A Grécia

Funda instituições que deixarão a marca em toda tradição educativa ocidental (como as escolas de gramática e de retórica, que são o ‘incunábulo’ de alguns métodos da própria escola moderna: por exemplo, o liceu); chega a construir uma *tradição* de modelos, léxicos, instituições, e ainda autores, textos, experiências [...] (CAMBI, 1999, p.101).

Logo é oportuno registrar que Aristóteles exigia que os cidadãos estivessem envolvidos nos atos políticos do Estado, o que principia a educação como um ato político. É pelo uso competente da política que a pedagogia passa da “possibilidade pedagógica” à realidade pedagógica.

É no pensamento aristotélico, através do método dialético, que se constrói um pensamento crítico, mesmo sem pretender superar a realidade, apropriando-se da teoria e da prática, chegando-se a práxis. Assim, a busca do conhecimento torna-se infinito, posto que essa perspectiva não se apresenta de forma acabada, mas em construção, como é o processo político educativo, que, além de compor uma obra política, passa pela formação moral e social.

No âmbito dessa educação está o indivíduo. Centro de sua teoria da educação, “para poder tornar-se realmente feliz e de acordo com a natureza, o homem deverá reunir bens de três tipos: os bens exteriores, os bens do corpo e os bens da alma” (HOURDAKIS, 1998, p. 16).

Aristóteles (2003, p.55), na obra Política, garante que “a igualdade dos bens é, indubitavelmente, um meio de impedir as desavenças entre os cidadãos. Os

homens superiores ficarão irritados com uma igualdade que apenas lhes confere uma parte comum e não premia o seu merecimento”.

Por esta afirmativa, evidencia-se as contribuições sociais, apesar de serem impostas ao coletivo, ou seja, o discurso político constrói a idéia de que, para o equilíbrio da cidade, exige-se a participação dos sujeitos, em que eles devem perceber-se como construtores da sociedade; entretanto os benefícios são para poucos.

Porém, na prática, algumas profissões exigem mais esforço mental e colocam-se de forma mais importante face às demais. Daí justificarem a premiação por merecimento, dificultando, dessa forma, a construção de uma sociedade igualitária, visto que principalmente aqueles que se apropriam da política privilegiam-se nos outros setores. No mundo grego, o poder político está concentrado nas famílias nobres, de onde surgem a maioria dos intelectuais. Supõe-se que o Liceu tenha contribuído em sua formação.

Quanto aos intelectuais, Bobbio (1997, p. 11) destaca o seguinte:

Embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram, pois sempre existiu em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos como poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de idéias, de símbolos, de visões do mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra (o poder ideológico é extremamente dependente da natureza do homem como animal falante).

No mundo grego, os intelectuais eram os sábios, cuja condição ajudou a promover uma hierarquia social, estabelecida por eles para melhor conduzir os rumos da vida na cidade, onde os assuntos da retórica e da literatura vão se tornando prioritários. Essas posturas se apresentam em um espaço institucionalizado, sendo que um deles era a escola secundária, o Liceu.

Do outro lado, estava o escravo, a mulher, a criança, tomados de forma inferior, mas com peso significativo ao equilíbrio social, desde que aceitassem a ordem imposta pelos dirigentes. Por ser uma sociedade escravista, houve a desvalorização da formação profissional e do trabalho manual.

A Filosofia e a Política na sociedade de Atenas foram partes importantes para assegurar as bases de uma sociedade notadamente escravista. Essa sociedade desvalorizou o trabalho manual, privilegiando, portanto, a formação

intelectual, a opção por uma educação de base idealista, ou seja, atribuiu à escola secundária a tarefa de formação humana que teve, no Liceu aristotélico, importante contribuição no campo do conhecimento literário. Foi importante, também, para o exercício da política, que tende a afastar do povo o público.

Depois da morte de Aristóteles, em 322 a. C, conforme Abbagnano (2003, p. 614):

A escola foi dirigida por Teofrasto de Êreso, até a morte deste (288 ou 286 a.C) , que orientou principalmente para a organização do trabalho científico e para as investigações pessoais. Teofrasto foi sucedido por Estráton de Lâmpsaco, que a dirigiu por 18 anos; a seguir, a escola continuou seu trabalho através de numerosos outros representantes, dos quais nos chegaram poucas notícias e fragmentos.

Em Roma, não tivemos o Liceu, mas as poucas escolas secundárias que existiram ofereceram o estudo da Física, da Filosofia, da Metafísica e do Latim, mantendo a mesma tradição que fora principiada pelo ensino secundário do Liceu, em Atenas.

No período medieval, os saberes escolares ficaram sob a responsabilidade da Igreja, a educação foi oferecida, mediante as determinações dos intelectuais teológicos. Acredita-se que, em função das práticas desenvolvidas pelo Liceu grego, não tenha sido possível manter esta instituição, face às determinações do período medieval, de forte influência da Igreja. Este comportamento permaneceu até o período do afastamento das ordens religiosas como únicas responsáveis pela organização escolar, período que coincide com a época contemporânea, principiada pela Revolução Francesa.

2.2 O contexto contemporâneo

As instabilidades que acompanham os tempos históricos produzem os sentimentos mais diversos: uns já desejavam a religião antiga; alguns, uma nova, e muitos não tiveram definição alguma. Alguns buscavam uma república apoiada na fraternidade, igualdade e liberdade. Tinham ainda aqueles que queriam a monarquia absoluta, outros, a liberdade dos povos. Muitos ainda queriam a educação

controlada pela Igreja, mas havia aqueles que buscavam a escola laica, organizada pelo poder do Estado.

Todas essas manifestações são representações dos intelectuais considerando-se que um dos traços da contemporaneidade foi o avanço das ciências, do conhecimento científico, respondendo às necessidades apresentadas.

Nesse contexto e no sentido de melhor cumprir essas demandas, registra-se que nem todos os povos, mesmo na Europa, estavam no mesmo nível de desenvolvimento científico, visto que havia países como a Itália e a Rússia que apresentavam feição notadamente agrária.

A França pós-revolucionária expressava bem essas demandas reformistas em termos educacionais, por haver passado por outra bem maior, ou seja, a Revolução Francesa e suas conseqüências.

Enquanto expressão dessas reformas, o poder dos intelectuais é também expresso através do afastamento das ordens religiosas, enquanto principais orientadores da educação escolar, propondo a organização de um sistema de ensino laico, cuja preocupação refletia a necessidade de ordenar a sociedade, em crise, onde o uso do francês representava uma das condições para afirmação da nova ordem. Quanto a esta questão Hobsbawm (2002, p.76), destaca o seguinte:

O francês foi essencial do conceito de França, mesmo que, em 1789, 50% dos franceses não falassem nada de francês; apenas 12 a 13% falavam-no 'corretamente' e, fora da região central, não era habitualmente falado. No Norte e no Sul da França virtualmente ninguém falava francês.

Os efeitos produzidos pelas questões contemporâneas como, por exemplo, a laicização da vida, pode ser verificada em várias instâncias, como por exemplo, através dos reflexos sociais desse movimento, fortemente apoiado pelos intelectuais, que, de certa forma, ajudaram a propor uma nova feição que transcendesse a capacidade explicativa desta produção. Porém fica o registro que as preocupações da época, apresentadas em um terreno movediço povoado por incertezas, eram próprias de uma sociedade em construção.

Nesse contexto, cujo traço consiste no fato de responsabilizar o indivíduo, que é chamado a ser o intelectual engajado é, inicialmente, a melhor expressão do homem público. Pois sua identidade deve se confundir com a cultura do seu tempo, marcada, também, pela idéia de progresso material. Não podemos “deixar de levar

em consideração as circunstâncias históricas que influenciam seja a preeminência desta ou daquela figura de intelectual” (BOBBIO, 1997, p. 15).

Na contemporaneidade, marcada pela questão ideológica, atrelada à concorrência, expressa através da luta por mercados consumidores, houve a adoção de novas técnicas, apoiadas pela idéia de lucro como condição de sobrevivência do sistema organizado na multiplicação do capital.

O período contemporâneo, cronologicamente iniciado com a Revolução Francesa “enterrando” o antigo regime, absolutista inaugura uma nova fase política, econômica, filosófica e social, tendo como atriz principal – a burguesia – que, ao se aliar aos camponeses, consegue destronar o antigo regime na pessoa do rei.

Nesse universo, surge uma nova definição do mercado – capitalismo concorrencial que se apresenta em forma da concorrência generalizada com eliminação do Estado, no que concerne à adoção de políticas de regulação social e, também, no controle do mercado, do trabalho, do comércio, orientados para o consumo. Tudo isso amparado pelas idéias dos economistas políticos Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823), através da ideologia do *laissez faire*, livre concorrência que “ajudaram” a compor a forma do Estado Liberal, consubstanciado pelo liberalismo econômico.

A ideologia liberal é apoiada em categorias como **individualismo, liberdade, igualdade, propriedade, segurança e justiça**. Tenta estruturar a sociedade de forma que as categorias sublinhadas estão intimamente envolvidas.

O **individualismo** de inspiração renascentista atribuiu ao indivíduo os resultados pelo caminhar da coletividade, enfatizando que as necessidades sociais são primeiramente individuais e dele dependem os resultados. Subjacente a estas determinações existe a racionalidade estatal em busca do equilíbrio social.

Quanto à **liberdade**, proclamada como primeiro direito pelo liberalismo atrelado à condição de felicidade, desde que seja expressa no terreno da razão e não como manifestação interior, é registrada enquanto convocação social.

Acerca da **igualdade**, esta só existe enquanto categoria formal, visto que concretamente jamais poderá ser exercida plenamente em uma sociedade capitalista, cuja relação fundamental consiste no antagonismo capital x trabalho, expresso através das relações de produção, tendo o capital como principal meio de produção, organizado mediante as determinações do trabalho assalariado,

alimentado pela relação produção social x apropriação privada, o que para Marx é o motor da História.

Dessa forma, a igualdade limita-se apenas diante da lei, somada à igualdade de oportunidade, em que o Estado, na sua forma política e jurídica, não restringe a participação do indivíduo.

Outro aspecto assegurado pelo estado liberal é a **propriedade**, ligada a condição de felicidade como a liberdade expressa, também, como um direito necessário. Essa categoria ajuda a fortalecer o capitalismo no aspecto financeiro quando atrela a acumulação e a utilização de bens à condição de felicidade e propriedade.

Segurança, por sua vez é condição necessária para a manutenção da liberdade, igualdade e a propriedade; enquanto princípio que garante aos membros da sociedade os seus direitos. Mesmo assim, este princípio busca fundamentalmente garantir a segurança dos proprietários para que seja assegurada a liberdade de tirar rendimentos de seus investimentos.

Justiça liga-se à necessidade de ordenar direitos e deveres, não significando a participação social dos bens, mas a garantia jurídica do acesso aos bens e à produtividade da propriedade, o que reafirma a sua preocupação com a propriedade.

É esse contexto que inspira, posteriormente, o “fim” da escravidão nas colônias, pois não faz sentido a manutenção do trabalho escravo, quando há excedente na produção nos países, que já se encontram na segunda Revolução Industrial. O trabalho escravo tornara-se incompatível às necessidades exigidas, o indivíduo consumidor, que mediante o crescimento do modelo taylorista/fordista, de produção em série, exige um mercado consumidor compatível com a produção.

Todos esses princípios do liberalismo irão incidir, também, sobre a educação escolar, por ser a instituição escola um importante instrumento a serviço do Estado para a inculcação desses valores à sua população.

Nesse momento é que grandes potências como França e Inglaterra vão construindo suas áreas de influência, abrindo espaço para uma nova geografia em que suas colônias funcionaram, primeiramente, como produtora de matéria prima e ,em seguida, como consumidoras de produtos industrializados.

Daí a contribuição dos economistas, chamando a atenção da necessidade do aumento da produção e do consumo.

Dessa forma, a criação de sistemas nacionais de ensino, condição fundamental para garantir as bases de uma nação, é que a Pedagogia contemporânea, orienta a formação do homem burguês, em face das renovações da exigência de novos modelos da organização escolar, para atingir seus objetivos, trazendo, inclusive, a personalidade infantil para o debate pedagógico.

As experiências da realidade francesa apresentada por seus intelectuais, sobre o mundo, inicialmente com o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) que elaborou uma nova imagem da infância, foi construída através de sua obra pedagógica, *Emílio* (1930). Este tratado dedicado à educação burguesa foi uma contribuição para o bem estar social, como foi todo o seu pensamento. Sobre a infância, coloca que esta é um lugar de alegria e liberdade, para aqueles que possuem tempo livre para se dedicarem aos estudos.

A Pedagogia, em Rousseau, é a ciência que elimina o mal que existe no indivíduo, conduzindo-o à condição natural de felicidade. Ressalta que o centro dessa Pedagogia é o próprio homem contra o mal que assola a humanidade resultante da corrupção que persiste até esse momento, mas que tem na educação um instrumento importante para renovar a sociedade.

Refuta a educação jesuítica, até então ofertada, acusando-a de ser artificial e livresca e, também, de tomar a criança como imitação do adulto, desconsiderando as características de cada idade.

Para isso, exige uma formação apoiada no preceptor que deve intervir no sentido de melhor orientar o educando. Como fez no *Emílio*, um jovem burguês que teve desde seus primeiros passos assistido por um preceptor, certamente esse sonho só foi possível à condição do jovem, burguês logo, um aluno ideal.

Nesta obra, ele afasta o aluno da realidade da época, pois percebia a sociedade como um espaço permeado por problemas e mazelas. Para tanto, o contato com tais condições impossibilitaria uma educação plena, como construiu no *Emílio*.

É possível que as contribuições de Rousseau ajudassem a burguesia francesa a compor um sistema nacional de ensino, cujo projeto para o ensino secundário clássico estava centrado no Liceu, que subsidiou na preparação da burguesia, enquanto escola de formação literária.

Eby (1978, p. 319), ao tratar da transição do controle da educação da Igreja para o Estado, acentua que:

A nacionalização da educação, no entanto, efetivou-se sob as duas formas de governo, a republicana e a burocrática. De acordo com uma, a educação foi promovida para se obter súditos obedientes, satisfeito e produtores eficientes; sob a outra, para formar cidadãos que possuíssem a inteligência para perpetuar o governo livre para o seu próprio bem.

O controle público da educação que ocorreu paulatinamente para o poder do Estado foi também acentuando o seu caráter dual, postulando-a como um direito de todos, expressa de forma igualitária, mas, na prática, estava a serviço daqueles que detinham o capital.

Ainda Eby (1978, p. 468), 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 reconstrução da ordem nacional, visto que, após a expulsão dos jesuítas, a França ficou fragilizada em termos de promoção educacional. Assim:

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 colégios municipais particulares de nível escolar secundário. A educação primária foi deixada para as *communes*, sem orientação.

De acordo com a programação napoleônica, registra Eby (1978, p. 468): “Esse plano grandioso reunia em uma máquina colossal todos os meios de instrução secundária e superior: academias, liceus e colégios, através do Império. À sua frente estava o Grão-Mestre que era responsável unicamente perante o imperador”. A organização desse sistema, na França, foi distribuída em espaços denominados academias, cujo controle estava nas mãos de um reitor, apoiado por um conselho de inspetores.

O plano napoleônico, apesar de não ter sido posto totalmente em prática, influenciou vários países, como Alemanha, Itália, Estados Unidos, Brasil, dentre outros.

Como toda medida está sempre apoiada por uma opção filosófica, assim a Filosofia contemporânea, tomada como guia da Pedagogia, ajudou a fortalecer os domínios da ciência, que paulatinamente foi distanciando-se do entendimento filosófico, visto que a inserção de ciências como as jovens Sociologias, Psicologia

Economia, ainda que de forma fragmentada, diminuíram o espaço filosófico. No entanto, o espaço da Filosofia não desapareceu.

Quanto à educação dispensada à classe “burguesa” vale a pena ler na obra de Ponce (1992), quando trata da educação do homem burguês no período compreendido entre a Revolução Francesa e século XIX, a obsolência das escolas tradicionais jesuíticas em atender as novas exigências do capital. Daí surge a necessidade de implantar as escolas politécnicas para preparar melhor aqueles que trabalham nas fábricas: uma educação primária para as massas face ao desenvolvimento das pesquisas científicas, da industrialização e, por último, uma educação superior para os técnicos, visto que a ciência estava atrelada à técnica, logo estava estruturada à escola burguesa da época.

A burguesia reserva aos seus filhos uma educação livresca, alheia à realidade do seu tempo, a contar do ensino secundário longe das instruções práticas, mas voltado à formação superior.

Mesmo com tantas mudanças, a força da tradição literária ainda permanece, pelo menos para os filhos da burguesia, preocupada em ocupar os melhores lugares na sociedade; educar seus filhos para o cultivo do ócio elegante cujo foco é a cultura literária. Ponce (1992, p.147) 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'?

E continua enfatizando que a escola reservada aos filhos da burguesia era afastada do trabalho manual, estava ligada ao ensino clássico, às humanidades, repousava no campo do Grego, do Latim, da Matemática, Filosofia, Estatística, História, dentre outras. Para a intelectualidade burguesa retirar esses saberes do currículo de sua escola consistia em subtrair da formação do homem o próprio homem. Continua o mesmo autor a questionar:

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 se diferencia da 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 precisavam dividir o tempo do trabalho com a escola. Assim o ensino secundário ligava-se a nutrir as classes médias no domínio das questões nacionais, ajudando a sedimentar a ideologia de acomodação social.

Althusser (2001, p. 78), ao tomar a escola como aparelho ideológico de Estado, sublinha: “Portanto, neste concerto, um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto ela é silenciosa! Trata-se da Escola”. Ele Justifica essa afirmação com o seguinte exemplo:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolas, os saberes contidos na ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 2001, p.78)

Isto se verifica quando a “arquitetura” educacional estrutura os saberes mediante as necessidades da nova ordem, ajudando a manter os domínios do poder, subsidiado por um ideário pedagógico-filosófico, que oferece consistência às propostas da escola, como espaço de liberação das potencialidades, visto que até então o acesso aos bens eram possíveis apenas para quem era nobre.

O plano revolucionário de reestruturação educacional na França teve, na escola secundária preparatória ao ensino superior, a adoção dos Liceus, de formação literária, que se tornou um exemplo para muitos países, como o Brasil que, no Império, adotou modelo de formação secundária similar aos Liceus da França, com um currículo sustentado pelas letras, apoiado nos compêndios franceses. Creio que, ao longo dos tempos, uma das funções do ensino secundário tem sido a intimidade como as línguas e o acesso ao ensino superior.

O pensamento de Rousseau, tanto na obra Emílio (1930) como no Contrato Social (1999), é fundamental quando se quer refletir sobre a necessidade de estabelecer um modelo cuja razão repousa no pretense equilíbrio da sociedade, especialmente na abordagem de cunho político, em suas obras. A tessitura da realidade social em que o indivíduo empresta a sua liberdade para o governante, em

nome da segurança, é destaque no pensamento do modelo de Estado contratualista, elaborado por ele e foi uma das ideologias da época, que ajudou na formação do poder do Estado, enquanto esfera política, jurídica e ideológica.

Não foi preocupação desses intelectuais resolverem os problemas sociais. Estavam idealizando uma sociedade perfeita, mesmo distante da realidade. Para tanto o desenvolvimento da sociedade consistia no empenho do indivíduo como importante colaborador para a segurança, visto que, pela ideologia liberal, a responsabilidade do Estado é de dispor das oportunidades, não se preocupando com os resultados.

No âmbito da política, expressa na contemporaneidade, é preocupação constante o equilíbrio social, manifestado através das leis apresentadas como resultado das necessidades do coletivo, mas, na verdade, refletem o desejo de uma pequena fração no poder, com peso significativo sobre suas determinações.

2.3 O contexto europeu

A Europa proclamou-se, enquanto principio e fim, para determinar normas, regras, imperativos apoiados por uma visão progressista de história, durante vários séculos.

Com isso, desconsiderou inclusive a contribuição dos impérios orientais. É importante afirmar que a colonização europeia adotou o “uso e abuso” de sua ideologia produzindo até o massacre das culturas nativas. Os progressos científicos também principiaram na Europa, sendo que estes foram utilizados para ampliar os domínios do velho mundo, o que não se deu em toda a Europa, mas, principalmente, através das ideologias francesa e inglesa.

É certo que a época moderna sustentada pelas luzes da razão também justificou muitas atrocidades. O iluminismo ajudou a compor a face “Humana” da Europa, que, na melhor de sua retórica, buscava sempre salvar almas, mesmo quando tinha que matá-las. Certamente uma forma de manutenção do poder como foram, por exemplo, as cruzadas.

A teoria do progresso ajudou a compor uma nova ordem estatal que também nasceu na Europa. Este suposto doutrinário teve, dentre muitas coisas, a

preocupação de apresentar a impressão de que a História nasceu na Europa a boa parte do mundo e isso teve o seu domínio equilibrado pelos intelectuais daquele país.

Condorcet identifica-se com o progresso científico, cujos inauguradores foram os grandes filósofos da época moderna, representantes das três nações europeias mais civilizadas, Galileu, Bacon e Descartes. Se o processo de civilização está destinado a continuar, ele deverá se estender da Europa para os demais continentes, que não esperam para tornarem-se também eles civis tornando-se amigos e discípulos dos europeus (BOBBIO, 1997, p.151).

Dessa forma, a noção de progresso é apresentada como de domínio, de poder, mesmo que esta interpretação seja sustentada pela miséria e até pela morte, como ocorreu com a industrialização, na Europa.

Tudo isso possibilitou o uso ordenado do discurso de alguém que fala do já vivido, da experiência, da ação que os mais velhos exercem sobre os jovens. Com isto, o conceito tradicional de educação ajudou a estabelecer objetivos de sucesso. A ideologia europeia se confundia com a própria Europa, que, com seu poder de expansão colonial, buscava outro para superar suas crises internas.

A eficácia da ideologia europeia esteve presente nas expressões dos imperialismos ideológico, político, econômico e cultural, tendo a escola secundária como elemento difusor de tais determinantes, pois os saberes divulgados tinham a Europa como centro.

Se for considerado que primeiro o objeto existe no mundo das idéias, pode ser possível idealizar, para, em seguida, praticá-lo em dias melhores. Para avançar, esse determinismo pode ser encontrado neste movimento e dele podem aparecer outras verdades, logo apresentando outras interpretações para os eventos.

Para Bobbio (1997, p. 159) “o constante movimento rumo ao melhor, era tido como uma característica exclusiva da história europeia. Progressiva que era considerada não a história em geral, mas apenas a história da Europa”.

O sentimento orgulhoso de que a Europa deu a luz às grandes conquistas que impulsionaram o mundo foi também uma “fabricação” dos intelectuais europeus, sendo que o progresso é passado aos outros como algo positivo e nem sempre essa afirmativa é totalmente verdadeira.

Isto posto, é necessário compreender o porquê de as culturas ditas mais evoluídas acharem-se em condições de ordenar aquilo que as outras devem fazer.

Dessa forma, negam a própria história, à medida que silencia o passado dos espaços invadidos cujo maior objetivo é o lucro.

A experiência, da colonização tenta, portanto apagar, o passado do colonizador, nessa ordenação imposta como modelo. Para compreender essa idéia, recorre-se a Hegel (apud BOBBIO, 1997, p. 159) “[...] a história humana é o progresso na consciência da liberdade”. Mas ainda não se dispõe dessa sonhada liberdade.

Por último, “a Europa, de cuja unidade política se falava, não era toda a Europa segundo a história, a geografia e a tradição de pensamento que não conhecia fronteiras, mas era uma parte da Europa Ocidental” (BOBBIO, p. 166).

Mesmo os registros históricos não passando por essas delimitações, não poderíamos deixar de lembrar que a Europa, por desconsiderar a contribuição de muitos povos, fechou-se enquanto pensamento, mas apresentando ao mundo como sendo o melhor “caminho” a ser seguido.

E é neste bojo que o ensino secundário germina, se nutre e se expande como modelo de ensino no novo continente, colonizado pelos países europeus, a exemplo o Brasil.

3 O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

Na produção da historiografia e em especial da educação convém que se articule às condições do momento que geraram a exigência do evento, assim como as singularidades do espaço de sua realização.

Logo, o ensino secundário constitui o evento de maior relevo, para a história da educação brasileira, quando da tentativa de implantação do sistema nacional de ensino, apresentando-se como prioridade às necessidades de uma classe, face às transformações sociais.

Deste modo, a nova história expressa na forma dos novos objetos, evidencia que não há como “fazer” história cultural sem considerar as relações estabelecidas entre cultura e sociedade. Daí a sua importância na História da Educação. Esse diálogo exige outros interlocutores; outros campos do conhecimento que oferecem a possibilidade de entendimento, sobre as diferentes visibilidades do conhecimento das manifestações humanas encontradas no tempo e no espaço. Lynn Hunt (1992, p.13) apresenta uma questão que, para os propósitos deste estudo, é fundamental: “Onde estaremos quando todas as práticas sejam elas econômicas, intelectuais, políticas ou sociais, revelarem ser culturalmente condicionadas?”.

Isto ajuda a problematizar a representação do ensino secundário, na perspectiva do Liceu de como os saberes exigidos na formação do liceísta se (des) articulam com a realidade brasileira, com as relações de poder.

Apesar de sabermos que as formas do exercício do poder na escola se caracterizam por uma relação pedagógica de submissão de mestres e alunos às regras e poderes impessoais, objetivados através das normas, da linguagem e dos sinais, observamos que elas são selecionadas fora do espaço da escola que apenas adota-as no sentido de atender às imposições que são exteriores e, muitas vezes, alheias as suas necessidades, mas necessárias às garantias determinadas pelos sistemas político, jurídico e ideológico.

Vale lembrar que o Estado, enquanto poder hegemônico apresenta-se ao nível da legislação, pois as leis têm por função garantir a ordem pela coerção, quando não consegue mantê-la pelo consentimento. Esta também estabelece certos modos de comportamentos e certos valores.

Entretanto, são exatamente esses códigos e saberes que credenciam ou desautorizam a inserção social. A garantia desses saberes pode estar, também, contribuindo na invenção de tradições, presentes no campo escolar.

A referência ao ensino secundário no Império brasileiro, a partir do Liceu, faz ler que, através desta pesquisa, seja possível entender parte de seu percurso nesta sociedade, visto que o caráter de uma civilização pode também ser percebido mediante a legislação escolar, o currículo, os quais dizem muito das aspirações sociais.

Assim, as instituições escolares tendem a denunciar a filosofia de sociedade, de homem, de cultura que revela quem se deseja formar. Com isso, na busca de melhor apresentar a sociedade brasileira no período imperial, faz-se necessário recuperar alguns de seus componentes, às vezes silenciados nos arquivos e esquecidos pelas memórias individual e coletiva.

3.1 A primeira metade do século XIX: alguns traços

Principiando pelas condições históricas brasileiras, pode-se afirmar que a sociedade no período imperial era composta de duas camadas, que representavam um pouco dos muitos contrastes, como uma pequena minoria de senhores e uma grande maioria de escravos, sendo que, para os escravos, cuja existência da alma discutiu-se durante dois séculos, restava a obediência.

A classe senhorial dispunha de um poder quase absoluto, dominava as formas de organização e expressão, que asseguravam as permanências, na tentativa de sufocar as expressões de descontentamento. A população indígena, numericamente expressiva, não participava da força de trabalho escravo e nem da classe senhorial. Logo não era considerada, enquanto parte da sociedade produtiva, e muito menos de consumo. Daí se explica parte do desinteresse por elas.

As classes trabalhadoras, embora com interesse em transformar o Estado em que viviam, eram constantemente sufocadas pelas demandas do sistema, assim lhes era negado o direito de expressar tais condições, haja vista as determinações historicamente estabelecidas.

Como classe política e economicamente dominante, a classe senhorial, tinha o domínio dos outros espaços da produção e do consumo, dos elementos necessários ao equilíbrio da ordem. A esse respeito é importante a contribuição de Weber (1979, apud VEIGA, 2003, p. 30).

A atividade política é, principalmente, atividade de exercício de dominação, e o poder é a manifestação das relações de dominação entre os que mandam e os que obedecem, cujo êxito está na aceitação subjetiva de cada indivíduo e ou grupo de indivíduos. Observa-se ser esta uma tarefa extremamente complexa, na medida em que demanda o controle social de consciências individuais e a produção e reprodução da violência simbólica. Este exercício é possibilitado pela racionalização burocrática, através da racionalização jurídica e conseqüente especialização dos poderes legislativo e judiciário, da institucionalização da política de ordem pública, força militar, entre outros.

No Brasil, a dominação principia com a desvalorização da cultura local; a política é exercida pela Europa. O controle, estabelecido pelos grupos no poder, assegura a tranquilidade da ordem e a burocracia se preocupa com a segurança. Ilustra essas afirmações o fato de que, ao chegar ao Brasil, uma das primeiras providências da coroa foi proceder à criação de cursos na área militar. A situação financeira na sede da coroa (após a vinda da família real), para a realeza e sua burocracia, é expressa através de uma vida luxuosa, estimulando, assim, a necessidade de consumo aos que se encontravam fora desse mundo, mas estavam desejosos de tê-lo.

Nesse momento, a expressão do liberalismo brasileiro adotado é o econômico em prejuízo do liberalismo político, ou seja: “um liberalismo conspiratório, mas precavido, preso às formulas legais, convenientemente cego aos problemas econômicos, à injustiça social e disposto a conquistar o poder a qualquer preço” (XAVIER, 1992, p.90).

No Brasil, com a independência política de Portugal, ficou-se dependente das determinações inglesa e francesa. Permaneceu-se sob um regime latifundiário e escravista, mesmo contrário às pressões inglesas, que, no desejo de vender os seus produtos, esperava que o Brasil adotasse o trabalho assalariado.

Essa exigência desconsiderou as demandas existentes, atendeu às reivindicações mediante as necessidades de mudanças na estrutura do Estado, para mantê-lo enquanto interlocutor das necessidades sociais. A manutenção do sistema é soberana sobre as necessidades coletivas, como foi o caso da “abolição da

escravidão”, antiga reivindicação social, mas atendia apenas enquanto era uma necessidade da política externa e economia. Em se tratando das condições econômicas lembra Lima ([197-], p.71).

O homem que não tem terras, nem escravos, nem capangas, nem fortuna, nem prestígio, sente-se aqui, praticamente, fora da lei. Nada o ampara. Nenhuma instituição, nem nas leis, nem na sociedade, nem na família, existe para a sua defesa. Essa função tutelar só a exerce, e eficientemente, o fazendeiro local. O senhor de terras é o patrono ideal do baixo povo.

Essa situação que não foi uma especificidade total do Brasil ajudou a distanciar pessoas da forma de superação dos centros de poder.

A compulsão em tirar bons proveitos de tudo fez parte da personalidade política de nossos intelectuais. Buscavam idealizar um projeto de sociedade em prejuízo da realidade histórica.

Tem sido evidente que, para manter prerrogativa sobre o poder, faz-se necessário que poucos participem de toda esfera pública, daí a preocupação em afastar o povo dos problemas da cidade, justificado por não possuir a capacidade filosófica de governar, competência esta atribuída à escola.

O mesmo comportamento pode ser encontrado nas decisões políticas que regidas pelos interesses econômicos do liberalismo, adequavam-se aos interesses internos (nacionais) e na superestrutura econômica, ditada pelos “novos colonizadores”, Inglaterra, França e outros. Só para lembrar Lima ([197-], p.35) destaca:

Eram excluídos das eleições primárias (Art. 92 da Constituição de 1824): a) menores de 25 anos; b) os filhos que estivessem na companhia de seus pais; c) os criados de servir; d) os monges; e) os que não tivessem renda anual de 100 mil reis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregados (para os eleitores de província a exigência já era de 200 mil reis)... No fim do Império calculam-se uns 150 mil eleitores numa população de 14 milhões; nas eleições de 1894 para presidência. Assim, no fim do império um pouco mais de 1% da população votava.

Tomando a participação nas eleições, mediante tantas exclusões, depreende-se que havia um amparo legal quanto aos seus determinantes. A Constituição de 1824, como uma produção dos intelectuais da superestrutura, estabelece esses determinantes, como também controla alguns aspectos da vida social.

Paralelo a esses aspectos, a política da escola como sistema é um determinante que só chega a ser possível no Brasil, no século XX, pois nunca foi destinado ao povo, ao longo de nossa história.

Isso significa que a maior parte da população ficou do lado de fora, da escola, pela vigilância dos padrões da cultura estabelecidos, que proibiam enfaticamente a tentativa de seu acesso neste sistema.

Essa exclusão resguarda o sistema escolar “nacional” de receber, por exemplo, os escravos que estavam legalmente fora da educação ofertada pela escola. Dessa forma, este distanciamento fez com que a escola permanecesse longe da sociedade em geral, mas próxima dos descendentes dos senhores de escravos e dos outros integrantes do poder. Com isto, foi possível manter-se, historicamente, a separação escolar entre as elites e a massa.

Tudo isso feito à luz de um tempo em que, para Carvalho (2003, p.56), “o emprego público era procurado, sobretudo, como sinecura, como fonte de rendimentos. A maioria dos escritores da época, por exemplo, sobrevivia à custa de algum emprego público que deles exigia muito pouco”.

Esse comportamento foi muito comum na organização brasileira em que o Estado na busca de se garantir, enquanto poder hegemônico, estabeleceu uma série de acordos para manter essas alianças que garantiam também empregos, pensões, dentre outras regalias. Passar pela escola secundária representava cumprir um estágio importante para aspirar a um cargo na burocracia do Estado brasileiro. Freqüentar a escola era privilégio de poucos.

A população colonial era composta de aproximadamente 2/3 de escravos conforme registros da época da Independência, uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres, rurais e urbanos, uma pequena e poderosa camada de proprietários e uns poucos ricos comerciantes de importados ou de escravos para quem a cultura escolar era um luxo indispensável (XAVIER, 1994, p. 48).

Nessas circunstâncias, criar um sistema escolar não tinha como preocupação favorecer às necessidades da maioria da população. Desde sua concepção, a escola laica volta-se para as exigências do sistema produtivo, desprezando, entretanto, a idéia da escola que atenda a todos indistintamente, sem levar em conta a posição que o sujeito ocupa na sociedade. No entanto, a mesma escola (burguesa), do ponto de vista legal, apresenta-se enquanto espaço de todos, indistintamente.

Porém, na prática, a escola tem sido considerada como privilégio. Além disso, forma-se uma arquitetura de tipos escolares: uma para cada classe, montadas hierarquicamente para formar diversas categorias. Retirava da educação escolar a tarefa de atender enquanto princípio unitário, qual seja, com as mesmas condições para todos.

O país garantiu a Independência política, destituindo-se dos elementos que o conduziram a essa busca, como Lima ([197-], p.99) 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.

Providências como essas ajudaram a não ofertar a escola de forma organizada, quiçá a implantação de um sistema de ensino. 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.

Sendo o discurso uma construção de quem produz, é possível o uso até mesmo abusivo de condições que, nem sempre, possam apresentar a realidade dos acontecimentos. Sem deixar de considerar as condições da época, em que poucos podiam fazer o registro escrito da informação, o que certamente atribuiu maior notoriedade a quem produziu alguma informação, ainda que distorcida.

Tais fatos fazem sentido em uma terra de iletrados em que se proíbe a circulação de idéias. Muitas vezes, o próprio colonizador era analfabeto, se for considerada a massa metropolitana, que veio estabelecer a representação portuguesa, constituída de mendigos, degredados e outros presos. Afinal, quem gostaria de enfrentar as dificuldades para chegar e viver nas Américas? Provavelmente pessoas sem condições potenciais de crescer economicamente em sua terra natal, ou intimada legalmente pelo próprio sistema a cumprir tamanha determinação social.

3.2 Escola de elite em terra de analfabetos

Como se concretiza a escola de elite em terra de analfabetos? A sociedade brasileira, no período imperial, notadamente marcada pela grande propriedade, mão-de-obra escrava, colonização e exploração, comprometeu a dinâmica social. Com isso, favoreceu a representação da família patriarcal, a unidade produtiva, relegando a atenção à multiplicidade.

Essas condições levaram a organização social a estabelecer, como principal preocupação, a estruturação do sistema, fundamentado nas necessidades e autoridade dos “donos do poder” - como já foi dito - com poucos donos de terras para uma massa de escravos e agregados. O branco colonizador, detentor do poder econômico e político, era também detentor da força de origem europeia e dos bens culturais importados. Convivia no meio de uma população nativa, negra, mestiça, sem acesso à cultura escolar socialmente “necessária”.

Todavia, as primeiras mudanças educacionais significativas só ocorrem após a vinda da família Real para o Brasil, quando D.João VI transferia para a colônia brasileira parte da população da corte portuguesa, mas também as determinações metropolitanas.

Essa situação possibilitou, em 1808, a parte da população, da então metrópole (Portugal), desembarcar na sua colônia mais rentável: o Brasil. Tal decisão exigia o devido aparelhamento da colônia, ou seja, fazia-se necessária, para atender as demandas da realeza, a criação de instituições que viessem subsidiar a administração local, concentrada no Rio de Janeiro, desde a instalação da metrópole, em 1808. Foram estas as instituições.

- a) Biblioteca Real
- b) Museu Real
- c) Jardim Botânico
- d) Tipografia Real
- e) Academia de Belas Artes
- f) Academia Militar
- g) Duas faculdades de medicina, uma na sede da metrópole e a outra na Bahia.
- h) Academia de Guardas-Marinha

Quanto à criação das escolas, surgem, primeiramente, as destinadas a manter a ordem (com a fundação da Academia Militar e da Marinha) e a segurança territorial como uma das primeiras medidas da administração pública; em seguida as voltadas aos cuidados com a saúde do Império, o que não pode ser confundido com a saúde da nação; quanto às outras medidas, caminharam no sentido de não faltar conforto à burocracia imperial.

No restante do território brasileiro habitado por uma população que era de aproximadamente três milhões de habitantes (LIMA, [197-]) estas mudanças chegam timidamente às províncias, ou seja, com as mínimas condições exigidas para produzir e reproduzir a cultura européia.

Contudo a Constituição de 1824 garantia apenas a instrução primária a todos os cidadãos do Império. Ainda assim não saiu do texto constitucional. Mas a instrução primária fora simplificada em simples escolas de primeiras letras, sem nada dispor sobre como efetivar esta determinação. Era ofertada de forma precária, e não havia, até então, o curso de formação de professores. O salário para este nível de ensino era desinteressante, o que contribuiu com o insucesso de tal medida.

Tudo isso exigia a promoção de um sistema de ensino, no Império, cujos traços marcantes foram tratados com descaso para a educação popular. A preocupação era sofisticar a educação escolar de elite, com o ensino secundário e a criação de poucos cursos superiores.

Como já foi dito, a consolidação do um sistema de ensino é uma das condições exigidas para sustentar uma nação. Dessa forma, após a independência, fazia-se necessária a criação de um sistema nacional de ensino, para garantir os domínios do Império brasileiro, ainda que dirigido pelo colonizador.

É no período de regências (1831 – 1840) com a institucionalização do Ato Adicional¹ Padre Diogo de Feijó, em 6 de agosto de 1834, é que se tem a preocupação de organizar um “Sistema Nacional de Ensino”. Naquela oportunidade, atendia ao critério da descentralização da oferta de educação escolar, sob a influencia do modelo francês. Nessa distribuição de competências o ensino superior ficou a cargo do poder central, a instrução elementar e o ensino secundário, ficaram sob a responsabilidade das províncias.

¹ Colleção das Leis e Decretos do Império do Brasil, 1824. Vol. 8, Sessão 1833, RJ. Typografia Imperial e Constitucional. 1834, Art.10, Resolução 16, p.270 – 569.

A descentralização do ensino secundário é justificada, no sentido de atender às especificidades locais. Contraditoriamente, essa medida não se verifica na prática, visto que os saberes exigidos para fundamentar o currículo deste nível de ensino eram impostos pelo poder central, enquanto critério institucional de equiparação curricular, com a escola modelo, Liceu da Corte posteriormente denominada de Pedro II.

Quanto às Escolas de primeiras letras, evidencia-se o descaso pela educação popular conforme o texto do decreto que as instituiu, o qual Xavier (1994, p. 64), destaca:

Devem ensinar a escrita, as quatro operações de cálculos, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica. As escolas destinadas às meninas, uma vez que não se cogitava em co-educação, deveriam substituir a geometria pelas prendas domésticas.

A educação feminina é cuidadosamente organizada para distanciar a mulher do espaço público. Logo não é parte da preocupação dos legisladores a instrução das massas. Tais medidas deveriam estar contribuindo para alterar a estrutura de poder existente. Portanto, era necessário que a instrução chegasse a todos com as mesmas condições. Assim, as determinações do sistema, supostamente ligadas às necessidades dos sujeitos, quase sempre as limitavam, no sentido de decidir sobre o controle das consciências:

O controle das consciências não precisa assumir formas sofisticadas ou institucionais nas sociedades escravistas, assim como o analfabetismo não constitui problema nas sociedades agrário-comerciais [...] A escola pública não se colocava, portanto, no Brasil pós Independência, como requisito para a própria manutenção e reprodução das relações estruturais, a sua qualidade e extensão eram bastante limitados, aos poucos elementos da maioria dominante, daí a preocupação maior com a sofisticação ou complexificação do que com a ampliação do ensino (XAVIER, 1992, p. 127).

A instrução popular não se fazia necessária, pois o poder constituído não interessa, em oferecer uma educação para pobres. Contudo, até então, posto sobre a sociedade da época, é notória a existência de demanda do sistema que exigisse tal medida. Para a sobrevivência do trabalho escravo, a escola não era uma necessidade.

Depreende-se que o ensino elementar foi ofertado para as classes economicamente privilegiadas na melhor tradição senhorial pela própria família que pagava preceptores, repetidores para seus filhos.

Os intelectuais sempre preocupados em estar em dia com as determinações européias, criam uma escola como a secundária liceísta, afinada com a nova organização no Estado brasileiro que estava em construção, mas distante da sua realidade.

Desta forma, para atender aos apelos dos indivíduos desligados das atividades produtivas, os únicos capazes de “consumir” tais conhecimentos, é que se cria o ensino secundário que aos poucos foi tornando-se o desejo de grande parte daqueles que aspiravam à ascensão social.

Haidar (1972) quando analisou o ensino secundário público no Império brasileiro, destacou que a história desse ensino se confunde e se reduz à história do Colégio de Pedro II, o Liceu da Corte.

Esta instituição de ensino, estabelecida pelo então Ministro e Secretário de Estado da Justiça e Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, foi assim concebida:

Com zelo e tenacidade dotavam a Corte com um novo estabelecimento de ensino secundário, inspirado no exemplo oferecido pelos colégios franceses, e que deveria, na intenção de seu criador, atuar daí por diante, como padrão. Com decreto de 2 de dezembro de 1837, converteu-se o Seminário de São Joaquim, antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, no modelar colégio de instrução secundária que, numa homenagem ao futuro imperador, recebeu o nome de Pedro II (HAIDAR, 1972, p. 97).

Para Nunes (1999 p.70), “O ensino secundário ministrado no Brasil era livresco, literário, ornamental, contribuindo para a formação de oradores e retóricos de que o Parlamento do segundo império foi excelente demonstração”.

Por estar ligado à formação dos filhos das famílias abastadas, o Liceu da Corte acaba se constituindo em uma escola de caráter aristocrático, que, mesmo com a contribuição financeira dos alunos, para manter tal padrão, não compensava os gastos feitos pelo poder público.

Nessa escola, após cursar por todas as disciplinas era possibilitado o ingresso no ensino superior, cujo modelo era idêntico ao ofertado na sede da Coroa. Conforme Azevedo (1996, p.548) “a organização do Colégio Pedro II (1837-1838),

ao ensino científico, sem prejuízo, mas antes com a preponderância do ensino literário clássico”.

Os estudantes que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos devem apresentar as certidões de idade por que mostrem ter a idade de quinze anos completos, e de aprovação da língua francesa, gramática latina retórica, filosófica racional e moral, e geometria (HAIDAR, 1972, p.47).

Haidar (1972, p.51) também destaca que:

O Bacharelado em Letras pelo Imperial Colégio de Pedro II e as aprovações obtidas nos exames gerais realizados na Capital do Império garantiam a matrícula em qualquer dos cursos superiores, independentes de novas provas junto às Faculdades.

Esta constatação justifica o objetivo do ensino secundário público ofertado pelo Liceu, enquanto uma escola para a elite e voltada aos valores europeus dificultando o estudo das questões nacionais, separados das de cunho científico, conforme Azevedo (1996, p.558).

Apesar da solenidade que o decreto de 20 de dezembro de 1843 imprimiu à cerimônia da colação de grau de bacharel em letras, estabelecendo o juramento sobre o evangelho, a imposição do barrete branco e a assinatura do pergaminho pelo ministro do Império, o Colégio Pedro II estava longe de se equiparar a uma faculdade de letras ou a uma instituição superior de estudos desinteressados. Ele foi, desde as suas origens, um grande colégio de humanidades, o mais importante criado pelo governo do Império e, no domínio dos estudos literário, a única instituição de cultura e de formação geral, embora de nível secundário.

Essa simbologia da conformação europeia torna-se notória, além de acentuar a distância que havia entre as necessidades nacionais e os saberes exigidos pelo Liceu, o que tornava um sonho, para quem estava de fora.

Enquanto isso, a oferta do ensino elementar chega de forma tímida, o que possibilita maior visibilidade do ensino secundário, através dos poucos Liceus públicos que, enquanto modelo, consagram os privilégios das elites que se afirmam como o modelo de sociedade agrária, exportadora e escravista. Para Xavier (1994, p.74) “os liceus provinciais, em número limitado, bem montados e localizados nas capitais das províncias política e economicamente mais importante, acolhiam a ‘nata’ das sociedades locais”, cujos saberes apoiavam-se em um conhecimento verbalista, literário, portanto desconectado da realidade local e das necessidades do Brasil

imperial. Esse conjunto de elementos acaba atribuindo aos poucos Liceus certa notoriedade prestígio próprio do ensino secundário público.

Lima ([197-], p.69), sobre a organização do Estado brasileiro, afirma: “entre nós, o que há de organizado é o Estado, não é a Nação; é o governo, é a administração, por seus altos funcionários na Corte, por seus sub-rogados nas províncias, por seus ínfimos caudatários nos municípios”.

As limitações de oportunidades de acesso ao ensino secundário, preparatório ao ensino superior, são percebidas, inclusive, no campo econômico, pelas taxas cobradas para freqüentar cada disciplina. Por isso, não se pode relacionar ensino público com gratuidade de ensino.

Ademais o currículo do Pedro II era o mesmo oferecido nos Liceus provinciais, com predomínio de literatura estrangeira, abstrata, descritiva alheias à realidade, pois:

Para os legisladores brasileiros,[...] Educados à européia, representantes das categorias dominantes, a propriedade, a liberdade, a segurança garantida pela Constituição eram reais. Não lhes importava se a maioria da nação se constituía de uma massa humana para a qual os preceitos constitucionais não tinham a menor eficácia (COSTA apud LIMA, [197-], p. 35).

Com isso o currículo estabelecido, é desvinculado de comprometimento social, necessário às especificidades da sociedade local que, na época, era marcada por profundas diferenças. Essa cultura educacional só tendeu a se ampliar. É importante a contribuição de Azevedo (1996), chamando atenção de que se prioriza a formação aristocrática, destinada antes à preparação de uma elite do que a educação do povo.

Em face de tudo isso, houve expressões contrárias aos saberes desenvolvidos pelo ensino secundário público, pois:

Martim Francisco condenava o ensino do latim e do grego; porque coisa nenhum é mais irregular e digna de lástima do que dispensar $\frac{3}{4}$ partes do precioso tempo da adolescência em arranhar um miserável grego e um latim bárbaro e isto para indivíduos cujas ocupações não têm a menor relação, mormente que, no cabo, é tão imperfeito o seu estudo, que não lhes dá prazer de continuarem depois na cultura destas línguas e, no lapso de alguns anos, de todo lhes esquecem (NUNES, 1999, p.69).

Posicionamento como este ajuda a compreender que nem todos concordavam com o tipo de educação que era dispensada pelo ensino secundário público, o que chega a denunciar sua falta de associação com a realidade. Tanto o uso do Latim, quanto do Grego, pelas condições, era apresentado de forma desarticulada. Outro agravante encontrado na história da instituição pública secundária é o fato de que as práticas utilizadas não fugiram à tradição jesuítica. Desde o passado eram apresentadas sem deformidades, imóveis, o que se tornou um modelo a ser seguido.

Nunes (1999, p.70) levanta outra questão acerca do ensino secundário brasileiro:

A criação do Colégio Pedro II em 1837, por Bernardo Pereira de Vasconcelos, deu uniformidade ao ensino da juventude, apresentou pela primeira vez entre nós um programa gradual e integral de ensino. Abre-se um capítulo diferente no panorama do ensino secundário brasileiro.

Todavia, a juventude brasileira, na compreensão dos intelectuais da estrutura política da época imperial era aquela que conseguia absorver os saberes capazes de prepará-los à condição de futuros dirigentes deste Estado, possibilitando elevada erudição.

Para Carvalho (2003, p.74), “no ensino secundário, a instituição mais importante foi o Colégio de Pedro II, criado em 1837 e destinado, especialmente, aos filhos de famílias ricas. Preparava para as escolas superiores e também formava bacharéis em letras. Como já foi destacada a preocupação com a eloquência, esta habilidade oratória era constante na formação do bacharel, considerado o doutor da época, o que ajudava na projeção social.

O Liceu também ganhou notoriedade no “Rio invisível” de Neruda (1998, p.47), quando dedica sua pena a esta instituição. Registra que:

“O LICEU

O liceu, o liceu! Toda a minha pobre vida
 numa jaula tristonha, a juventude perdida!
 Mas não importa, vamos! Amanhã ou passado
 serei burguês igual a qualquer advogado,
 a qualquer doutorzinho que usa óculos e leva
 fechados os caminhos ruma da Lua nova...”

Mas que diabo! na vida, como numa revista,
Um porta precisa graduar-se dentista!”

A conexão entre o ensino ministrado nos liceus e as necessidades das elites intelectual e econômica, justifica-se mediante a filosofia da escola tradicional laica que, sendo oligárquica, deve estar destinada à capacidade de um tipo de escola para cada grupo social.

A preocupação em produzir corpos dósseis, mentes obedientes, alheias a qualquer forma de expressão social, descontraídas das determinações do sistema, ou seja, a preocupação de formar mentes que buscassem refletir sobre a realidade em curso, era fortemente ignorada ou até mesmo sufocada, considerando as várias expressões de resistências sociais.

Quanto à importância das contribuições da mulher, da criança, do índio, esta foi negligência. O avanço da colonização portuguesa atribuiu menor importância à educação doméstica, privilegiando as atividades intelectuais.

Assim Azevedo (1996, p. 560) fez considerações importantes nesse quadro. A mulher, discriminada, não teve sua expressão feminina identificada. Sem espanto, apenas a superioridade masculina. Essa ideologia não permitiu a escola secundária para mulheres, e elas eram tratadas sob o olhar superior dos homens.

Com superioridade pelo homem, quase um senhor em relação à sua própria esposa enclausurada nas casas-grandes e nos sobrados e sufocada na sua personalidade, consagrava-se aos misteres da casa e aos cuidados dos filhos. Não tendo em geral mais que uma educação doméstica, cercada de escravas para todos os serviços e ocupada com o lar, o piano e a agulha [...].

Este tratamento ajudou a estabelecer o regime de limitações em que se encontrava a mulher brasileira, o que a impossibilitou de desenvolver muitas conquistas.

A instituição do ensino secundário, na perspectiva de levar os estudantes ao ensino superior, funcionou como espaço selecionador e formador de sujeitos, potencialmente capazes de atender às condições determinadas, para perpetuar a ordem social, a qual serve para garantir a auto-reprodução do grupo.

Quanto aos pobres, também estavam fora da escola, pois não participavam enquanto sujeitos consumidores. Tanto que Carvalho (2003, p.73) oferece o seguinte quadro:

Quadro 1 - Estudantes brasileiros matriculados em Coimbra, por Província, 1772-1872, e Distribuição Provincial da População, 1823.

Capitania/Província	% de Estudantes	% da População
Rio de Janeiro	26,81	10,70
Bahia	25,93	15,44
Pernambuco	11,52	11,73
Maranhão	8,78	2,41
Piauí	0,08	2,84
Santa Catarina	0,00	1,69

Este quadro evidencia a importância educacional alcançada por algumas províncias que, no geral, apresentavam os melhores índices de contribuição financeira para a metrópole. As colônias mais rentáveis ganhavam em espaços, para mandar seus filhos para Coimbra. Através do número de estudantes e suas representações detectava ainda, o nível de desenvolvimento das províncias. Nessas condições o Rio de Janeiro era privilegiado, por se tratar da sede da Corte, o que se justificaria o envio de maior número de estudantes, frente às necessidades da burocracia instalada.

Em seguida, a Bahia figurava como segunda colocada, em número de estudantes que conseguem o ingresso para continuar estudos em Coimbra. Essa situação deriva do passado colonial, pois a colonização se inicia pelo solo baiano, que fora muito importante para os objetivos da metrópole portuguesa. Além disso, as primeiras grandes fazendas estavam localizadas no vasto território baiano e ajudaram a confirmar a demanda evidenciada.

Pernambuco participa da formação colonial com a grande produção de açúcar, concentrada no latifúndio, e no relativo poder econômico. Isto significa a possibilidade de haver famílias abastadas, que podiam investir nos estudos de seus filhos, o que garante a busca por melhor qualificação dos mesmos.

O Maranhão, também, contribuiu com o equilíbrio da balança comercial, determinada pela política colonial, representando um espaço de grandes negócios do algodão e do arroz, principalmente em função de sua geografia. Os senhores latifundiários maranhenses enviavam seus filhos para terem educação dentro dos padrões de Coimbra. A universidade de Coimbra representava, na época, um

grande centro de estudo superior. Tornou-se o sonho de muitos pais abastados, enviarem seus filhos para se ilustrarem na metrópole.

Tal situação lembra o plano de estudos organizado pela Companhia de Jesus, o *Ratium Studiorum* cujo último estágio consistia em fazer a viagem à Europa. Quanto às outras províncias brasileiras com índices inferiores, como Santa Catarina, praticamente não tinham representação na matrícula no ensino superior na Europa, o que deriva de sua pouca participação econômica na metrópole.

A posição numérica das matrículas e, conseqüente, a representação populacional no ensino superior reflete também a ordem financeira, sendo que os 1º, 2º, 3º e 4º colocados, em números de alunos matriculados, representam, na mesma seqüência, a significação financeira brasileira.

Carvalho (2003, p. 65) refere-se a elite, na capital imperial como “uma ilha de letrados” em que a educação escolar foi um dos elementos poderosos de unificação de sua ideologia, através da formação superior. Quanto a isto aponta três razões:

Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecida, em conseqüência de um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades, em terceiro lugar, porque se concentrava, até a independência, na universidade de Coimbra e, após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica.

É dessa forma que se compreende o conservadorismo do ensino secundário ao cumprir a função social de ingresso ao ensino superior, necessária a uma pequena fração populacional. Esta leitura só é possível, considerando as características históricas do passado que se impõe e tende impossibilitar, propositalmente, enxergar as necessidades do presente.

A cultura externa, enquanto mecanismo de controle social, ampliou as distâncias, fazendo aqueles que não tiveram acesso a certo tipo de acervo cultural estarem fora dos limites da “civilização”. Isto era uma determinação européia; fortemente assimilada pelos intelectuais do Brasil, no período em estudo, quanto a ênfase nos aspectos do conceito de civilizado, que constituiu mais um dos muitos critérios de exclusão social.

O ensino secundário não é senão parte de uma estruturação institucional e, por isso, social. Além de importante para a garantia dos saberes e, com estes, a

garantia do equilíbrio e da ordem. Nesse sentido, existe uma dependência relativa à estrutura das relações de classe com o funcionamento do ensino. Isso tem a função de revelar, qual tipo de homem, sociedade e cultura definem a filosofia da escola.

Evidentemente, o estabelecimento de políticas não atende, exclusivamente, à demanda imediata da classe dominante. Para a reprodução das estruturas de poder, exige-se condições mínimas para as outras classes, visto existirem outras expressões na sociedade, as quais o Estado não domina.

Ainda assim, a permanência de qualquer etnia deve estar inserida nas condições possíveis de aceitação, estabelecida pelo Estado, como a compreensão da cultura, que, em atender os domínios do poder, não perde o melhor de sua conotação.

O ensino secundário ministrado, por não apresentar essa identidade nacional, ao desloca-se do real, para atender às exigências da classe dominante, torna-se aparelho ideológico de Estado, como afirma Althusser (2001).

Enfim, as práticas escolares são nada menos que expressões das exigências institucionais. As instituições comportam legalmente as condições determinadas pelos intelectuais, logo eleitas para sua época. Também, as relações estabelecidas com o corpo social, como função da escola, cumprem transmitir às gerações mais jovens os conhecimentos construídos no passado, que, de certa forma, afasta-os do presente.

Os condicionantes apresentados pelo ensino secundário do Liceu mostram-se insuficientes para o Brasil imperial, que vivia com uma população expressivamente composta de analfabetos.

As distâncias entre os quadros da população evidenciam as estratégias de poder político, enquanto garantia da manutenção da ordem do Estado, resultante das políticas capazes de distanciar, estrategicamente, as classes.

Soma-se a isso a importância que algumas Províncias possuem sobre o restante do território brasileiro, isto pode indicar o privilégio dentro de um quadro de pouca participação das unidades federativas.

Dessa forma, a representação do ensino secundário pelo Liceu como uma escola de elite, por algumas Províncias, pode significar para as outras, menos privilegiadas, uma condição quase mítica face às forças necessárias para fazerem da escola pública uma realidade acessível.

A literatura também ajuda-nos a ratificar nosso posicionamento quanto aos significados que reuniram a educação escolar através do Liceu.

O predomínio do privado sobre o público pode ajudar a justificar a implantação do Liceu, pois atendia primeiramente as necessidades de pequenos grupos.

Além do mais o processo de descentralização da organização escolar no Império, logo que sua oferta ficou a cargo das Províncias, justifica de certa forma o fato de ter havido poucos Liceus, por ser esta uma escola de custo elevado, o que pode evidenciar o despreparo financeiro das Províncias para requisitarem a escola secundária com este padrão.

Na verdade, de fato, não houve a descentralização logo que quem determinava as condições de funcionamento do ensino era o poder central. Por ser um sistema padrão descaracteriza aquilo que melhor condiz com a descentralização, qual seja,: que as Províncias tivessem autonomia para organizar os objetivos da escola que melhor atendas as necessidades locais.

No entanto, a descentralização praticada refere-se a condição de que as Províncias podem requisitar o modelo da escola estabelecido pelo poder Central, ou seja, a responsabilidade financeira sobre a escola é sua. Essa medida evidencia e justifica as diferentes participações entre as mesmas.

4 A ELITE INTELECTUAL E O LICEU MARANHENSE

Neste momento, apresenta-se o objeto de estudo construído no espaço da instituição de ensino Liceu Maranhense, na sua forma mais específica, com algumas singularidades possíveis, face às opções explicativas. Para este estudo, a elite intelectual e o Liceu Maranhense, trata-se de pessoas ligadas a cultura e à economia, com participação nas relações do poder, quer influenciando indiretamente, ou expressando seus determinantes.

O cuidado em registrar algo sobre os intelectuais é talvez menor que a realidade da categoria, presente em todos os aspectos da vida social. Para o momento, elegemos como recorte da categoria a elite dos intelectuais da educação escolar, inscrito na sociedade política e sua relação com o poder. Para esta compreensão tomamos o registro de Bobbio (1997, p. 9):

Seja qual for o modelo em que venha a ser definidos a natureza e a função do intelectual não é possível alcançar uma definição restrita o suficiente para tornar plausível um juízo de absolvição ou de condenação global. Todos inocentes, todos culpados. Os intelectuais são transformistas.

Enquanto a compreensão de Gramsci (2001, p. 18) sobre os intelectuais é bem mais ampla; para ele “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora [...]. Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais”.

Uma das razões deste registro é devido à necessidade de garantir que não se pode separar o homem que faz, do homem que sabe. O que tem sido demonstrado ao longo da história, especialmente da história da educação, quando a realidade social, tem sido interpretada de um ponto de vista objetivo, orientado pela pequena fração economicamente importante da sociedade. Eles reinvindicam a separação da sociedade em dois grupos intelectuais e não intelectuais. Esta é uma das visões daqueles que escreveram a história, e não consideram o conjunto da sociedade.

Bobbio (1997, p. 72) quando pensa em um traço marcante para definir os intelectuais registra que “Um dos lugares-comuns sobre o papel dos intelectuais é o

que os define depreciativamente como pessoas dedicadas à criação do consenso (entenda-se do consenso em torno dos poderosos do dia)”.

É preciso que se crie o novo intelectual (coletivo) seguro de suas convicções, engajado ao seu grupo e fiel a ele. Dito isto, significa que não existe necessariamente fidelidade, por exemplo, na relação entre intelectuais e a política, sendo que essa mobilidade apresenta-se em todas as esferas do poder, pois as ações de muitos intelectuais ligam-se, historicamente, ao domínio do poder. Daí repousa a importância do cuidado com o seu uso, face a amplitude e polissemia.

4.1 Reflexões acerca das funções dos intelectuais

Registrar uma compreensão sobre as funções dos intelectuais, diante de toda literatura já produzida exige um esforço de organização, mesmo porque enquanto categoria social não se pode homogeneizá-la. Existem, na verdade, intelectuais e intelectuais.

A história nos ajudou a compreender os intelectuais, a partir do campo das idéias, como homens que produzem e divulgam seus feitos. Assim é que foi possível relacionar o tipo do trabalho intelectual, separado do trabalho manual e as profissões intelectuais separando os sujeitos e deixando-os quase incomunicáveis do restante da população.

No entanto, para este estudo recortamos apenas a contribuição do que oferecem alguma opinião quanto ao lugar que ocupam. Em se tratando de uma pesquisa desenvolvida com fontes, como as correspondências do Diretor do Liceu aos presidentes da Província, em uma época bastante afastada, como o período imperial, nem sempre o material disponível ajuda-nos a encontrar o que realmente gostaríamos. Na maioria das vezes temos de proceder a um esforço interpretativo imensurável no sentido de apreender e relacionar o discurso com o seu contexto.

Uma das funções principais dos intelectuais é registrar suas opiniões, por exemplo, através da escrita, e que, conseqüentemente, são divulgadas. A preocupação do registro é sempre formar uma verdade. Daí tornar-se “postulado” de que o filósofo, o governante o intelectual tendem a se deter no âmbito ideal, em “prejuízo” do real.

Acredita-se que ninguém faz um discurso sem conhecer a realidade dos fatos. Logo, os intelectuais são chamados a desempenhar funções criadoras ou transmissoras de opiniões no contexto em que vivem.

Bobbio (1997, p. 73) apresenta dois tipos de intelectuais, considerando o lugar que ocupam: o lugar-comum é o que define os intelectuais como conselheiros do príncipe e outros que aconselham os súditos (que poderá se tornar o príncipe futuro). “A tarefa do intelectual é a de agitar idéias, levantar problemas, elaborar programas ou apenas teorias gerais”; Acrescenta também sobre esta questão o seguinte:

“A tarefa do criador (ou manipulador) de idéias é a de persuadir ou dissuadir, de encorajar ou desencorajar, de exprimir juízo, de dar conselho, de fazer propostas, de induzir as pessoas às quais se dirige e adquirem uma opinião sobre as coisas” (BOBBIO, 1997, p. 83).

Trata-se de garantir o consenso, função desenvolvida por todos os intelectuais. Este autor (1997, p. 92) também, sublinha que “Os intelectuais respondem sobre a responsabilidade dos homens de cultura diante dos problemas do seu tempo”. Esse poder de melhor convencer pelo domínio do discurso atua como forças distribuídas em várias esferas sociais, como fazem professores e professoras.

As instituições escolares, como objeto de estudo e em nosso caso, Liceu Maranhense, funcionou como espaço selecionador e formador de sujeitos potencialmente capazes de atender a condição de perpetuar a ordem social, através da definição de normas, saberes, títulos que lhes atribuía a condição de garantir a auto-reprodução dos grupos aos quais servia.

Por representarem um perfil melhor elaborado, esses grupos se justificam através da representação e do uso do poder legalmente constituído que se dá principalmente via titulação, ou seja, de intelectuais, que em meio a tantas mudanças estão sempre lutando por sua permanência no poder, em face de sua condição de hegemonia sobre os outros grupos.

Dessa forma também se compreendem que o conservadorismo próprio do ensino secundário cumpre uma função social importante para as necessidades de uma pequena fração populacional de sua época. Esta leitura só é possível, considerando as características do momento em que essas permanências históricas

aplicam-se no sentido de impossibilitar, propositalmente, se enxergar as necessidades do presente.

Nunca é demais lembrar que a cultura externa ampliou as distâncias sociais, fazendo daqueles que não tiveram acesso a determinado tipo específico de cultura estivessem fora dos limites da civilização, circunscrita na determinação europeia fortemente assimilada pelo Brasil, imperial.

Metaforicamente eram os bárbaros representados pelos analfabetos, negros e índios; e de outro lado, o civilizado, aqueles afinados com os valores do Velho Mundo, o que se tornou mais um dos muitos critérios justificadores da exclusão social.

Os intelectuais, em consonância com as características de sua produção, contribuem para que cada um desenvolva determinado tipo de atividade, exercendo influências conforme suas idéias, que, ao se tornarem públicas, têm efeito de acesso e não de domínio. Portanto,, faz-se necessário que todos conheçam, por exemplo, a função dos intelectuais na hierarquia social, porém é importante que poucos saibam desenvolver tais funções, o que prejudicaria os domínios da seleta classe.

Nessas condições verifica-se que alguns intelectuais, ao tornarem públicas suas ideologias, estas se afiguram como sendo as idéias da classe dominante, o que demonstra incompletude, pela falta da participação das outras classes, apesar da forma como essas idéias chegam à sociedade. Como elas são apresentadas, tendem a oferecer poucas alternativas de mudanças, chegando a determinar ações sociais, como resultado da adoção de uma determinada política educacional nem sempre de acordo com as necessidades da maioria, apesar de estar revestida de força legal.

Dessa forma, tem-se como conseqüência, a descaracterização do indivíduo enquanto identidade social. Sua personalidade se anula enquanto sujeito integrante de uma massa homogênea a quem se endereça o discurso. E não é outro o objetivo do discurso, que não seja o de produzir uma consciência da realidade, de acordo com a necessidade de quem fala, mesmo que ela não corresponda às necessidades dos sujeitos a quem se encaminha o discurso.

A educação escolar não está alheia a essas considerações. O ensino secundário brasileiro, no período estudado era posto como uma necessidade exatamente igual à realidade do mundo francês, sem respeitar as especificidades de cada realidade.

Pressupor uma visão de mundo, de homem, de cultura a priori, leva a comprometer a dialética que é própria do movimento social, visto que as necessidades sociais devem estar ligadas às condições históricas do seu tempo e espaço.

É prática do poder determinar políticas assentadas na visão essencialista, em que as mudanças da sociedade são percebidas de forma acidental. As determinações das políticas estabelecidas à sociedade não consideram as diferenças que são próprias de um pensamento que respeite o seu processo. Todavia, tem-se observado que, na tentativa de melhor controlar a sociedade, as medidas educacionais empregadas têm dificultado esta compreensão, qual seja a de que as sociedades não são todos iguais, e mais: que o desejo de uma comunidade não deve ser o mesmo para os demais, ainda que empregado no mesmo tempo histórico, o que não significa relatar as mesmas experiências.

O desejo de fazer da sociedade civil uma massa homogênea tem sido uma constante na retórica da intelectualidade, sendo que este mecanismo tem sido apoiado em aparato jurídico político, o que atribuiu legitimidade a promoção e execução do discurso e das práticas. Logo:

O intelectual deve responder na primeira pessoa pelas próprias idéias, quando decide torná-las conhecidas do público. É uma afirmação que tem algumas conseqüências. A primeira é que quem se dirige ao público deve ter em conta o público a que se dirige; as coisas que podem ser ditas em uma reunião científica não se pode dizer, e não se pode dizer com as mesmas palavras, quando se escreve para um jornal (BOBBIO, 1997, p. 101).

É importante destacar que as idéias dos intelectuais da educação no Maranhão, em 1834, não chegavam a todos com as mesmas condições. Só para lembrar: as idéias impressas chegavam somente um pequeno grupo de que sabia ler e escrever e a informação era divulgada pelos poucos jornais da época, primeira metade do século XIX: sabe-se que eram poucos os que podiam adquiri-los, poucos eram os que liam na totalidade.

Ainda sem vencer estes obstáculos, o certo é que as idéias defendidas chegavam à sociedade em forma de ações práticas, cabendo aos sujeitos cumpri-las. Dessa forma, mesmo não tomando conhecimento do percurso da ideologia, a sociedade civil vem cumprindo a parte mais importante para a sociedade política:

cumprir os determinantes legais, participando dela enquanto massa homogênea, anônima.

Fazendo essas observações, não se corre o risco de interpretações como: havia uma grande audiência por parte da sociedade civil sobre aquilo que divulga a sociedade política ou que a superestrutura tem um lugar de destaque na dinâmica coletiva, como sublinham os estudos marxistas.

A sociedade, ainda que disponível em todas as suas faces, jamais será possível encerrá-la enquanto manifestação do real, pois este é percebido de um ponto e de um lugar.

O uso das palavras no sentido de interpretar o discurso não basta no esforço de apresentar uma verdade, pois, não é pretensão tecer a verdade, ela é um vir a ser, que pertence ao movimento, alimento da História. Mas é inegável a influência praticada pelas idéias da Europa no Brasil, sem atribuir-lhe devida atenção às necessidades locais.

Com isso, não pretendemos inocentar as idéias dos intelectuais, enquanto representação institucional, pois nem sempre a defesa apresentada em nome das instituições, às quais estão ligadas, condiz com aquilo que eles acreditavam, enquanto projeto pessoal.

Em geral, as mudanças de instituições, lugar das suas falas ligavam-se primeiramente à questão da manutenção do poder. Na mesma proporção, as instituições não têm sido leais às suas ideologias.

Mesmo considerando o movimento, que é próprio da história, as instituições sociais aqui consideradas, por exemplo, a escola, tem mudado ao sabor das determinações, às vezes alheias às necessidades do coletivo, mas fruto dos desejos de pequenos grupos com peso significativo sobre estas determinações.

As diferentes orientações do discurso geralmente não condizem com a realidade espacial das práticas, mas com influências alheias a elas. O local da construção do discurso nem sempre coincide com a prática dele, mesmo assim:

Todo grupo social – nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função (GRAMSCI, 1978, p. 3).

Os sujeitos integrantes desses grupos estão presentes em toda sociedade, através de atores como: cidadãos gregos, escola elementar, ensino profissionalizante e clássico, todos devidamente separados na intenção de melhor controlar.

O pensamento de Gramsci (2002) sobre os intelectuais nos é bastante inovador, no sentido de ampliar a compreensão das possibilidades da participação dos sujeitos. Porém há que se fazer as devidas ponderações, considerando o momento histórico sobre o qual estava fazendo referência, como também a especificidade da situação do seu país, a Itália.

Para vislumbrar dias melhores, há que se registrar as aspirações para estes dias. A escrita da História precisa deixar falar outras experiências, que não tiveram oportunidade de serem sequer registradas até então.

É assim que o pensamento gramsciano ajuda a identificar a possibilidade de superação da educação escolar, posta pela superestrutura jurídica, política, ideológica. Os intelectuais dessas estruturas, sem a participação do coletivo, permanecem ampliando a separação entre os intelectuais e o povo.

O exame específico deste momento, não foi nossa preocupação perceber os intelectuais fora do sistema que representam, mas especialmente a sua participação, a fim de considerar as suas contribuições, junto ao sistema, o que Gramsci (2002) definiu como intelectual orgânico.

A escola tem sido um importante meio de preparação dos intelectuais, considerando as diferentes finalidades a que serve, por exemplo, a escola clássica nutrida pelo Grego, Latim, Francês. Sua base literária tem servido na preparação da elite dirigente.

Por isso, não é demais lembrar que a escola, enquanto instituição pública liga-se à superestrutura social. Logo uma elaboração dos intelectuais orgânicos.

Sendo o domínio do conhecimento uma característica dos intelectuais, é possível registrar que a noção de conhecimento não principia com o pensamento platônico, pelo qual a filosofia esteve voltada ao próprio filósofo como assinala a obra *Política* (2003) de Aristóteles, que dedica boa parte de sua construção a dissertar sobre um ideário de cidade alimentado, pela exclusão de grande parte da população. Um ideário próprio de uma democracia escravista que não incomodava a escrita filosófica.

Enquanto, no período medieval a tessitura de conceitos como céu e inferno; cristão e pagão; cidade de Deus e dos homens é parte das representações deste momento, a escola de Latim, sem o livre exame da Bíblia, e da vida do Cristo era orientada pela ascese abstenção dos prazeres. Estas referências ajudaram os cristãos a dar a Deus o que é de Deus.

Assim também, no mundo moderno assiste-se ao imperativo da economia através de afirmações como: o homem como centro, a racionalidade do Estado, a necessidade do equilíbrio da balança comercial. Todo este mecanismo financeiro foi cumprido nas condições menos humanas. Quantos entregaram suas próprias vidas em nome de uma racionalidade desconhecida. Neste universo, foi justo o critério da escravidão? Qual a responsabilidade dos intelectuais nessas tessituras?. Crê-se não ser possível inocentá-los!

A contemporaneidade foi envolvida no discurso da igualdade, liberdade, fraternidade proferido pela França. Ajudou a formar indivíduos iguais, perante as leis, mesmo alheios a ela. Esta eloquência promovida pelos mais diversos intelectuais caminhou no mesmo leito: limitar a participação popular.

Os contratualistas liberais apresentavam uma solução romântica para manter a ordem: faziam do povo ordeiro do governo, mesmo aqueles mais avançados como o que se lê na obra o *Leviatã*, de Hobbes. Conhecer a proposta desta obra passaria fatalmente pelo domínio da leitura, que ainda era um bem simbólico.

A tutela educacional atrelada ao Estado, nunca é demais lembrar liga-se a manter o controle social dentre outras coisas, em todas as épocas.

Não é demais lembrar que o ideário liberal francês foi requerido pelo Brasil de forma insuficiente e incompleta. Como nos outros momentos da história da educação, as idéias liberais especialmente de construção de um “sistema nacional de ensino” pouco atendiam à realidade do seu tempo.

Não constitui desejo deste estudo relativizar a importância das ciências, apesar de se colocar de forma pouco satisfatória, com a contribuição de algumas, examinadas ao longo da História. As diferentes inteligências deram suas contribuições à luz do seu tempo, mas de modo um tanto limitadas.

Mesmo assim, respeitando à especificidade de cada momento, o esforço de explicar a sociedade apresentada, por exemplo, pela Filosofia e História, tem se dado através de eventos isolados. O relevo oferecido pelas histórias política,

econômica, da cidade, do campo, do filósofo, do bárbaro, do escravo, do livre, dentre outros, impossibilitou a troca das contribuições, as quais favoreceram o conhecimento das culturas.

Elevar o homem de cultura significa classificar as culturas, se é que isso pode ser feito. Tal medida compromete a cultura na compreensão antropológica.

O uso da escrita tem servido, dessa forma, para elevar frações da sociedade e silenciar grande parte dela.

Nesse universo, explica-se a história da educação ser ofertada pelo poder público, visto que este deseja, no controle social, garantir o seu poder. A tomada da educação escolar pela sociedade política foi e é importante instrumento para manutenção da história. Isso torna de suma importância a observação de Bobbio (1997, p. 95): “E o poder torna-se arrogante quando não conhece os próprios limites, quando não sabe rir de si mesmo, quando não sabe curva-se sobre as próprias misérias, reconhecer as próprias fraquezas, frear as próprias ambições, ou pior, a própria vaidade”.

Logo, não é possível inocentar os intelectuais quanto às medidas tomadas no âmbito da educação, pois os objetivos a serem alcançados estão, primeiramente, ligados aos interesses do domínio do poder.

A educação escolar reflete um aspecto da sociedade, mas é possível, através dos mecanismos da educação, refletir qual filosofia deve conter essência ou aparência, reprodução ou superação.

Até aqui, a escola foi apresentada na sua condição de reprodução social pela ausência de militância dos intelectuais no exercício do poder comprometido com a idéia de responsabilidade, que consiste em incluir, no seu trabalho, a sociedade na sua totalidade, visto que é necessária a participação da sociedade civil nos processos sociais.

Isto porque se presume que das trocas podem-se extrair grandes contribuições que certamente encaminhariam, de forma mais adequada, os destinos da educação escolar.

4.2 Considerações sobre o Maranhão oitocentista e seus intelectuais

Sendo o discurso histórico a tessitura sobre o lugar de produção, Certeau (2002, p. 66) observa que:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. ela está, pois, submetida a imposições, levada aos privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

O registro acima ajuda a tecer algumas considerações acerca da pesquisa histórica. Dentre as muitas preocupações do fazer histórico, é fundamental apresentar o espaço e as condições em que se constrói o objeto, pois ambas fornecem os sentidos a serem captados pelo pesquisador.

Para tanto, priorizam-se dentro do campo histórico e de acordo com o nosso objeto de estudo, algumas categorias como a implantação do Liceu Maranhense - para o qual acredita-se ser necessário apresentar algumas considerações sobre o Maranhão oitocentista, por que, de certa forma, são as preocupações deste momento, que conduzem o estudo do ensino secundário público maranhense, a partir do seu Liceu.

Nestas condições, faz-se necessário considerar aspectos econômicos e culturais que compõem a natureza do Maranhão colonial e imperial.

As estatísticas populacionais de São Luís, capital do Estado, encontradas datam de 1810, assim: “Falamos de uma cidade que em 1810 contava aproximadamente com doze mil habitantes, dos quais 71% eram escravos e 29% livres e, desses últimos, nem todos eram ricos ou cultos” (LACROIX, 2000, p. 59).

Pelas estatísticas, o número de pessoas excluídas da escola face às determinações constitucionais daquela época, compunha-se de negros, que eram a maioria. Portanto, os legalmente fora da escola chegam a atingir uma quantidade assustadora, naquele momento.

O Maranhão só começa a se organizar, em termos econômicos, após a intervenção do Marquês de Pombal, que criou a Companhia Geral do Comércio do

Gão-Pará e Maranhão, chegando a funcionar, durante três anos, e consegue oferecer importante contribuição na movimentação econômica.

Esta Companhia possibilitou a organização da lavoura e do comércio maranhense, proporcionando relações econômicas efetivas com outros países, o que refletiu em melhorias de algumas classes, possibilitando o uso de novos valores sociais, similares aos desenvolvidos pelas classes enriquecidas da Europa.

Tal situação se definiu, principalmente, no Império, posto que a riqueza dos latifundiários acabou por gerar uma nobreza rural, que possibilitou elevar o Maranhão não apenas enquanto província economicamente importante mas importante política e culturalmente.

Esta estabilidade econômica, segundo Meireles (2001), teve seu fim com a extinção da Companhia por ordem de D. Maria I.

Mesmo assim, o Maranhão estabeleceu condições financeiras para sobreviver à adesão à Independência, ao lado do desgaste com a Balaiada, sem maiores prejuízos. Esse equilíbrio de forças certamente foi patrocinado sobre os “braços” escravo.

O algodão e o açúcar foram os nossos produtos de exportação que constituíram os dois grandes eixos econômicos, agregando-se o arroz, milho, batata, mandioca, feijão e uns poucos de menor expressividade econômica, tanto que:

Em mais de 100 chegaram a se contar as dilatadas fazendas de algodão em que trabalhavam perto de dez mil escravos negros, e deu base financeira à constituição de tradicionais famílias, alcantarenses de que muito se afidalgaram com a mercê de títulos nobiliárquicos (MEIRELES, 2001, p. 257).

Essa situação possibilitou o surgimento de uma nova arquitetura, a começar pelas construções desenvolvidas na cidade de São Luís que logo apresentou outra feição, ou seja, de acordo com a das cidades moderna, agora construídas em forma de mirantes, sobrados requintados em azulejaria européia, em condições de residir os homens e mulheres enriquecidas: barões, baronesas, fidalgos que também estavam à frente das questões político-culturais de sua época.

A contribuição da cultura algodoeira ocorreu no final do século XVIII, até aproximadamente 1846, conforme registra Viveiros (1954), na sua *História do Comércio do Maranhão*, cabendo aos ingleses, a maior participação em seu comércio possibilitado com a abertura dos portos em 1808, por D. João VI.

Já a cana-de-açúcar cultivada às margens do Itapecuru, Mearim e Pindaré também, contribuiu para elevar a economia maranhense, mas em São Luís concentrava-se a venda, enquanto melhor localização, favorecida pelo comércio marítimo, via largamente utilizada para escoamento de produtos para a Europa, o que fez da capital da Província ponto de referência para quem desejasse vender e comprar, tendo em consequência o enriquecimento de algumas classes que se beneficiaram com o comércio².

Em 1860, chega a ser contabilizado na produção da cana-de-açúcar,, cerca de 410 engenhos, segundo Meireles (2001). Esses fatos possibilitaram a existência de uma pequena camada social, em condições de desfrutar de uma educação alicerçada pelas letras, para quem as atividades manuais estivessem longe de serem cogitadas.

Em levantamento nos jornais da época, foi possível constatar a expansão do comércio dos produtos. O jornal “Chronica Maranhense”³ na coluna “Movimento do Porto” noticiava o movimento de entrada e saída de mercadorias do Maranhão e de portos vizinhos como o do Pará, e os portos internacionais. Apresentava com destaque os navios que vinham de Liverpool, barcas inglesas trazendo seus produtos e comprando nosso algodão com os “preços correntes dos gêneros na praça, em 20 de abril de 1839”. As importações feitas, principalmente da França, Londres, Rússia, Milão, Lisboa, de produtos como queijo, linho, perfumaria, manteiga, champagne, vinhos, cerveja, era uma infindável variedade de produtos, que, na tentativa de listá-los, exigiria fabuloso espaço neste estudo.

O jornal “Publicador Oficial”⁴ constantemente noticiava as tabelas de preços de produtos, sendo uma constante, as seguintes notícias “Preços correntes dos Gêneros de produção deste Paíz na semana de 16 a 21 do corrente”, com destaque, o algodão, açúcar, azeite de carrapato, de gergelim, de andiroba, aguardente, milho a mão, sabão por arroba, milho por alqueire, unha de boi, mel por quartilho, grade de peixe, sabão e outros. É certo que o Maranhão da época, a contar das notícias os jornais locais, respirava comércio, dessa forma foi possível

² Sobre o comércio do Maranhão no período imperial ver TRIBUZI, Bandeira. **Formação econômica do Maranhão**: uma proposta de desenvolvimento. São Luís: FIPES, 1981. veja também VIVEIROS, Jerônimo de. **História do comércio do Maranhão**. 2.ed. São Luís : Associação Comercial, 1954. v.2.

³ Biblioteca Pública Benedito Leite- jornal Chronica Maranhense- vol. II, domingo 28 de abril de 1839, nº 129, p.529-560

⁴ Biblioteca Pública Benedito Leite- Jornal Publicador Oficial – Typographia Maranhense , outubro de 1835.

que houvesse relativo crescimento em momentos de ligeira euforia posto que a produção atendia primeiramente as necessidades da Europa.

Os franceses também trouxeram os mais variados produtos para serem comercializados na praça maranhense.

Os apelos estrangeiros fizeram com que os poucos abastados também mandassem educar seus filhos na Europa. Ao que Meireles (2001, p. 258) registra: “O Império, [...], foi a idade de Ouro do Maranhão, [...]”.

Na mesma perspectiva, a economia influenciou e instituiu os novos políticos maranhenses, que se destacaram na esfera nacional. Dentre estes, teve-se a participação de João Inácio da Cunha, Visconde de Alcântara, que foi ministro do Império por duas vezes, da Justiça, em 1829 e do gabinete em 1831. Em seguida, na maioridade de Pedro II, contou-se com a participação maranhense, na esfera nacional, na pessoa de João Bráulio Muniz que fora indicado por Odorico Mendes. O Dr. Joaquim Vieira da Silva e Sousa ocupou a pasta de ministro do Império e da Marinha, foi senador, conselheiro e comendador da Ordem de Cristo. Outro maranhense, o brigadeiro José Felix Pereira de Burgos, barão de Itapecuru-Mirim decidia como Ministro da Guerra, no Gabinete de 1833; frei Custódio Alves Serrão foi diretor do Museu Nacional, além de outros ao que Meireles (2001, p.254) assinala:

Ao mais alto órgão do Poder Judiciário o Superior Tribunal de Justiça na Corte, o Maranhão mandou o Dr. João Inácio da Cunha, o nosso já conhecido Visconde de Alcântara, conselheiro e senador do Império, condecorado por D. João VI na cobiçada Ordem da Torre e Espada e por Pedro I nas do Correio e de Cristo [...].

No segundo reinado, continua a contribuição maranhense com a participação de Francisco José Furtado, atuando à frente do Conselho da Justiça, João Pedro Dias Vieira na Marinha, na pasta da Agricultura e Felipe Franco de Sá também na pasta dos Estrangeiros; Antônio de Almeida Oliveira na da Marinha e, ainda, o Visconde Vieira da Silva na pasta da Marinha, em 1888.

Esses destaques tratam apenas do panorama nacional sem, no entanto, considerar as participações regionais dos maranhenses, que também estiveram à frente de outras Províncias. Vale lembrar que todos esses homens foram honrados com os distintivos da nobreza de sua época, recebendo as mais ilustres atribuições e condecorações dos intelectuais e nobres dirigente do país.

No entanto, Lima (1981, p.152) apresenta uma pequena síntese que pouco condiz com a situação sócio-política maranhense, em dezembro de 1838: para ele, no Maranhão, havia “falta de segurança individual, arbítrio nas autoridades e o menosprezo da lei, em cujo nome, porém, violando-lhe os preceitos, se levava o desespero a todas as classes sociais, para uma inegável tendência para o arbítrio”. Estes fatos demonstram que a participação de políticos no panorama nacional, nem sempre refletem os panoramas locais.

Como já foi destacado, o apogeu do algodão possibilitou o surgimento, no panorama cultural da representação nacional de um expressivo grupo maranhense. A esse respeito Lima (1981) faz alguns destaques para: Gonçalves Dias, Gomes de Sousa, João Lisboa, Odorico Mendes, Aluísio de Azevedo, considerados os integrantes da primeira geração de intelectuais. Conforme Lima (1981), outros, só que a nível local, tiveram destaque como Sotério dos Reis, Frei Custódio Serrão, Cândido Mendes, César Marques e outros.

Destes intelectuais, alguns se abasteciam na realidade francesa; outros se nutriam da realidade local o que possibilitou registros como os encontrados na época da Balaiada⁵, movimento que refletia o descontentamento, abandono por que passava grande parte da população, principalmente a campestre.

Registros do jornal “Chronica Maranhense”⁶, na coluna do Maranhão, que tratava de “Artigos Officiaes” continham:

Fico entregue do seu officio de 5 do corrente, e inteirado dos obstáculos naturaes, que tem embaraçado o encontro das forças do seu mando com as dos facciosos do seu mando, bem como dos que lhe causão aos amigos e parentes d'estes, que não cesão de comunicar-lhes a macha das tropas legaes, que tem retardado a época do aniquilamento da Faccção, que assola esses logares. De novo torno a declarar a V.S. que não só está autorizado a dispor de todas as praças em operação contra os desordeiros como mandar os Commandantes dos destacamentos, suspende-los, e memete-los para a capital quando merecerão, e empregar como mais conveniente julgar os officiaes que se achão com nossas forças – Deos Guarde V.S. Maranhão em 15 de abril de 1839. Manoel Felizardo de Sousa e Melo Sr. Major. Felizaro Antônio Falcão.

⁵ Para ter outras informações sobre a Balaiada do Maranhão (1838- 1841), além dos jornais da época, ver obras de Astolfo Serra, A Balaiada, estudo histórico; de Viriato Corrêa, A Balaiada, romance histórico; de Ribeiro do Amaral, Apontamentos para a história da Revolução da Balaiada na provincia do Maranhão, 3 v.

⁶ Biblioteca Pública Benedito Leite- Jornal Chronica Maranhense-vol. II, domingo 28 de abril de 1839.

Este movimento foi fortemente contido pelo governo, sendo que este chegando a gastar grande parte das despesas da província para conseguir manter a ordem no “caos”.

Nos jornais da época percebem-se registros depreciativos, atribuídos aos manifestantes denominando-os, por exemplo, de bárbaros, desordeiros, vândalos. Estes eram alguns dos predicativos associados aos grupos que participavam deste evento da história do Maranhão, que foi a Balaiada.

Além dos jornais encontra-se este registra na obra *O Cativo*, de Abranches (1992, p.63) “[...] o cabeça do motim era um tipo reles e boçal, atarracado de corpo, cabeça chata, pernas arqueadas, mal – encarado de corpo, cabeça chata, pernas arqueadas, mal – encarado, o olhar de carneiro mal morto”.

O quadro maranhense, de certa forma, era similar ao brasileiro. Mesmo dispondo-se da euforia financeira, também estava apoiado no trabalho escravo, em uma sociedade cheia de preconceitos, mantendo acentuada divisão em duas classes, com pouca mobilidade entre elas.

Esta característica é parte dos princípios do pensamento liberal, que tende a resguardar para sua classe o poder dirigente econômico e político, sendo que destes poderes derivam as outras condições de mando.

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. Ainda Lacroix (2000, p.39) 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 XVII 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.

Na política também refletiam às oscilações do poder central, o que significa dizer que havia trocas constantes de atores na direção do poder. A título de informação, no período de 1824 a 1841, o Maranhão contou com dez presidentes de Províncias, demonstrando forte alternância político-administrativa, com sérios reflexos, que eram expressos pela insatisfação da sociedade.

Quanto ao crescimento econômico acentuado, apresentado entre 1840 até 1870, estimulou o luxo e sofisticação, produzindo o sentimento de superioridade da província.

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.

Nesta perspectiva, reivindica-se a criação do ensino secundário, na província maranhense, através do Liceu: apenas na capital São Luís.

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.

4.3 O ensino secundário público ofertado pelo Liceu do Maranhão: uma conquista de poucos

Para refletirmos sobre a implantação do Liceu Maranhense por todas as considerações já feitas 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.

Sobre esta questão, também, Lacroix (2000), na obra *A Fundação Francesa de São Luís e Seus Mitos*, ao tratar da momentânea velocidade do crescimento econômico, sublinha que:

Os quatro viscondes e os dez barões, representantes da aristocracia maranhense, e outros enriquecidos com o trabalho escravo e dos pobres livres, mandaram ilustrar alguns de seus filhos, futuros responsáveis por um expressivo ambiente social, vivido nos salões de bailes e de concertos (LACROIX, 2000, p.59).

Contribuições como estas nos conduzem a inferir que o trabalho de muitos era utilizado na promoção social dos poucos que detinham o poder. 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 Licêo⁷ com as seguintes cadeiras.

- 1 Filosofia Racional e Moral;
- 2 Retórica e Poética;
- 3 Geografia e História;
- 4 Gramática Filosófica da língua e análise de nossos clássicos;
- 5 Língua grega;
- 6 Língua latina;
- 7 Língua francesa;
- 8 Língua inglesa;
- 9 Desenho;
- 10 Aritmética, primeira parte da Álgebra, Geometria e Trigonometria plana;
- 11 Segunda parte de Álgebra, cálculo e mecânica;
- 12 Navegação, trigonometria esférica e observações astronômicas;
- 13 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

⁷ Coleção das Leis do Império do Brasil. Lei de criação nº 77 de 24 de julho de 1838, Ar 1º.

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.

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 diferenciando 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, p.51) 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?

A inquietação aqui presente condiz com o questionamento da autora. 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.

A preocupação de chamar a atenção para os cuidados que se devem ter para com a cultura, também serve para o currículo, visto ser ele uma expressão do acervo a qual serve. Nesse sentido, é oportuno o registro de Hobsbawm (1985, p.18), quando afirma:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos _ ou natureza simbólica _ que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

A preocupação em produzir valores, símbolos e normas de comportamentos, organizados no sentido de forjar a idéia de memória, de um passado de existência, apresenta a intenção de ser partilhada como a idéia de herança cultural. Entretanto, a população não se apercebe enquanto processo e sim como produto desses saberes que devem ser buscados, temporalmente, no contexto histórico.

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 as ações desenvolvidas dentro delas. No entanto, nem sempre as práticas dos professores, por exemplo, são ações conscientes, no sentido de produzir e reproduzir as condições que mantêm as diferenças sociais.

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 cousa sinão de preparar moços para a carreira médica ou jurídica. Os nossos Liceus são escolas preparatórias das Academias”.

No entanto, pretende-se alcançar uma outra escola que tenha como foco a formação humanista, não no sentido tradicional, ou seja, de suspensão social dos sujeitos, mas de superação da realidade. Para contribuir com este pensamento é apropriado o relatório de Gonçalves Dias (1939, p.505): “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, p.504) 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 freqüência 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 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, foram logo retirado do currículo.

Discutir os problemas locais, com ênfase nos conhecimentos reproduzidos no Liceu, significava passar de mundo irreal, cujo exemplo era a Europa, que estava longe, perpetuando, dessa forma, um antigo modelo. Tudo isso garantido por um conjunto de normas institucionais, que regiam a instituição de ensino Liceu.

Mesmo após o rompimento com o antigo regime, o Estado liberal burguês não conseguiu, ou não desejou eliminar a centralidade da cultura européia. Desde as mais remotas épocas, talvez esta medida se encaminhe no sentido de justificar a separação entre vida e cultura. A finalidade desta atitude separatista é também promover outras diferenças como aquelas: entre os intelectuais e o povo, trabalho intelectual e manual, apresentando apenas uma face da realidade, a fim de possibilitar melhor controle.

Gramsci (1978) desautoriza essa classificação, justificando que a intenção de classificar tem servido à prática de excluir. Como todas as atividades exigem as duas competências, intelectual e manual, a escola, na tentativa de transpor a capacidade de reproduzir não pode estar alheia às exigências da vida. Por ser parte dela, não pode se distanciar da vida, mas, contribuir para mudá-la.

Para este fim, seria importante desenvolver novas relações entre estes dois aspectos do trabalho e vê-los como partes de um todo. Lembrando que o todo é mais que a soma das partes. Ainda assim, a escola secundária precisa contribuir com um outro olhar sobre si mesma e sobre a sociedade.

A colaboração das culturas, com ênfase nos problemas locais, assim como maior atenção à realidade da Província maranhense, ampliaria as possibilidades de ressignificar espaços, possibilitando a composição de novos conteúdos como, por exemplo, ao requisitar para aulas as paisagens francesas no Liceu, substituí-las pela paisagem brasileira.

Tal convicção levaria maior interesse ao estudo, além de poder promover ações similares e fazer chegar o espaço geográfico e de poder. Atitudes como estas exigiriam alterações nas estruturas já existentes. Tal postura não seria fácil. Fácil mesmo parece que tem sido cumprir determinações postas pela superestrutura política do Estado brasileiro.

Entretanto, é de suma importância que, após cumprir a escolarização secundária os alunos estejam minimamente preparados para qualquer trabalho a ser desenvolvido mesmo para aquelas atividades que exigem maior esforço físico. Elas devem estar habilitadas a participar dos diversos ramos da produção, possibilitando compreender a vida coletiva, relacionando o mundo da produção e do consumo.

Essa concepção permite que o intelectual, mesmo o orgânico: aquele que está a serviço de determinada estrutura, não se sinta intelectualmente acabado para o lugar que ocupa. O mesmo se pode registrar quanto àqueles outros intelectuais que não ocupam, na sociedade, a posição da hegemonia do momento, que é próprio dos que representam as classes, mas que devem ter potencialmente o desejo de estarem preparados, considerando o movimento social que habilita todos a assumir o poder.

E ainda de cada lugar em que estiver, possa buscar condições melhores, visto que nenhuma melhoria foi construída sem pessimismo. As conquistas foram principiadas quando se diagnosticou que a realidade precisava ser melhorada,

alterando dessa forma a possibilidade de continuidade da realidade que se apresentava.

A eficácia educativa, para quem busca inserir a escola na vida passa pela organização de seus currículos. Estes constituídos de programas enquanto necessidade para melhorar as condições do ambiente. Quanto aos programas devem apresentar expressão social sem desconsiderar, no entanto, aspectos importantes já construídos ao longo da história; que possam colaborar positivamente à realidade a qual serve.

Por outro lado, o aluno não pode ser considerado uma pessoa passiva. No ensino secundário do Liceu, saberes como, por exemplo, o Latim, considerando a realidade maranhense da época, apresentava-se de forma pouco significativa, tanto para o aluno, quanto para o Lente, com isso dificultando aspectos importantes do seu aprendizado, comprometendo, portanto, a contribuição desses sujeitos com poucos diplomados, por exemplo.

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 européia.

A linguagem vive enquanto narrativa fantástica, porém morta em se tratando da aplicabilidade deste acervo. E, enquanto viva, tem condição mítica, longe do concreto, cabendo se registrar quanto à adoção de um currículo literário para o ensino secundário. A esse respeito, lembra Gramsci (2001, p. 47):

O Latim (bem como o Grego) não é estudado para aprender o latim; o latim há muito tempo, graças a uma tradição cultural – escolar é estudado como elemento de um programa escolar ideal, elemento que resume e satisfaz toda uma série de exigências pedagógicas e psicológicas.

De acordo com o que se pode perceber o princípio educativo e sua dinâmica nas civilizações, foi adotado apenas na perspectiva da forma. Abandonou-se, portanto, a história, retirando a contradição, a contribuição das diferenças que são inerentes à sociedade. Ainda assim, a linguagem é um aspecto móvel, que se altera constantemente frente às mudanças sociais. Portanto, isto é próprio do movimento histórico, do conjunto lingüístico que é movido como o tempo.

Acrescenta Gramsci (2001, p. 47) que também, na Itália, “nos oito anos de ginásio - Liceu estuda-se toda a língua historicamente real, após tê-la visto fotografada num instante abstrato, sob a forma de gramática”. A escrita muda conforma a época.

Tudo isso contribuiu à composição de uma filosofia ideal, relativizando a preocupação com o histórico social do coletivo.

Assim o Liceu maranhense representa bem a escola tradicional, o que autoriza reconhece-lo como oligárquico, pois se dirige a formação de pequenos grupos dirigentes objetivando reproduzir suas classes, seus intelectuais.

Essa visão não deriva da preparação do dirigente, pelo contrário, a capacidade de direção é um aspecto positivo desenvolvido pela escola. A preocupação é quanto às finalidades com que a escola atende a cada classe.

Contudo, a crítica que se faz apóia-se na seguinte questão: os intelectuais orgânicos, na tentativa de retirar a dialética do poder, criam, na verdade, duas escolas, qual sejam: uma para o dirigente e outra para o dirigido. A idéia de que a sociedade estaria separada com esses dois grupos, pode justificar a adoção de tais práticas.

Isto não significa que a realidade, seja assim, mas para quem ocupa um lugar na superestrutura ou na sociedade política, não deseja a dialética social, pois o saldo das mudanças pode produzir novos atores. Nesse sentido, a escola cumpre seu papel de aparelho ideológico de Estado como já defendia o pensamento althusseriano.

Assim a escola consegue separar, na sociedade, aqueles teoricamente capazes de pensar, dirigir e os outros habilitados apenas a cumprir ordens, reforçando a clássica separação entre intelectuais e não intelectuais, criando escolas destinadas à formação intelectual, como o Liceu e outras de formação profissional, como a Casa dos Educandos Artífices, ambas com finalidades bem distintas.

Isto se explica porque a função dos intelectuais é homogeneizar a concepção de mundo da classe, a qual está organicamente ligada, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. Assim, a multiplicação dos tipos escolares foi sendo posta no sentido de cumprir o principio fundador e de assegurar hegemonia das políticas do Estado.

A formação escolar deve oferecer condições a seus alunos para desenvolverem tanto a capacidade de serem governantes e governados, na mesma proporção.

A superação da análise descritiva, faz surgir, em seu proveito uma prática investigativa, questionadora, que certamente ajudaria a promover o movimento histórico. Assim as ciências precisam ser experienciadas pela dialética da sociedade.

Os bons momentos decorrentes da eficácia da economia ajudaram na criação de uma escola como Liceu, que, provavelmente, seria requerida por aqueles que desejavam ter seus filhos ilustrados e não tinham condições de mandá-los para o Velho Mundo para se prepararem.

É essa mesma classe, de pessoas abastadas que reivindicam para a Província a implantação da escola secundária. Isto significa que ofertar a escola viria ao encontro de suas necessidade, desconheciam que seus saberes curriculares só eram acessíveis a pessoas em condições de continuarem estudos anteriores, que eram poucos entre os quais não estavam os que enriqueceram com o comércio do açúcar e algodão.

Contudo, uma das funções da escola secundária no Império foi credenciar sua clientela ao ensino superior. Assim como garantir a manutenção do *status quo*. Não se encontra outra justificativa plausível e capaz de responder às exigências do estabelecimento de um padrão educacional desconectado com a realidade histórica maranhense da época.

Somente uma determinada clientela poderia consumir tamanha cultura, o que certamente era privilégio de alguns, frente às condições já destacadas por que passava o Maranhão.

Conforme a ideologia liberal, a educação escolar não deve estar a serviço de nenhuma classe na escola que se desenvolvem as condições de ascensão social. No entanto o Liceu, considerando a realidade em que a população maranhense, na sua maioria estava fora da escola, efetivava uma educação escolar desvinculada do processo produtivo, como ensino secundário.

Mesmo assim aqueles que estão fora da seleta cultura letrada também têm conhecimento.

Certeau(2002, p.66) lembra que “a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas “científicas” e de uma escrita. Essa

análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto”. Pode-se questionar quanto às medidas educacionais em que seus objetivos podem não ter sido claramente apresentados, mas estão ligados ao atendimento de atores que possuem forças sobre as decisões a serem tomadas.

A interpretação que se tem da realidade maranhense, no que concerne a história da educação, é que o poder constituído cria condições na busca pela hegemonia à qual a escola secundária ofereceu importante contribuição.

Como já foi visto a escola secundária liceísta contribuiu e alimentou uma camada de dirigentes desinteressados em intervir de forma crítica na organização social. Mesmo não sendo freqüentado pela nobreza latifundiária, esta certamente teve seus filhos como sua clientela em potencial.

É uma característica do pensamento liberal promover o distanciamento das classes no sentido de melhor controlar. Este posicionamento é defendido pelos intelectuais burgueses como argumenta Cunha (1980, p.36): “Voltaire receava, de fato, as conseqüências sociais do esclarecimento popular; ‘quando a plebe se mete a discutir’, escreveu ele, ‘tudo está perdido’”.

Parece que a mesma compreensão compartilhava os nossos administradores quando desejavam as massas uma educação que não possibilite transpor sua posição na sociedade, pelo menos era o objetivo da Casa dos Educando Artífices,

A finalidade desse estabelecimento, nas palavras de seu próprio fundador, o presidente Miranda era: ‘1º - desviar da carreira dos vícios, dezenas de moços que não tendo de que viverem, nem promova sua educação crescem ao desamparo e tornam-se inúteis e pesados à sociedade; 2º - animar as artes e oferecer à Capital e à Província trabalhadores e artífices de que tanto necessita’ (CABRAL, 1984, p. 55).

Posicionamentos como estes fortificam a filosofia liberal, que responsabiliza o sujeito por sua condição de sucesso ou fracasso. Mas a organização social tende a certa imobilidade, colocando cada indivíduo a desenvolver uma função, como para alguns “desviar da carreira dos vícios”, para essas classes, afastadas do trabalho intelectual, restava apenas contribuir com a parte que lhes é designada como o trabalho mecânico, as atividades que ajudavam também a manter os intelectuais, enquanto classe desligada do esforço físico.

Diante das considerações já feitas quanto ao ensino secundário público maranhense na perspectiva do Liceu, como parte das reformas educacionais, elas não têm compromisso no sentido de atender às necessidades demandadas pela maioria da população carente de conhecer o mundo que se esconde atrás das letras terminando sempre de uma forma dual, ora preparar para pensar, ora preparar para fazer, marcada pela preocupação de sequer refletir sobre os problemas do povo.

Faltam medidas de caráter objetivo, no sentido de atender às necessidades do povo como ponto de partida e chegada da escola, face às questões sociais. O predomínio do analfabetismo não pode ser obstáculo à promoção de medidas que se iniciem por apresentar a realidade social enquanto construção concreta, ou seja, o processo de alfabetização deve ter como universo a realidade do aluno para que, ao entendê-la, possa propor condições de melhorias.

Assim também o ensino secundário garantido pelos liceus representou um “sistema” paralelo. Além de não se preocupar com a “arquitetura” nacional, também não representou continuidade entre a escola elementar (aulas de ler e escrever), pois a escola pública secundária se apoiava em um amontoado de saberes desconectado com a realidade brasileira, aliada à cultura européia.

Entende-se que essas distâncias são postas estrategicamente no sentido de afastar as diferentes camadas ou até mesmo que, em se sentindo distantes, não desejassem aspirar a uma outra escola como o Liceu Maranhense.

Vale reafirmar que os saberes eleitos para objetivar o ensino nos liceus, na tentativa de estabelecer um ideário social que atendesse a uma população abastada distante da realidade da nação, desconsiderou o universo cultural de um país de oito milhões de quilômetros quadrados.

Com o Liceu Maranhense, foi possível perceber a continuidade da estrutura social, econômica, política (do tipo “cultura do colonizador”), da Colônia e do Império. Tudo isso denunciou o prolongamento dos valores importados, a partir da Europa, sendo que, no Maranhão, como no Brasil, a escola secundária ajudou a sustentar a permanência da ordem, que desvaloriza as representações locais, tomando o trabalho da terra como atividade mecânica e, por isso, embrutecedora, logo reservada aos ignorantes e incapazes como eram considerados aqueles que não tiveram acesso à educação escolar de qualidade, mantendo a tradição de menosprezo das atividades que exigem esforço físico.

aos estudos, porém, para muitos, essa possibilidade era incompatível com aqueles que precisavam trabalhar e estudar afastando-os das regras da escola.

Em face de tudo que já foi registrado, o ensino secundário ofertado pelo Liceu era restrito a poucos, principalmente aos privilegiados financeiramente.

4.4 Os intelectuais do Liceu Maranhense e seus poderes

O diretor do Liceu Maranhense se constitui num dos intelectuais que formulava, avaliava e fazia circular o discurso examinado, logo um intelectual orgânico da superestrutura. Por outro lado, esta identificação é insuficiente para saber-se, com precisão, que sujeito com tais atribuições levaria ao tipo de ofício que ele desenvolveu.

Tal posição pode ser apresentada da seguinte forma: Francisco Sotério dos Reis, homem, de família abastada, situada na área nobre da cidade de São Luís, Rua da Paz, nº. 39, conforme registro do almanaque do Maranhão de 1848, foi um dos primeiros maranhenses a estudar em Coimbra, catedrático da cadeira de Latim, literato, foi o primeiro diretor geral do Liceu Maranhense e da Instrução Pública, na primeira metade do século XIX, no espaço da Província do Maranhão, na sede São Luís.

Ainda se pensa ser insuficiente essa apresentação do referido intelectual do Liceu e do Maranhão. Daí complementar, através da obra *Caminhos de São Luís*, produzida por Lima (2001, p.91), a qual complementa que Francisco Sotério dos Reis foi:

Comendador da Ordem de Cristo e da ordem da Rosa, filósofo, professor, parlamentar, publicista e poeta, foi membro do Conselho Geral do Maranhão e deputado provincial em várias legislaturas, [...], fundou o jornal O Maranhense (depois O Constitucional) e é patrono da Cadeira n.º 19, um dos correspondentes da Academia Brasileira de Letras, e n.º. 17, da Academia Maranhense de Letras.

Publicou ainda apostilas de gramática geral aplicada à Língua portuguesa, foi nome de Praça, a Atual Praça da Alegria, e foi também homenageado com uma escola em seu nome, situada numa das ruas que

acomodou a rica tradição da cidade de São Luís, na Rua de São Pantaleão, em frente à Igreja do mesmo Santo.

Um dos assuntos principais tratados nas correspondências do então Diretor do Liceu, Sotério dos Reis, aos Presidentes da Província, traz o pedido de autorização, concedido pelos Presidentes da Província do Maranhão para os jovens deslocarem-se para estudar na Europa, principalmente na França, além de outros assuntos de interesse do Liceu.

Principiando pelo criador do discurso (Sotério dos Reis) trata-se de um sujeito que possui relações diretas com o poder político, tinha condições favoráveis para se dedicar ao mundo das letras, foi também escritor, logo um formador/divulgador de opinião. Ser catedrático de Latim no Liceu Maranhense também favorecia a sua distinção social, enquanto representações da formação educacional, no Maranhão Imperial, em que pouquíssimos eram privilegiados nos aspectos econômico e cultural.

4.5 Lentes do Liceu

Para conduzir o Liceu, quando de sua implantação apresenta-se a lista dos seus primeiros Lentes em 1838. Segundo Fernandes (1929, p. 230):

Diretor Francisco Sotério dos Reis Cadeira de Lingua Latina
 Lente Frederico Magno de Abranches - Filosofia Racional e Moral.
 Lente Eduardo Freitas da Cadeira de Rethórica e Poética
 Lente Antonio da Costa Duarte, Cadeira de Gramática Philosófica da Lingoa
 Lente Nicolau Adon, a Cadeira de Lingoa Grega.
 Lente Francisco Raymundo Quadros, Cadeira da Lingoa Francesa.
 Lente João Leocadio de Mello, Cadeira de Desenho Civil.
 Lente João Nepomuceno Xavier de Brito, Cadeira de Aritmética, Geometria
 e Álgebra
 Lente Estevão Raphael de Carvalho, Cadeira de Comércio.
 Lente Justino Damaro de Saldanha [...]
 Lente Antônio Jansen do Paço, Cadeira de Inglez.

Este grupo cuidou da formação do Liceísta desde sua implantação. Trata-se de atores sociais, intelectuais da Província Maranhense, educados na Europa. Alguns dos nomes aqui listados brilharam, também, nos quadros da política nacional, não só no Maranhão.

Tanto na política, no comando das armas ou no discurso, esta geração que ocupou as cátedras do Liceu esteve sempre atenta às questões de interesse do poder político.

Veja-se um pouco sobre alguns deles, por não ter sido possível encontrar informações disponíveis sobre todos.

O Diretor da instituição (Liceu), na época - Francisco Sotério do Reis, homem de grande destaque nas letras e na política (como já foi citado anteriormente), foi também membro da Guarda Nacional no Maranhão na mesma época em que foi diretor do Liceu.

Sobre esta questão o relatório de Gonçalves Dias, destacado por Moacyr (1930, p. 449) contém uma análise das atividades desenvolvidas pelos diretores dos Liceus do Norte, através da observação:

No Maranhão e Ceará acumulam-se tantos outros empregos, que a maior atividade humana dificilmente bastará para desempenhar satisfatoriamente a todos. Ambos são diretores do censo, diretores de instrução, e creio que também deputados provinciais. Um médico e outro advogado, um presidente e outro vereador da Câmara, um enquanto ali estiver, membro da comissão de socorro dos afetados na epidemia, e outro procurador da câmara.

Por estas informações podemos verificar que a função de diretor dos Liceus não foi desenvolvida com tanta dedicação, posto que reunia uma série de outras atividades, o que certamente o impossibilitava a se dedicar à instituição.

Frederico Magno de Abranches, o filósofo. Era de sua responsabilidade a cadeira de Filosofia Racional e Moral no Liceu. Abranches consegue ocupar o cenário político nacional na cadeira do Senado e de Deputado, na Corte, ganhando inclusive vitaliciedade senatorial. Sendo ainda um dos grandes defensores da Independência no Maranhão, segundo Lima (1981). Conforme Meireles (2001, p.255) destaca que “nossa representação na Corte, nas duas casas do Legislativo, foi sempre uma seleção de valores e títulos, escolhidos carinhosamente pelos chefes políticos provinciais”.

Estevão Raphael de Carvalho, responsável pela cadeira de Comércio também brilhou no cenário nacional, conforme destaca Meireles (2001) quando cuida do panorama político maranhense no período imperial, e do desenvolvimento do Maranhão. Estevão Raphael de Carvalho representou a Província Maranhense

no poder Legislativo, tanto no Senado quanto na Câmara, foi redator do Jornal Maranhense, O Bem-te-vi, um matutino oposicionista nos tempos da Balaiada.

Consultando as correspondências⁸ do Liceu Maranhense ao presidente da Província verifica-se uma reivindicação proposta pelo professor Estevão Raphael de Carvalho, apresentada pelo diretor. Veja-se do que se trata:

Em consequência do despacho de V.Exc. de 5 do corrente mez, proferido em um requerimento do Lente de Comércio, Estevão Raphael de Carvalho, que pede a V.Exc. sirvão determinar quanto ao suplicante deve abrir sua aula, visto achar-se ainda em obra o edifício destinado para o Lyceu; cumpre-me informar a V.Exc. que o suplicante como tem pretendido alguns professores, abrir aula e lecionar em sua casa, uma vez que esta tenha para isto as necessárias proporções. Aproveitando a ocasião para pedir a V. Exc. Sirva expedir uma ordem a semelhante suspeito que compareça a todos os Professores, porque outros me tem consultado sobre o mesmo objeto, e até para que o ensino público não venha a sofrer uma longa interrupção enquanto se não prontifica o edifício do Lyceu.

Por este documento, pode-se inferir o comprometimento institucional deste Lente, que chega até a direção, solicitano que enviasse o seu pedido ao Presidente da Província para ensinar seus alunos em sua própria casa. Isto certamente fez, por estar, enquanto intelectual orgânico, conforme Gramsci (1978), comprometido com o sucesso da instituição, o que seria também o seu sucesso.

O fato de enviar à Presidência da Província tal pedido remete poder honrar a condição em destaque: “abrir aula e lecionar em sua casa, uma vez que esta tenha para isto as necessárias proporções”. Logo a sua moradia tinha as condições de acolher seus alunos, o que nos remete, ainda a considerar que se trata de um espaço privilegiado desta cidade, a cujo endereço não se teve acesso.

Outra questão a ser considerada quando se insistiu na idéia de que o Liceu atendia a poucos, foi o fato de que a casa do Lente, por mais confortável que fossem suas instalações, estaria apta a acomodar quantos alunos? Isto reforça que um número muito limitado de alunos tinha, de fato, acesso ao conhecimento no Liceu, pois uma pequena parcela poderia ter aulas na casa do seu Lente. Isto lembra a tradição senhorial em que os ricos pagavam preceptores para ensinar seus filhos em casa e, neste caso, o Lente ensinava em sua casa e, era pago pela instituição pública para exercer a docência, impelindo aos outros Lentes que desejassem o benefício, possuir boas acomodações.

⁸ APEMA – ofícios do Diretor do Liceu ao presidente da Província – 8 de outubro de 1838.

João Nepomuceno Xavier de Brito. Morava na Rua de São Pantaleão, nº. 55, conforme registro no Almanaque do Maranhão do ano de 1848. Essa localização também era freqüentada por grupos importantes da sociedade maranhense, as que se presume descendiam de família com algum poder financeiro, o que lhe favoreceu para galgar a condição de intelectual do Liceu.

Como Lente do Liceu, ministrou a cadeira de Aritmética, Geometria e Álgebra; foi secretário da mesma instituição no ano de 1839. Quanto ao cargo de Secretário do Liceu foi legitimado pela Lei Provincial nº. 77⁹, a mesma que cria o Liceu conforme Art. 4^o que diz o seguinte:

O Liceo terá um Diretor, Secretário e Porteiro nomeados pelo Governo. Os dois primeiros serão tirados dentre os Professores do Liceo, e perceberá além de seus respectivos ordenados uma gratificação equivalente a quarta parte dos mesmos cada um e o ultimo vencerá o ordenado de trezentos e cinqüenta mil reis.

Ele também se alistou na Guarda Nacional pois se trata de um tempo em que o governo deu grande atenção à segurança, face aos temores da Balaiada.

Examinando os ofícios do Diretor ao Presidente da Província encontra-se sob a atuação deste intelectual, enquanto secretário da instituição de ensino, o Liceu documento com o seguinte conteúdo:

Nota dos utensílios que a congregação do Lyceu resolveu que se pedissem ao Exc. Governador da Província:
Um armário grande envidraçado para guardar na secretaria do Lyceu as Figuras, ou Modellos de Gesso, mandado vir da França.
Quatro mezas pequenas, quatro môxos e quatro corta-modellos para a aula de Desenho.
Secretário do Lyceu do Maranhão 30 de agosto de 1841
João Nepomuceno Xavier de Brito (Lente do Liceu).

A preocupação de acomodar algumas representações do Velho Mundo o qual funciona como colonizador, demonstrava o zelo, talvez exacerbado pelo material. Daí a especificação pelo pedido de “um armário grande envidraçado”. Além disso, a idéia da Europa como centro exportador persistiu nas práticas de nossa escola secundária enquanto não conseguiu estimular o seu entorno na construção desses materiais, precisando para o “Liceu as Figuras, ou Modellos de Gesso, mandado vir da França”. Sobre mobiliário para melhor acomodar as representações

⁹ Biblioteca Pública Benedito Leite – Colleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835-43, p.25-6.

do colonizador, vê-se no ofício, que, como tal, não poderia se misturar com as representações do colonizado.

Só uma escola fundada na tradição francesa pode exigir tamanhos sacrifícios de seus intelectuais de ter que cuidar do patrimônio da Europa com tamanho esmero como se fosse seu. Não se sabe até que ponto pode culpar os intelectuais Lentes por ações como estas, talvez eles não estejam preparados para a outra face da vida que não seja só a aparente. Além do mais, as decisões da escola não partem das necessidades dos Lentes. São ações complexas e não se encontram apenas no edifício da escola.

Dessa forma, e face ao afastamento do diretor Francisco Sotério dos Reis, que precisou ocupar uma vaga na Câmara, em um dos ofícios examinados, o Professor João Nepomuceno Xavier de Brito esteve durante a frente da instituição e deixou o cargo de Diretor do Liceu, em 26 de outubro de 1841, voltando a ocupar o cargo de lente do Liceu.

Antonio Jansen do Paço morava na Rua da Estrela nº. 44, logradouro que reunia as mais belas habitações, ou seja, os casarões construídos com os recursos do comércio maranhense daquele tempo. Esta residência situada ao lado da Rua do Comércio, Rua Portugal, no centro comercial e financeiro da capital da província, abrigava parte da elite e também inspirou os corações de muitos poetas como Gonçalves Dias, Aluisio Azevedo, dentre outros.

Pelos registros do Almanaque do Maranhão de 1849, foi também vereador pela Câmara Municipal de São Luis e ainda serviu nas Forças Armadas na Guarda Nacional, comarca da Capital, no 1º Batalhão, com a patente de Tenente Coronel Comandante, estando dessa forma, à frente do Comando Superior de outro aparelho de Estado que é o Exército.

Em conseqüência do despacho de V. Exc. de 26 do corrente, proferido no requerimento¹⁰ do Professor de Língua Inglesa, Antônio Jansen do Paço, que pede a V.ex. merecer da licença para ir a Portugal tratar de seus negócios cumpre-me informar a V. Exc que o suplicante parece estar em caso de merecer a graça pedida, mas sem recisões escolares de ordenado, na conformidade do art. 16 de Lei Provincial de 21 de julho deste anno. Deos guarde a V.Exc Maranhão 27 de outubro de 1838.

¹⁰ APEMA – Correspondência do Diretor do Liceu ao Presidente da Província -27 de outubro de 1838.

Jansen enquanto Lente de Língua Inglesa do Liceu, por exercer tamanha competência, neste lugar que mal se falava o português, presume-se que se trata de um filho maranhense, educado na Europa e que por lá ainda possuía laços. No documento ele “pede licença para ir a Portugal tratar de seus negócios”. Quem de nossos Lentes conseguia estabelecer negócios com outro país que não o seu? Mesmo considerando a proximidade do Maranhão com a Europa, especialmente Portugal? Trata-se de despesas que certamente não se podia fazer com muita frequência, a não ser por uma pessoa com confortável situação financeira.

Este Lente, também, constava na relação dos que se achavam alistados na Guarda Nacional. Conforme o ofício do Diretor do Liceu ao Presidente da Província, este documento era uma espécie de justificativa para que os Lentes não tivessem seus pontos cortados, evitando prejuízos no salário, conforme definido em Lei Provincial nº. 29 no Art. 2º: “Os professores, que, no decurso do ano letivo tiverem faltado vinte vezes sem causa justificada, a juízo da congregação com exclusão do membro sobre que versará a questão, será descontada a quinta parte do ordenado, logo no primeiro quartel do ano seguinte”.¹¹

Pelo exposto, é possível que o Liceu Maranhense estivesse, no momento de sua implantação, em condições de preparar, da melhor maneira, seus alunos, a contar pelo perfil do corpo de lentes, tratando-se de pessoas com potencial suficiente para educar na melhor tradição senhorial.

Do outro lado, não foi possível obter informações, no sentido de apresentar os sujeitos excluídos, apesar de se tratar de uma sociedade escravocrata, onde o analfabetismo era um traço comum, com percentuais elevadíssimos, principalmente na população pobre, pois a negra já estava legalmente excluída da participação social pela escola, o que talvez dificulte a escrita da história.

Desta forma os sujeitos do discurso educacional encontrados no Maranhão, na primeira metade do século XIX eram homens, brancos e pelas características apresentadas, vinham da elite material e até intelectual da Província.

Feito este reconhecimento, vêm-nos vários questionamentos como: Qual o produto que esses registros imprimiram sobre a sociedade? Considerando o lugar da fala e os seus atores, produtores, quem reivindica os direitos da educação

¹¹ Biblioteca Pública Benedito Leite – Colleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835-43, p.25-6.

escolar para a sociedade civil que tenha como princípio uma escola unitária? Como fica a escrita da história das sociedades, diante da necessidade de produzir as experiências e expectativas próprias do seu tempo e lugar, sem desconsiderar as experiências coletivas?

Não constitui desejo deste estudo preocupa-se apenas com as medidas oficiais, mas a partir delas registrar as possíveis ausências, assim como estabelecer pontos de vista acerca de algumas medidas educacionais da época.

Estes intelectuais, nas suas ações e com seus poderes, constituem a tentativa de apresentar ao leitor as condições reais com as quais o Liceu Maranhense no Império chega a ser uma escola de elite e para a elite, concorrendo para esta situação ser esses Lentos pessoas da elite intelectual e material, produtores e transmissores de idéias. Como tais desenvolvem o poder da escrita e da retórica. Também de mediadores, legitimadores, e produtores de práticas sociais.

As funções desenvolvidas por eles, conforme as ações já destacadas, concorrem para a função de caráter eminentemente político, o que Gramsci (1978) distingue como função dos intelectuais orgânicos pela qual estes, estando a serviço da classe conservadora, oferecem às suas classes formas de lideranças intelectuais como agente do *status quo* e de sua promoção que é feita através dos alunos de maneira consciente ou inconscientemente.

Essas relações não param nessas práticas, através da escola estendem-se a outros domínios cujos atores sociais são as elites intelectuais ligadas aos comandos do ensino secundários público representado pelo Liceu Maranhense.

4.6 Os domínios do ensino secundário público representado pelo Liceu Maranhense

A instalação do ensino secundário na capital da Província Maranhense, primeira metade do século XIX, pelo Liceu, contou com uma sociedade marcada por fortes diferenças sociais.

Esses obstáculos contribuíram para que os domínios do Liceu se limitassem às questões urbanas, com destaque para a educação dos filhos da burguesia.

A exigência da literatura estrangeira fez com que o Liceu tivesse sua importância elevada, como também se configurasse uma ampliação dos domínios do ensino secundário pelos seus intelectuais.

Essa crença atribuída a Lentes e alunos delegava elevado poder à instituição, que podia ser percebido tanto no espaço público, quanto no privado, tanto na sociedade política, quanto na civil, o que, em se tratando de educação escolar, no tempo estudado, a idéia fundamental estaria no Liceu Maranhense.

Naturalmente o sucesso da elite maranhense passaria pela capacidade do Liceu em oferecer educação de qualidade, o que consistia em hierarquizar poderes e saberes no interior da sociedade maranhense.

Desta contribuição tem-se a ideologia que identifica enquanto autoridades a serem reconhecida, aquelas que passaram pela instituição, adquirindo destaque no conjunto existente. Na verdade, trata-se de alijar o restante da sociedade que não possuía a referida distinção.

Quanto ao ensino secundário público na Capital da Província, em São Luís, os sujeitos que estavam fora do Liceu também estavam subordinados a alguns liceistas, visto serem estes descendentes das famílias que exerciam o poder de mando, os privilegiados, como foi sua clientela. Eles recebiam os prêmios contidos nas regras e normas da instituição. Achamos pertinente destacar a Lei nº 93¹² de 16 de julho de 1840, no seu Art. 1º registra o seguinte:

Os substitutos nomeados em virtude da Lei Provincial nº 18 só poderão ser dispensados de exame, quando forem lentes do Liceu, que tenham, a aptidão necessária, ou houveram professado a matéria, ou se mostrarem para isso habilitado por carta de aprovação plena em Academias acreditadas, cessando as funções dos que tiverem sido nomeados sem estes requisitos, logo que entrem em exercício os respectivos proprietários.

Pelo que trata este artigo, os Lentes no Maranhão já eram dispensados do exame há muitos anos, ou seja, desde 1836, em consonância com o Art. 1º da lei nº. 18¹³, que estabelece:

¹² Biblioteca Pública Benedito Leite – Colleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835—Lei Provincial nº 93 de 16 de julho de 1840.

¹³ Biblioteca Pública Benedito Leite – Colleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835 - Lei Provincial nº 18 de 19 de maio de 1836.

O Presidente da Província nomeará interinamente, e sem dependência de exame se assim o julgar conveniente, substitutos para quaisquer das cadeiras de ensino público, quando os seus Professores forem eleitos para empregos públicos, cujo exercício seja incompatível com a freqüência das aulas, ou se achem legitimamente impedidos por muito tempo ou por outro qualquer motivo: estes substitutos vencerão diariamente enquanto servirem uma quantia na proporção do ordenado annual da cadeira que substituem.

Com esta legislação, verifica-se que os Professores do Liceu, quando substitutos, foram beneficiados pela sua experiência anterior, podendo galgar nomeação para ministrarem cadeiras por se acharem habilitados, sem precisar, para este fim, serem submetidos a processos avaliativos, o que é uma prerrogativa de quem concentra algum poder sobre o conhecimento que possui ou a instituição a qual representa.

Ainda pela Lei nº 93 este expediente só era possível para professores do Liceu ou de Academia, que possuíssem reconhecida credibilidade. Dessas determinações compreende-se que os Professores do Liceu possuíam respaldos perante a ordem pública, assim como os das Academias. Tal fato credencia ser o Liceu Maranhense uma instituição educacional cujo corpo docente possuía conhecimento e poder de freqüentar com distinção, outros domínios do saber que não somente o Liceu.

Na Lei nº. 93, o Art. 4º estabelece outro benefício, prerrogativa aos egressos do Liceu:

'D'ora em diante só os Bacharéis em Letras formados no Lyceu Maranhense poderão gosar do favor concedido pela Lei Provincial nº 10, uma vez que não sejam maiores de vinte e cinco annos, e tenham os requisitos especificados no art. 1º da referida Lei, sendo os de talentos, e bons costumes, aprovados por atestados do Diretor do Lyceo, passado em virtude da deliberação da congregação vencida por dous terços dos votos dos membros existentes.

Quanto ao Art. 4º, pode-se depreender que, mesmo os benefícios concedidos aos intelectuais sejam anteriores à implantação do Liceu Maranhense, é possível que esta instituição de ensino tenha sido criada no sentido de fortalecer tais benefícios em face de sua representação social.

Mas os documentos não falam sozinhos. Para tanto, é preciso dar voz a eles para, a partir dos seus conteúdos oferecerem possibilidades explicativas de

interpretação sobre o seu tempo. É o que se verifica com a lei provincial nº 10¹⁴, no seu Art. 1º:

Art. 1º O governo da Província fica autorizado a escolher trez moços nascidos nella, de famílias pobre, estudiosos, de talentos e bons costumes para estudarem onde mais conveniente for os ramos das sciencias naturais estabelecido nas três divisões seguintes: 1- Phisica e Chimica; 2- Minerologia e Metalurgia ; 3 Botânica e Argicultura.

Já o Art. 3º admite que:

Nenhum candidato, a exceção dos três primeiros depois da execução desta Lei, será admitido a Pensionário sem ter os preparatórios de Gramática Latina, Filosofia Racional e Moral, Geometria, Francez e Inglez. A respeito, porém dos trez primeiros devera preferir-se os que tiveram os preparatórios acima exigidos

Por todas essas exigências, trata-se de um cidadão, homem, visto que não é encontrada a participação escrita de mulheres que tenham concluído as cadeiras literárias. Só os alunos do sexo masculino do ensino público.

Ainda para gosar as prerrogativas da Lei Provincial nº. 93 precisava ser jovem, ou seja, maior de vinte e cinco anos. Fato que pode denunciar a histórica falta de atenção, quanto às pessoas mais experientes. Não bastando essa exclusão, destaca-se outra: “senão os de talentos e bons costumes, aprovados por atestados do Diretor do Lyceu”. Estes destaques estão de acordo com à ideologia a qual a escola serve. Tanto que a escola tradicional, na sua versão contemporânea, divulga que a escola é um espaço onde se revelam os talentos, que já se encontram nos sujeitos. Assim faz crer que a escola possui as condições de potencializá-los para serem devidamente utilizados pela sociedade.

Ainda assim esses “talentosos” e de bons costumes não devem ser pessoas com dificuldades financeiras, não que essas pessoas não sejam talentosas, mas a própria exigência de freqüentar o Liceu necessitava uma dedicação aos estudos por parte de seus alunos. Isto certamente dificultaria dividi-lo com outras atividades, como, por exemplo, o comércio, o que poderia concorrer para a idéia de que não se trata de pessoas com dificuldades financeiras.

¹⁴ Biblioteca Pública Benedito Leite – Colleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835 - Lei Provincial nº 10 de 5 de maio de 1835.

Não bastassem todas essas exigências, precisavam ser “aprovados por atestado do Diretor do Lyceo, [...]”.

Ainda o Art. 1º da Lei Província nº. 10 determinou a “escolha de trez moços nascidos nella, de famílias pobres, estudiosos, de talentos e bons costumes para estudarem onde mais conveniente for os ramos das ciências naturais [...]” Presume-se que estes moços talvez vieram a ser Lentes do Liceu.

Por estas exigências legais, teriam os moços vindos de famílias pobres teriam condições de reunir todos os elementos desse perfil?

Porém, examinando detalhadamente este texto legal, encontra-se um outro significado para a conveniência de mandar pessoas aprofundarem conhecimentos nos ramos das ciências, é que a concessão tinha a ver com a participação financeira da Província, ao investir em jovens talentosos, conforme os artigos a seguir:

Art. 4º O governo estabelecerá a mezada dos Pensionarios, regulando-se pelo paiz para onde forem estudar, com tanto, porém que não exceda a quantia de quatrocentos mil reis amuaes posto no lugar em que houverem de residir, além das despesas indispensáveis de ida e volta.

Art. 7º todas as despesas com estes Pensionário serão feitas pelas rendas Provinciais.

Mandar os filhos estudar em outro país foi o grande sonho daqueles pais que desejavam o “ilustramento” deles. A possibilidade de ter esse sonho custeado pela Província seria melhor ainda, visto que manter um filho estudando no exterior exigia grande investimento, assim como atender às exigências de ingresso que, certamente eram pouco afeitas para pessoas pobres.

Entretanto a viabilização desse dispositivo passou a ser feita via Liceu, que estava legalmente autorizado a enviar seus alunos para terem acesso a um prêmio, que havia sido instituído três anos antes da implantação do Liceu em 1835. Tudo isso faz acreditar que, também, os domínios do Liceu, através de seus intelectuais possibilitaram aos seus alunos participarem das melhores instituições da época.

Destaca-se que essas medidas estão de acordo com as determinações da escola francesa. Dessa forma, a lista de benefícios do Liceu era orientada pelas idéias francesas, como nesse artigo da Lei nº. 93/ 1840.

Art. 5º O Presidente da Província solicitará d'Assembleia Geral, pela intermédio do Governo, para os Bacharéis de que trata o artigo antecedente, o privilégio que foi concedido pela Lei de 16 de agosto de 1830 aos Bacharéis em Letras das Escola de França, e aos aprovados n'ellas em Coimbra.

Como já foi posto, a importação da escola secundária no Brasil, pelo Liceu, de inspiração francesa, ocorreu em muitos países, tais como nas normas que regeram a instituição de ensino público, e os compêndios franceses, que garantiram o funcionamento do ensino público secundário. Não houve originalidade nem mesmo para formular. Repetiu-se o que a França já defendia embora distante de outra realidade.

Ações como essas denunciam a falta de com o conhecimento ou até mesmo submissão, ou ainda uma espécie de deslumbramento por tudo o que vinha da Europa.

No entanto, a história da influência europeia não termina apenas com os dados já apresentados: Veja-se o conteúdo deste documento.

Tendo o Lente de Desenho representado a Congregação do Lyceu a necessidade de se mandarem vir da França para dar uma aula, os modellos, de Gesso, constante na relação¹⁵ junta, por elle assinada; resolve a Congregação, em Sessão de 29 de julho próximo passado, de pedisse a V. Excia. Mandasse vir os objetos designados por ellos a V.Exa. Maranhão 12 de outubro de 1839.

Relação dos modellos de gesso que precisa a aula Pública de desenho, nesta cidade:

BUSTES

La Lacocoon tire.

La mese nioble.

Vênus d'Artes..

Meleagre de Canova.

Péricles.

Sapho de Canova

Atmous Gree

Vênus de Capitole.

Esculape

La Fille de nioblei Droppe

MASQUES

¹⁵ APEMA – Correspondência do Diretor do Liceu ao Presidente da Província

Alexandre Mourant
 Antinous
 Afare
 Phouon
 Hercule Francese
 Ariane
 Lencotve
 La Meduse.
 Picos et Mains
 Elements de perspective

A incorporação de práticas como estas fazem lembrar o registrado por Gramsci (1978, p.17) “a França fornece um tipo completo de desenvolvimento harmônico de todas as energias nacionais e, particularmente, das categorias intelectuais”. Após o período revolucionário a França irradia suas energias a grande parte do mundo. Isso possibilitou que a “habilitada” intelectualidade política de São Luís fosse facilmente seduzida por tais idéias.

Pelo pedido, consta, no registro, “mandarem vim da França para dar uma aula, os modelos de gesso”, prova do atrelamento da Província à produção francesa.

No entanto, pela determinação contida o documento vincula a Província mais ao sentimento de continuidade com um passado alheio, estranho, mas apresentado de forma ideal, dentro de uma ordem ideológica.

A instituição de ensino Liceu, enquanto um dos espaços de promoção dessa ideologia, reafirma sua própria história.

Por essas práticas, é visível a ausência da colaboração da nação brasileira com os saberes da Província Maranhense, nesse período em que a escola secundária maranhense surge, mas distante de sua paisagem.

Não conhecendo, não possui condições de investigar. Daí a dificuldade em apresentar melhorias para grande parte da sociedade.

Um dos pontos que chamam atenção é a facilidade que os intelectuais tem de aceitar as mudanças vindas de fora. Um estrangeirismo que se desloca, em larga medida. Como tantos objetos a serem estudados, podem ser úteis a esta realidade? Por que não se estudar as contribuições dos negros, dos índios, que representavam a maioria populacional? O ensino secundário, parte do sistema de

ensino implantado no Brasil Imperial, politicamente independente de Portugal, tinha sua vida controlada pela Coroa Portuguesa.

Esses estranhamentos que a educação escolar enfrentou podem não ter sido incorporados totalmente. No entanto foi suficiente para se afirmar, enquanto discurso produzido, longe de sua difusão, dificultando o questionamento e fazendo permanecer verdades tais como no passado.

Partindo-se da compreensão de uma promoção dessa natureza, articulada ao sistema educacional institucionalizado, torna-se previsível, enquanto procedimento que envolve seleção de valores, capazes de melhor garantir aquilo que vai ser ensinado aos alunos: os conteúdos que devem subsidiar a formação de uma clientela aspirante ao ensino superior, preferencialmente na França.

A lei nº. 99 de 16 de julho de 1840, aprovada as despesas da Província e no capítulo 1, Art. 1º, e destacava “a quantia de trezentos mil reis, aplicados ao pagamento dos modelos e medalhas, que foram encomendadas para o uso no Liceu”. Esses recursos foram decorrentes da supressão da despesa com pensionista na França.

Quanto às medalhas, em número de três, referentes aos prêmios de 1º, 2º e 3º lugar, eram entregues para os alunos com as melhores notas do Liceu Maranhense. Presume-se que fossem semelhantes às que se premiavam os franceses.

O requerimento¹⁶ enviado por Francisco Sotério dos Reis, Diretor geral do Liceu ao Presidente da Província, Ilmo Sr. Vicente Thomaz Pires de Figueredo Campos, diz:

Em conseqüência do despacho de V. Ex. de 24 de setembro de 1838, justificando seu requerimento de Felipe Benicio Conduru, que pede ser por V. Ex. nomeado, a fim de ir aprender à França praticamente o ensino pelo methodo Lancastrino, como determina o art. 1ª da Lei Provincial nº 77 de 24 de julho deste ano; cumpre-me informar suplicante freqüentou com bastante aproveitamento a Aula Pública de Latim a meu cargo, e parece estar em circunstâncias de merecer a graça pedida, uma vez que além dos preparatórios, que mostra ter pelo documento, que junta, prova que se acha tão bem habilitado como o conhecimento da Língua Francesa, que julgo indispensável neste caso quanto ao comportamento que junta, porque nunca sei mais a respeito. É o que posso informar a V. Ex. que mandará o que for junto.

De guarde a V. Ex. Maranhão 26 de setembro de 1838.

¹⁶ APEMA- Correspondência do Diretor do Liceu ao Presidente da província (1838).

Quanto a Felipe Benício d'Oliveira Conduru, sabe-se, pelo Almanaque do Maranhão de 1849, que ele morava na rua da Paz, endereço nobre da cidade, e que, neste ano, dirigia a Escola Normal. Já Meireles (2001) sobre o panorama cultural do período imperial no Maranhão destaca, na composição de intelectuais do grupo maranhense, no período entre 1832 a 1836, a participação intelectual de Conduru.

Desta escrita, podem-se extrair considerações, como conhecer a prática institucional dos Lentes do Liceu do Maranhão, através do seu diretor, Francisco Sotério dos Reis, que também era Lente de Latim, o que reforça a importância da liberação do pedido, no que diz respeito ao envio de Felipe Benício Conduru, que pede a proteção do Estado através da autoridade mais indicada a conceder o benefício.

A ordem do discurso se encaminha no sentido de justificar a síntese, dos argumentos apresentados pela autoria: “o suplicante freqüentou com bastante aproveitamento a aula Pública de Latim ao meu cargo”. Estas confirmações impõem-se como argumento irrefutável para deferimento do pedido.

Além de cumprir a exigência principal ele possuía outros atributos, que, se comparados a uma melhor clientela de poucos notáveis, representava a expressão para atender ao pedido de, estar “habilitado com o conhecimento da língua francesa”. Esta condição somaria como a outra. Para aprender o método Lancastrino na França, é indispensável que se fale o francês.

Do contrário, aprender a lucrativa metodologia no idioma estrangeiro seria outro esforço, em que se privilegia a assimilação mecânica, ampliando as dificuldades do sucesso deste método na escola. Sem querer discutir o então método, registra-se que filho do Liceu viaja as custas da Província para aprender o econômico método, por possuir os predicativos já postos.

Tudo isso foi possível, por se tratar de um homem branco dispensado das atividades produtivas, na sua dimensão do trabalho que exige esforço físico, condição financeira, reservando seu tempo aos estudos, na sua essência um filósofo, potencialmente um forte candidato a estar frente aos aparelhos ideológicos do Estado, sob as bênçãos da sociedade política. Sendo assim habilitado a desenvolver a hegemonia que exerce a classe dominante na sociedade.

Outro elemento que ajuda a legitimar este discurso é o de que a sociedade maranhense, na época, não estava organizada de forma satisfatória a

questionar essas práticas, tanto que nem todos eram privilegiados, como demonstra o texto a seguir:

Ilmo e Exmo Sers. Vicente Thomas Pires Figueredo Camargo¹⁷
 Em consequência do Despacho de V. Ex. de 17 do corrente, proferido em incluso requerimento de Manoel da Costa Delgado que pede ser por V. Ex. escolhido, a fim de ir estudar à França Ciências Naturais, na Vaga do Pensionário da Província, Antonio Jose Galvão, tenho a informar a V.Ex. que o suplicante nao é destituído de talento, tem a maior parte dos preparatórios que comportam a Petição e parece estar no caso de merecer a atenção de V. Ex. para o lugar que pretende, uma vez que se não apresento outro que se acha mais habilitado: quanto ao comportamento do suplicante refiro-me o documento que junta, porque nada sei mais a respeito. É o que posso informar.

Francisco Sotério dos Reis.

Quanto ao documento, que comprovaria a capacidade do requerente ao benefício, este não foi encontrado. Ainda assim, quem autorizava o pedido era o próprio Diretor do Liceu, o que leva a suspeitar, logo que os preparatórios para o cargo agregavam boa parte do currículo do Liceu, o que deveria exigir também a análise de outros Lentes, fato este que não foi possível comprovar com documento.

Estes tendem a refletir nas despesas da Província¹⁸, capítulo 1, que traz registros importantes, como no Art. 2º item 3, com a instrução pública.

Pensão a três estudantes na Europa como o aumento de 100\$ reis ao Estudante Isidoro Francisco Meireles desde já, e enquanto frequentou a Escola Central das Artes, Manufaturas de Paris, além do cambio respectivo para ser a mesma pensão posta com moeda forte no lugar em que eles residirem 1:300\$ rs.

Lê-se que, para o ano da instrução pública recebeu 32:70\$000 (trinta e dois contos trezentos e setenta mil reis). E questiona-se: deste valor quanto era gasto com o restante da população?

As informações aqui apresentadas evidenciam um quadro de privilégios legitimados pelo poder público. É uma constante nas despesas da Província, pelos documentos consultados a concessão financeira, a pensionistas, por parte do orçamento público.

Esta situação justifica-se em acordo como as categorias da ideologia liberal em que uma das preocupações é com a segurança jurídica, sendo que esta

¹⁷ APEMA- setor de avulsos. Correspondência do Diretor do Liceu Maranhense ao Presidente da Província Vicente Thomas Pires de Figueredo Camargo.

¹⁸ APEMA – Despesa Provincial. Lei n ° 80 – de 27 de julho de 1838, p.62.

liga-se primeiramente a proteção daqueles que já são proprietários. Liga-se também a justiça visto que não possibilita a participação de todos da comunidade.

O desejo de se educarem em Paris, certamente de pessoas que já dispunham de um relativo acesso ao poder na sociedade política para reivindicar nesta instância social o sustento dos seus jovens a fim de freqüentarem a nação, que se constituía no modelo de cultura a ser seguida por aqueles que não precisaram dividir o espaço da escola com a tarefa do trabalho. Cabral (1984, p 29) ressalta que:

O costume de se educarem os jovens das famílias abastadas maranhense nos grandes centros europeus, possibilitando a formação de uma elite erudita, requintada favoreceu a formação de um ambiente cultural de alto nível em São Luís, elevando-se a uma posição de destaque, no cenário das letras nacionais da época.

Na condição educacional em que o Maranhão se encontrava de pouquíssimas edificações e de professores despreparados e como já foi posto anteriormente, a implantação do Liceu tornava-se uma importante medida.

Nesse sentido, é importante a contribuição de Gramsci (2001) ao fazer confirmar a idéia de que o homem deve se humanizar, através de sua atividade, para a transformação da realidade natural e social de forma coletiva.

Assim nos faz questionar a eficácia de projetos direcionados a poucos, sendo esses poucos, aqueles que já têm acesso ao poder, o que é uma prática da sociedade capitalista.

O homem que participa de forma consciente de seu trabalho é capaz de superar sua alienação, podendo assim humanizar-se. No entanto a humanização pela instituição de ensino Liceu se fez através de um currículo humanístico, com foco na literatura clássica possibilitando apresentar uma atmosfera refinada, mas distante da realidade social.

No pensamento gramsciano cabe aos intelectuais primeiramente serem os organizadores da função econômica da classe à qual pertencem.

Gramsci afirma ser o intelectual primeiramente o organizador: o que possibilita definir prioridades e dessa forma também excluir podendo ainda penalizar alguns aspectos do real ao qual define como, por exemplo, pouco importante sem, no entanto, muitas vezes proceder a devida consulta das necessidades a serem atendidas. A leitura da receita da Província, na tentativa de se observar o

investimento, com a instrução Pública em relação a outros setores evidencia quais prioridades da Província, pois promissora, a instrução não consegue, financeiramente, equiparar-se aos valores previstos para a manutenção da ordem.. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2 - Receita Provincial do Maranhão: principais itens

Anos	Orçamento	Assembléia Legislativa	Secretaria de Governos	Instrução Pública	Biblioteca Pública	Saúde Pública	Guarda Policial Urbana	Administração Eclesiástica	Obras Públicas
1837	281:728\$960	10:000\$000	6:000\$000	29:420\$000	2:000\$000	2:470\$000	84::000\$000	28:538\$960	44:600\$000
1838	298:552\$600	10:000\$000	6:000\$000	32:370\$000	2:000\$000	2:492\$000	117:000\$000	31:155\$040	44:600\$000
1839	298:296\$000	12:920\$000	7:056\$000	29:420\$000	2:000\$000	2:442\$000	84:000\$000	35:543\$000	44:600\$000
1840	284:013\$040	12:920\$000	7:056\$000	32:370\$000	2:000\$000	2:442\$000	96:400\$000	34:025\$000	35:000\$000
1841	317:516\$500	11:280\$000	6:360\$000	38:915\$000	2:000\$000	2:300\$000	102:000\$000	56:141\$500	20:900\$000
1842	317:516\$500	11:280\$000	7:600\$000	39:915\$000	2:000\$000	2:300\$000	102:000\$000	56:141\$500	20:900\$000
1843	317:516\$500	14:158\$000	6:360\$000	41:915\$000	2:000\$006	2:720\$000	103:900\$000	54:141\$000	21:300\$000
1844	274:642\$000	10:025\$000	6:360\$000	32:990\$000	1:200\$000	3:092\$000	89:480\$000	44:291\$500	32:573\$350
1845	274:642\$000	10:125\$000	6:380\$000	36:000\$000	1:200\$000	3:092\$000	90:305\$000	44:291\$500	65:873\$360
1846	210:022\$000	8:120\$000	6:740\$000	32:990\$000	1:200\$000	3:092\$000	94:812\$000	44:291\$500	25:000\$000
1847	291:829\$012	10:460\$000	6:740\$000	36:000\$000	1:200\$000	4:000\$000	101:812\$000	44:291\$500	39:197\$012

FONTE: Despesa Provincial (1837 -1847)

Apresenta-se a receita da Província do Maranhão, no período compreendido entre 1837-1847, quando foi possível destacar o lugar que cada ação financeiramente ocupa na sociedade. Assim o referido quadro demonstra a organização econômica da sociedade política.

Neste quadro, a administração Eclesiástica apresentava valores acentuados e superiores aos que eram destinados à educação escolar. A igreja que prega a partilha, contraditoriamente é beneficiária de uma receita substantiva para quem já estaria separada do Estado, há mais de um século.

Esta política econômica pode ser entendida como reflexos da ordem estabelecida pelo Estado no sentido de garantir o consenso. Um sistema escolar com tão pouco recursos deve ser pouco aparelhado.

No entanto, para garantir a ideologia do Estado torna-se indispensável o apoio da Igreja, aparelho ideológico do Estado e ainda nos momentos necessários, conta com a força da Guarda Policial Urbana, aparelho repressivo. Nessas condições e para melhor compreender como era distribuída, achou-se importante encontrar, por exemplo, no ano de 1840, conforme Lei nº.99 de 16 de julho de 1840,

a garantia da ordem de 32:370\$000. Só o Liceu conseguiu reunir deste montante a quantia de 9:425\$000, o que equivale, aproximadamente a 28% da receita para educação escolar na Província, no ano seguinte, já houve um considerável aumento da receita para Instrução Pública, através da Lei 117/1841, que, no Título 4º, privilegiava o Liceu, estabelecendo:

§1º Com os ordenados e gratificações dos empregados do Liceu, sendo já elevados a 500\$000 reis tanto a gratificação do Diretor como o ordenado do Porteiro e suprimidos os dos Professores das Cadeiras de 1º e 2º ano do Curso de Marinha, cujo provimento foi suspenso.

Pelo disposto, o ordenado do porteiro do Liceu era equivalente à gratificação do diretor, o que evidencia o histórico menosprezo aos trabalhos, que exigem menor capacidade reflexiva. A separação da sociedade, nesse período, justifica-se principalmente, por critérios como este.

Este não foi um evento isolado. Em 1843, do recurso destinado ao Liceu Maranhense, conforme a Lei nº.152/1843, foi determinado no Art. 5º que trata da instrução pública: “§ 1º Liceu, inclusive 100\$00 rs. para o expediente, ficando reduzido o ordenado do Porteiro a 400\$000 reis...” , cabendo um total de 8:585\$000 para o Liceu. A redução deu-se apenas no ordenado do porteiro, fato que não ocorreu com a gratificação do Diretor ou no ordenado dos outros Lentes.

No ano seguinte (1844) em que foi destinada à Instrução Pública 32:990\$000, houve uma concentração deste montante na escola secundária, representada só pelo Liceu. Vejamos: “§1º Pessoal do Liceu 10:040\$000”. Em 1845, foi alocado o mesmo valor.

Este relevo do Liceu na receita da Província de certo não contribuía para que fosse ampliada a rede escolar secundária, e, por conseguinte, recursos destinados à instrução pública eram aplicados em quase 50% em uma única escola de clientela refinada.

Nesta distribuição, as primeiras letras não pareciam constituir preocupação dos intelectuais da Província. As atenções se dirigiam para o Liceu, uma escola privilegiada frente à instrução primária.

No ano de 1847, quase dez anos após a implantação do Liceu, se for comparada a sua receita com o total da instrução pública, ele chegou a representar mais de 30% naquele ano.

Com isso, houve a implantação do ensino secundário público compreendido, no caso do Liceu Maranhense, a partir da conjugação dos seus domínios, assim como da partilha de seus enunciados. Logo o poder Central, ao delegar poderes às Províncias, está em acordo com ele, tanto que a importância dispensada ao Liceu da Corte se repetia nas demais províncias.

Os documentos enviados à representação maior da Província – o Presidente – foram construídos no interior de uma instituição legitimada e legitimadora no campo educacional. Nesse sentido, não atendiam às expressões exclusivamente individuais, haja vista precisarem do controle das práticas adotadas pela instituição e determinadas pelo poder Central.

Os documentos analisados são exemplares, quando assinalam o interesse de encaminhar os filhos bem nascidos para se educarem na Europa, o que privilegia, na questão educacional, a classe historicamente privilegiada, que, também, pertence à sociedade política, assim como aqueles que lhe são mais próximos. Isto tem denunciado a tentativa de produzir intelectuais orgânicos em uma sociedade idealizada.

Em se tratando de um ensino destinado aos filhos bem nascidos economicamente, o caso dos pensionistas, aqueles sem condições financeiras para desenvolver seus estudos, torna-se argumento insuficiente, devido às condições destes, enquanto a Saúde Pública não consegue destaque nas finanças.

Mesmo não figurando grande investimento na instrução pública, por parte da superestrutura, os pensionistas tinham o privilégio de estudar na Europa, custeados pelo erário da Província, anterior a implantação do Liceu, apesar da legislação fazer referência aos moços de família pobres.

A centralidade do Estado se verifica inclusive através dos privilégios instituído as instituições, indicando, até certo ponto, o sentido de uma organização educacional em que as leis ajudaram a alimentar a relação intelectual e a educação, na Província do Maranhão, no Império. Esses elementos estão dispostos pelo Estado em uma ação organizativa cujo alvo separa o povo do público.

Logo existe uma lógica a ser mantida em que primeiro se asseguram os privilégios internos e, por último, possa haver a distribuição para o restante da sociedade. Isto pode explicar a receita da Províncias quando prioriza a ordem pública através da Guarda Municipal, da ordem na Administração eclesiástica, dando pouca atenção a saúde, equilibrando a burocracia do governo onde a

Biblioteca Pública assim como as obras tinham verbas intáveis face aos tremores do sagrado e do profano (Administração eclesiástica e Guarda Policial Urbana).

A situação do Maranhão, em termos de educação, era evidenciada, por exemplo, neste relatório¹⁹ que dirigia o Exm^o Vice-Presidente da Província do Maranhão, Ângelo Carlos Muniz à Assembléia Legislativa Provincial em 03/05/1845, que registra o seguinte:

Pelas ditas informações, conhecemos que o número de aluno que freqüentam as aulas públicas de instrução secundária na Província monta a 152, o dos que freqüentam as aulas públicas de instrução primária de ambos os sexos são de 1297 e dos que freqüentam as particulares permitidas pelo Governo é de 418, perfazendo um total de 1867.

Observa-se, neste documento, que o ensino secundário com 152 inscritos, conta com um número de alunos muito menor, se comparado à instrução primária de ambos os sexos que totalizam 1297, respeitando os secundaristas menores de 20% deste e 0,8% de todo o alunado da Província.

Uma das características da escola-burguesia é que ela se encontra legalmente estabelecida, demonstrando separação das classes, legitimada pelo Estado que promove uma grande distância entre os saberes e os níveis da escola. Para Gramsci (1978, p. 9):

A escola é um instrumento para elaborar os intelectos de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela qualidade das escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado.

A escola, mesmo sendo um instrumento de formação de intelectuais, ela notabiliza-se pela qualidade, haja vista a cultura humanista clássica oferecida pelo Liceu Maranhense.

Assim a escola secundária clássica liga-se à formação dos quadros da sociedade política e, para esta finalidade, não deseja esta esfera social contar com muitos colaboradores. Pelo contrário, para garantir a hegemonia, no consentimento das idéias do Estado, não é preciso grande participação, esta deve ser requisitada, a fim de ser compatível com as idéias impostas, daí ter uma clientela inferior a 1% de todos os alunos de província.

Estrategicamente, recruta-se toda a sociedade, no sentido de garantir o consentimento, justificando a distribuição diversa dos diferentes tipos de escola.

Esta etapa fundamental da filosofia do Estado tem a participação das demais camadas, o que, na estrutura escolar, dá-se por um contingente maior, representado aqui pela instrução primária, sendo que esta possui pouca expressão nas determinações políticas do sistema. Na maioria das vezes, desenvolve apenas a função de obedecer à legislação vigente.

Tal situação ocorre quando a sociedade civil se apresenta pouco organizada. No caso do Maranhão, no período estudado, a pesquisa revelou poucas expressões da sociedade civil, no sentido de requisitar, criticar ou qualquer outra manifestação escrita referente à educação escolar.

Esta afirmação não significa que não tenha havido expressões similares, significa talvez que não se tem cuidado, com muita atenção, das contribuições da sociedade civil assim como de suas reivindicações.

Em se tratando das fontes pesquisadas cuja natureza deriva do próprio Estado, é natural que não se tenha encontrado nem mesmo vestígio encaminhado pela sociedade civil.

Outro aspecto a ser considerado é que a escola não pretende oferecer saberes que possibilitam a superação do modelo de sociedade implantado. Para tanto, a escola primária tem sido apresentada com uma clientela numericamente muito grande. Esta estratégia se justifica pelo argumento de que a escola é um espaço acolhedor desinteressado.

Este desinteresse é melhor explicado quando se observa quantos desses que conseguem ingressar nesta base larga da escola têm a possibilidade de chegar à próxima etapa que é o ensino secundário.

Tal questão se encaminha de vários sentidos. Um deles é as atividades produtivas no Brasil ainda não necessitarem de mão-de-obra qualificada, o suficiente para elevar o nível exigido pela formação escola. É certo que isso ocorrendo, os níveis subseqüentes perdem a sua finalidade.

Outra questão que pode ser apresentada, na tentativa de interpretar o capitalismo principiante, é o caso brasileiro, este que consegue se desenvolver aparentemente sem problemas, até com a escravidão, pois precisa desse

¹⁹ APEMA - Instrução Pública - Relatório dirigido ao Exm^o Vice-Presidente da Província do Maranhão.

contingente despreparado para assumir uma posição que promova o sistema produtivo, tornando-se a escola, em muitas situações, até desinteressante, se tomarmos a sua contribuição como meio de inserção na superestrutura social em que esta é ideologicamente construída como acento de pessoas iluminadas, que certamente passariam pela escola, mas também pela condição de classe.

Às vezes, a escola é tomada como uma estrada muito longa em que seus viajantes têm dificuldades de chegar ao final. Muitos conseguem o atalho de educar um filho em casa dirigido por um preceptor, espécie de professor particular, e após estar preparado, fazer exames para o ensino secundário e muito jovem chegar até o ensino superior. Outros desistem no meio desta estrada.

Outro agravante quanto à inserção da escola secundária é que ela não possui nenhuma preocupação como a condição de “abrigar” todos aqueles que saem da formação primária. Dessa forma vem se mantendo uma escola para poucos.

Na formação deste “Sistema Nacional de Ensino” ainda foi preocupação de seus intelectuais reservarem um espaço para a iniciativa privada, o que poderia ampliar a clientela do ensino secundário.

Ainda assim se ocuparia da mesma seleta clientela, visto que em sendo de iniciativa privada, seria pago e grande parte da população estaria economicamente excluída.

O mesmo documento, anteriormente referido, traz o seguinte registro “o inspetor interino pede que a Biblioteca Pública fique anexa ao Lycêo, e sujeita a sua inspeção”. No relatório de Gonçalves Dias (Moacyr, 1973) destaca-se que tanto o Liceu quanto a Biblioteca Pública Maranhense partilhavam o mesmo espaço, ou seja, o Convento do Carmo.

Este registro demonstra que a escola não funcionava sozinha como aparelho de Estado e, para melhor cumprir suas funções, requisita ou, às vezes, silencia a contribuição de outros agentes.

Neste caso, para melhor acomodar a clientela liceísta, é requisitado que a Biblioteca Pública fique anexa ao Liceu. Fato que é destacado na obra de Lacroix (2000) ao se referir à Biblioteca Pública como depositária de um acervo muito grande, comparado com o exíguo número de leitores maranhenses. Por outro lado o acervo tinha a Europa, principalmente a França, como inspiração, o que restringia mais o seu acesso. Também as grandes enciclopédias ocupavam as suas

prateleiras que acolhiam com muito cuidado, o melhor da produção europeia, como os clássicos do pensamento francês.

Dessa forma, as obras requisitadas para formação dos alunos na escola secundária Liceu, em conformidade com os seus objetivos, podiam ser encontradas na Biblioteca Pública Maranhense.

A situação se explica por se tratar de uma casa que alimenta o conhecimento daqueles que são considerados como os melhores na tradição histórica senhorial. Por tudo isso, o pedido só poderia fortalecer as representações do ensino secundário.

É oportuno ressaltar que as obras importadas da Europa pelo Brasil, em grande parte de sua história, não eram encontradas apenas em nossa Biblioteca Pública. A escrita da história tem confirmado que, nas melhores livrarias da cidade, não era difícil encontrar obras de autores franceses.

Sobre a instalação da Biblioteca, justifica-se sua proximidade, por facilitar o acesso ao acervo existente, o que se tornava uma medida importante para o Liceu. Certamente teria grande relevo em se tratando de fazer da biblioteca lugar constantemente freqüentado pelos alunos, o que representaria tê-lo dentro de casa.

Esta situação, além de privilegiar o Liceu, enquanto instituição escolar a serviço da elite, também tende a monopolizar o serviço público, distanciando-o do fim a que se propõe, qual seja, atender ao público em sua multiplicidade. Acerca desta posição do Liceu Maranhense, Gramsci (1978, p. 11) lembra que:

Os intelectuais são os 'comissários' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é, do consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção.

Com isso, o Liceu, atendendo a uma clientela específica, restringe sua função social na compreensão mais ampla, mas procura cumprir um dos requisitos que tem sido considerado necessário como garantia da força dos dirigentes.

Era o acesso ao acervo da Biblioteca que atribuía, de forma bem articulada, quase abstrata da população, o domínio do discurso. Isto por projetar na sociedade a idéia do transcendente, da beleza desconhecida. Também porque uma das características deste discurso é que ele ganhava a sua condição mítica,

justamente por não ser acessível ao grande público, este que só podia mesmo admirar da forma mais alienante possível, as verdades postas.

Fatos como estes se encaminhavam no sentido de elevar a imagem do Liceu, assim como de sua clientela, atribuindo ao ensino secundário tamanha notoriedade.

Em uma Província, em que poucos utilizavam corretamente a linguagem culta, é questionador o porquê de poucos conseguirem ler obras francesas no original.

Isto é possível ser explicado, devido a atividade intelectual ser considerada diferenciada, assim como a escola em uma sociedade de classes, não poder servir a todos com a mesma distinção.

Nem tudo é tão belo: para manter a ordem, ou melhor, o consenso, Gramsci (1978, p. 11) destaca que a sociedade política faz uso de um outro recurso: “do aparato de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘cometem’, nem ativa nem passivamente”.

Esta colocação vai ao encontro da consistência legal de políticas alheias às necessidades coletivas. A ação organizativa da hegemonia do Estado sobre a sociedade civil encontra-se aparelhada a cumprir, de diferentes formas, o consenso, o domínio estatal.

Ao apresentarmos o Estado forte, tendo nos seus intelectuais orgânicos defensores convictos, espera-se que a sociedade civil organizada reúna condições suficientes para questionar os modelos que são postos pelo Estado, do qual a escola é apenas um aspecto igualmente importante, no conjunto das políticas sociais. Mas, para superar tamanhas distâncias, há que se renovar. Para esta tarefa, é preciso que se renove também o pensamento.

O relatório do Presidente da Província do Maranhão Dr. Francisco Bibiano de Castro, apresentado à Assembléia Provincial do Maranhão, aos 3 de junho de 1837, contém um pouco da situação educacional maranhense:

Eis aqui, Senhores, dons poderosos e efficases remédios aos males que soffremos, a illustração geral do Povo, e a reforma moral dos seus costumes, o que em verdade moral se poderá obter sem fazer florescer a Religião, e sem multiplicar as escolas de todas as classes, e sobre tudo dar-lhes uma boa direcção. Mas antes de propor os meios que me parecem mais adequados ao preenchimento de tão louváveis fins, cumpre informarmos do nosso estado actual a este respeito.

[...] Impossível é desconhecerdes quam necessário seja o estabelecimento de um Collegio que receba pensionistas, pelos proveitos que d'ali hão de vir a educação moral e literária da nossa mocidade. O meu antecessor com aquelle zero que os distinguiu no curto espaço da sua administração, começou a dar impulso ao estabelecimento dessa utilíssima instituição, encarregada da redação de um Projecto de estatuto ao prodigo e illustrado estrangeiro, Mr. Nicolau Adam, de quem pretendia que fosse o Director do Collegio, [...]²⁰

O presente relato se apóia na tentativa de identificar o lugar da fala, principalmente por se tratar da escrita institucionalizada que apresenta autoria. O local da autoria se justifica por melhor identificar o sujeito que fala. Pois se trata de um funcionário da superestrutura ou da sociedade política, o Presidente da Província.

Destaca-se que o Dr. Francisco Bibiano de Castro era capitão –de- Mar e Guerra, ficou à frente da Presidência da Província nos anos de 1837 a 1838, sendo 7º presidente, conforme registra Meireles (2001), ao relacionar todos os ocupantes desta pasta no período compreendido, entre o Primeiro Reinado até as Regências.

Dito isto, sabe-se que o registro emitido reflete a prática do lugar que ocupa como percebe o seu entorno. A ordem, seja ela moral, teológica, militar, também reflete objetivos da escola. Como Rousseau (1999), também o presidente da Província acredita que a sociedade é que corrompe devido suas deformidades, sendo que a cura para tais males não está na escola nem na religião.

Para o então Presidente, a moralidade do povo necessariamente não passaria só pela escola e pela religião. Os dois instrumentos até então apresentados como modeladores sociais, identificam-se até por que:

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (uma inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, alias por este monopólio)" alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc. (GRAMSCI, 1978, p. 5).

O acesso assim à moralidade através da escola, da qual trata o Presidente da Província do Maranhão, na época contribuía ao ajuste social. Seus egressos deveriam ser multiplicadores dessa moralidade. Apesar de laica, a escola ainda se encontrava marcada pelo pensamento teológico. Nesse sentido, o

²⁰APPEMA – Instrução Pública- Relatório do Presidente de Província do Maranhão Dr. Francisco Bibiano de Castro, apresentado à Assembléia Provincial do Maranhão aos 3 de junho de 1837.

ajustamento aos determinantes da superestrutura e de sua ideologia é que se efetiva a garantia da ordem social diante da qual a escola possui um papel fundamental.

Daí demonstrar à Assembléia da Província a necessidade de espaço escolar “que receba pensionistas, pelos proveitos que ali hão de vir a educação moral e literária da nossa mocidade”.

O relatório se justifica por atender a interesses privados e às demandas públicas. Haja vista que, na justificativa em que se ampara para requerer a construção da escola, abriga, na iniciativa pública também, a necessidade de indivíduos educados em outro país e que precisam exercer a profissão, no caso Mr. Adam.

É certo que a justificativa da criação da escola é posta, primeiramente, como uma das medidas que viessem a contribuir com a moral e os bons costumes.

Ademais, é preciso garantir que a presença da escola deve se dar mediante as necessidades da sociedade no coletivo, não apenas enquanto expressão de pessoas singulares. Isso é respaldado pela ideologia liberal, quando afirma que a escola burguesa não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhuma ideologia.

Ainda é possível extrair do relatório das ações do antecessor, na melhor tradição cavalheiresca, com ele foi apresentado: uma pessoa muito atenta aos problemas educacionais.

Essa é uma característica do intelectual: apresentar seus pares de forma mais próxima da perfeição. Essa postura é justificada no sentido de garantir a hegemonia da classe, que se mostra unida, ao mesmo tempo em que demonstra à sociedade o sentimento de homogeneidade, como forma de justificar o lugar que ocupa na estrutura de poder.

Tanto que o documento faz menção à autoridade competente a dá credibilidade ao empreendimento: “pródigo e ilustrado estrangeiro, Mr. Nicolau Adam, de quem pretendia que fosse o Diretor do colégio”.

Que condições possibilitaram a participação do estrangeiro, Mr. Nicolau Adam? O que se espera do intelectual orgânico é o exercício competente de sua capacidade dirigente. Isto posto, deve atender a confiança de sua classe para organizar em favor do poder e do lugar que ocupa, cuja ideologia deve representar.

A escola é uma instituição ligada à formação dos intelectuais na sua compreensão mais ampla, porém não possui força suficiente para romper com a ideologia dominante, na qual também foi formada. Afirma-se isso por haver, na regência escolar, um conjunto de regras, cuidadosamente instituídas para garantir o cumprimento da forma.

A organização escolar é uma tarefa dos intelectuais orgânicos de opção e construção, o certo é que tanto o ensino secundário, quanto todos os níveis de ensino repousam sobre os cuidados de uma sociedade ideal, mas pensada pela superestrutura, sem relação com a base. Para este fato buscou-se confirmação nas obras recomendadas pelos Lentes:

Relação das obras requeridas para as aulas do Liceu²¹.

PORTUGUÊS

Gramática Portuguesa do Pe. Antônio [...] Duarte.

Diccionario Português de Francisco Solano Constâncio.

Decaday de João de Barros e de Diogo [...]

Vida de D. João de Castro

De Francisco Bartholomeu dos Martipe

De Manoel por Honório

Cartas do Pe. Antônio Vieira.

Commentários d'Aphonso d'Albuquerque.

Crônicas dos Reis de Portugal

Lógica, Mathaphisica e Moral d'Edine Gonelle, traduzida por João Candido de Deus e

Senhor

Rethorica de Jerônimo Joacy Barbosa

Geographia de [...] Traduzida por uma sociedade de literatos.

Trigonometria de Matheus Valente

Guarda livros modernos

Melthodo d'escritura, os livros por partidos Dobradas ou simples

Dedmonde de Gange. Traduzido por Manoel Joaquim do Santo Porto

Obras de:

Fyulinto Eluysio,

De Camões.

De Garção

De Pe. Caldas e

De Nicolau Polentino d'Almeida

²¹ APEMA, Setor de avulsos. Correspondências do Diretor do Liceu Maranhense ao Presidente da Província 1838 a 1842.

As ordens Pindáricas e o Rei de Thope de Antonio Diniz da Cruz

A Castro d'Antonio Ferreira

O Uruguai de José Basílio da Gama

FRANCÊS

Gramática de Hamonier don destrance. Solano Confrancis

Cacogrphia de Lê Telher.

.Dicionário Francês [...]de Jone de Francesa

Telemaco

Guilherme Tella

Belisádrio

.Lugares escolhidos de Buffon

Escolha dos melhores lugares [...]

A Religião de Luis Racine

A Ensiada e o Theatro de Voltaire

As Obnras da Baileam Despeseans,

.Dittas de João Baptista Rousseau

Lugares escolhidos de Buffon

Dittas de João Raune

Ditta de Molure

Fabula de La Fontaine

INGLÊS

Gramática de Jakeê

Dicionário de Pe. Antônio Vieira

História d'América por Robertoon

As Estações de Thompson

O Ensaio sobre o Homem de Tope

Histoia d'america meridional e do México

LATIM

Novo methodo de Pe. Antônio Pereira de Figueredo reduzido a compêndio

Figuras de Syntasse Latina pelo mesmo

Histórias Sagrada

Di Há Romana [...]

Vida dos Homens [...] de Camelio Nepole

Fábulas de Pedro

Sellectas

A guerra Catelenaria [...]

A Eneida de Virgilio

As methamorphoses d'Ovídio
As [...] de Horácio
Dicionário Português – Latim de Pedro José Francisco
Ditto Latina Portuguesa (Magma Lexicon)
GREGO
Gramática grega de [...]
Dicionário Grego – Latino de [...] ou grego – Francês
De Ptanche
Fábulas d'Escopo
A ceropeda
A ilíada

A relação destas obras datam da implantação do Liceu Maranhense em 1838, em São Luís, expressando o conteúdo, que foi ensinado. Seu pertencimento e suas significações enquanto fontes serviram para refletir sobre a História da Educação maranhense e, conseqüentemente, brasileira, nesta ocasião.

Considerando o pertencimento institucional do ponto de vista de sua produção, certamente tem objetivos a cumprir. Não é demais registrar que se trata de uma relação em que o diretor do Liceu, Francisco Sotério dos Réis pede para vir da França.

É evidente que as obras requeridas foram de uso restrito. Por serem produto de uma seleção, podem excluir pessoas e saberes, apresentando novos valores culturais que tendem a se converter em imposição cultural.

Enquanto instituição de ensino, responsável pela divulgação dos saberes, o Liceu Maranhense se apresenta de forma atemporal, mas conhecida e reconhecida como uma instituição de ensino longe da vida, mas com condições de oferecer a uns poucos já iluminados os atributos necessário à admiração social. É desejo de muitos pais desta cidade que seus filhos freqüentem este mundo reservado que representa a instituição Liceu Maranhense.

Para quem está de fora, os alunos que passavam por esta escola tinham certo “brilho”, eram pessoas “diferentes”, tinham reconhecimento atribuído aos homens ilustrados, cheios daquele sentimento da quase imortalidade. Eram os doutores de uma ilha de analfabetos. Por isso, possuíam maior visibilidade, eram pessoas de luz própria.

Estas condições, propiciadas pelos saberes a que poucos homens tinham acesso conduzia-os, legalmente, para o lugar de intelectual. Na sua forma literária, assento quase inacessível.

São essas condições que ajudaram a identificar parte da realidade do Liceu na sede da Província do Maranhão.

Os saberes por si não atendem apenas a quem estar no comando do poder, mas favorece seus próximos, pois as medidas tomadas por uma organização não são atitudes no vazio, mas determinações politicamente fundamentadas, face à percepção que eles têm do social.

Quanto a essa questão, Chartier (1988, p.17) destaca que nenhum discurso é neutro e que as percepções “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, para legitimar um projeto reformador ou para justificar aos próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

A esse respeito é possível garantir que não há uma constante nos desejos identificados pelos intelectuais, mas seus projetos tendem a garantir, primeiramente, o fortalecimento do poder e da instituição à qual pertencem. Não há uma continuidade na representação dos valores. Estes atendem também à representação do momento, ajustada ao fortalecimento do controle.

O reconhecimento da importância institucional do Liceu, subsidiado pela literatura já listada, liga-se à imaturidade da ideologia brasileira, em particular, por assumir um patrimônio que não lhe pertence. Entretanto, essa era uma das exigências da função intelectual do homem da época.

Preparar a cultura do espírito auxiliou a escola secundária pública burguesa Liceu, no convívio com a realidade decadente, em que viviam grande parte da população na Província maranhense.

Para esta situação, é importante a contribuição de Gramsci (2001), no que concerne princípio educativo, reivindicando o conceito de equilíbrio, entre ordem social e ordem natural, na atividade teórico-prática desenvolvida pelo homem.

Com isto, é possível reivindicar uma escola secundária livre de muitas interferências, cujo ponto de partida e de chegada é o desenvolvimento de uma concepção de homem, visto que a escola, na sua especificidade. É uma compreensão dialética da história. Sem se abster da compreensão do mundo e do movimento, busca-se inclusive, contribuir com uma sociedade que se reconheça

enquanto produtora e consumidora da cultura, tomada no sentido de expressão humana.

Em consonância com as fontes por nós aqui utilizadas, é notório o esforço feito para alimentar a idéia do presente glorioso, que têm custado muitos sacrifícios.

A pedagogia idealista, enquanto expressão dessa época optou por instruir ao invés de educar. A escola secundária maranhense representada pela instituição Liceu agrega um conjunto de representações e conhecimentos que refletem a filosofia à qual serve.

No entanto, pode se tratar de um comportamento ingênuo, ou seja, porque grande parte dos seus atores não tiveram condições de interpretar as ações de forma crítica. Levaram a caminhos que possibilitassem maior alcance da referida escola, com eficácia, cuja possibilidade seria garantir educação para melhoria das necessidades reais da maioria.

É oportuno o registro de que o Liceu, mediante estas observações, não pode ser apenas o reflexo da sociedade, com os desejos específicos da pequena camada à qual servia, a fim de participar das relações sociais do seu tempo. Com isso, a instituição Liceu Maranhense não poderia se dedicar apenas a atender às necessidades de pequenos grupos, estando de costas para seu tempo. Apesar de que os intelectuais, preocupados em adequar a escola secundária liceista na melhor tradição colonial negaram as contradições do seu entorno. Só para lembrar, em plena Balaiada, houve manifestação que refletiu em grande parte, a realidade que viviam os maranhenses, naquela ocasião.

Daí porque se considerou que o século XIX pode ser caracterizado como um momento inicial de construção da escola como elemento primordial de um sistema de ensino.

Nesse sentido, é plausível afirmar que, através das correspondências do Diretor do Liceu ao Presidente da Província, dentre outros documentos analisados, a escolarização do ensino secundário, face à representação do currículo pela distribuição do conteúdo, teve a preocupação de apresentar uma ordem das ciências, onde a literatura estrangeira era alimento obrigatório, paralelamente a elementos da prática escolar.

Acerca da questão do envio de pessoas para se educarem na França, as fontes aqui trabalhadas, seu pertencimento institucional e de seus autores

assinalaram a importância atribuída à literatura estrangeira, a fim de tornarem-se aptos a continuidade de seus estudos, nas terras estrangeiras.

São exatamente esses saberes que também autorizavam a inserção aos cursos superiores para o qual o ensino secundário era propedêutico.

Ademais, a tradição clássica, presente no ensino secundário maranhense pelo Liceu, não era uma ação isolada da realidade do ensino secundário brasileiro.

Esse trunfo que se atribui ao ensino secundário é devido ao fato de conviver com as péssimas condições em que se encontrava a escola elementar. Assim é que o ensino literário do Liceu ajudou a fortalecer a ordem burguesa.

A população marcada pelas doenças da ignorância e da pobreza não tem força suficiente para questionar os modelos impostos. É certo que mesmo a participação do povo na escola da época sendo muito pequena, ajudou a manutenção da ordem burguesa que se equilibrava com o controle das consciências.

Tudo isto justifica a prioridade atribuída ao ensino secundário que se encaminhava para servir de alimentos aos jovens da elite, que desejavam um mundo grandioso, que tinha a imortalidade da academia como centro. Porém, de costas à realidade, mas respondendo às necessidades de manter seus pares no poder, essa sempre foi à função dos intelectuais.

Entre as instituições sociais, a escola, mais do que qualquer outra, oferecia os perigos de perder os objetivos. O ensino secundário mostrou-se artificial e incompleto, destinando-se, especialmente, a cuidar da projeção de sua clientela pela apresentação da grande literatura. A escola que é para vida não se relacionava com ela.

É indispensável lembrar que, somente no século XIX o Estado apresenta-se, enquanto promotor da educação escolar.

Mesmo assim, essa escola guardava traços da organização tradicional, que buscava manter o *status* social da classe dominante. Quanto à escola popular, esta visava, tão somente, possibilitar àquele o indispensável para o novo cidadão no Estado democrático burguês e industrial.

Paralelamente, continuava existindo outra educação escolar com seus alunos selecionados, não pelos talentos, mas pela posição social, pelos recursos financeiros.

Os Liceus, como uma grande escola, constituía a parte do sistema escolar, destinado às classes abastadas, contribuindo para a conservação do poder social.

É evidente que ingressar nesta escola seria um dos meios de participar dos privilégios da classe dominante, da estrutura política e, deste modo, ascender socialmente.

A tentativa de organizar um sistema nacional de ensino contou com a implantação do modelo francês, tendo os Liceus como representação do ensino secundário, havendo também o ensino elementar oferecido de forma precária.

A escola secundária, preparatória ao ensino superior, era uma escola de elite, portanto, era acessível a uma pequena fração da população financeiramente privilegiada.

Devido estas circunstâncias, no Maranhão, no período da implantação do Liceu (1838), grande parte da população era analfabeta, constituída por negros, que eram legalmente impossibilitados do acesso à escola. Por isso, a Província conseguiu manter reduzidas as oportunidades educacionais, que poderiam permitir a ascensão social pela escola secundária.

Vimos que a explicação para estes fatos pode ser, também encontrada na condição de ser o Liceu uma escola propedêutica ao ensino superior e que seus alunos eram de uma determinada camada da população. Para isso eram exigidos determinados conhecimentos impossibilitando as outras classes de freqüentarem esta escola por faltar condições prévias.

Ainda foi possível constatar que a escola secundária, cuidadosamente organizada de acordo com os padrões europeus, especialmente o francês, tendeu a afastar a participação não só pela permanência no espaço físico da escola, pela indumentária, mas pelo tipo de educação que era ministrada; distante da realidade da Província maranhense, que enfrentava os muitos problemas, próprios de uma sociedade escravista.

O poder central, embora distante, centraliza o sistema de ensino para depois descentralizar. Isso possibilitou mantê-lo alheio às condições educacionais, sociais e locais.

Ainda com o propósito de atender à sociedade política, o ensino secundário, oferecido pela iniciativa privada tinha que cumprir os mesmos saberes que legitimava o Liceu.

5 CONCLUSÃO

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 cabe 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.

Além do mais, a Filosofia, conhecimento máximo da época, apropria-se de um discurso que credencia o próprio filósofo a dirigir os rumos da cidade, evidenciando, dessa forma, o discurso dos intelectuais orgânicos, na busca de garantir sua hegemonia.

Ainda quanto ao conhecimento difundido pelo Liceu, este, desde a Grécia, consiste no domínio de saberes eleitos pelos intelectuais. Tal domínio possibilitou aos alunos dessa instituição se apresentarem em condições de participar das decisões da sociedade política.

Esses saberes estabelecidos, também contribuíram no sentido de garantir as distâncias entre as classes, ao tempo em que a história era feita por sujeitos singulares, os heróis nacionais.

Em seguida, o ensino secundário vem nutrindo-se enquanto formato das classes que já estariam no poder, às únicas capazes de “consumir” uma escola cujo maior cuidado liga-se ao mundo das idéias, pouco propício para contribuir com a superação dos problemas presentes na sociedade da época. Pois sua preocupação maior era formar homens aptos à oratória e retórica, em sociedade de muitos analfabetos. Assim, a inspiração aristotélica na educação, decorrente desse modelo, contagia a educação francesa.

A implantação dos sistemas nacionais de ensino, sobre os cuidados do Estado, tem início na França que logo revoluciona também a educação escolar, no momento em que os jesuítas perdem o controle educacional.

O Liceu, na França, constitui parte do Sistema Nacional de Ensino. Era apresentado, enquanto formação clássica de nível secundário, estrategicamente montado para a preparação do ensino superior.

Apesar de todo progresso industrial, o Liceu francês ainda teve como objetivo nutrir uma parcela específica da população: aqueles que sempre tiveram acesso de forma plena à escola. Para esta garantia, o referido sistema ofereceu, dentro do ideário liberal, a educação escolar a todos os indivíduos, cuja atitude se compreende como uma forma de responsabilizá-los por suas condições na sociedade, conforme atesta o pensamento dos intelectuais.

Este modelo chega ao Brasil independente, na sua forma mais ampla, demonstrando a incapacidade de nossos intelectuais de construir um sistema nacional de ensino, objetivando a realidade brasileira. Essa situação verifica-se no currículo com os saberes até então desenvolvidos no Liceu da França.

Isto só foi possível por não ter havido uma consulta aos problemas locais. Dessa forma a implantação de sistema nacional de ensino ocorre na melhor tradição senhorial, atendendo aos interesses da sociedade política.

Ao examinar as condições que exigiram a implantação do referido sistema, pode ser encontrado a Vinda da Família Real para o Brasil, como grande propulsora deste conhecimento somado às demandas da elite da época, devido ao Brasil ainda sofrer os resquícios da condição colonial, o que impossibilitou, até hoje, o registro de sua história.

Além disso, um dos atributos da classe dirigente era desenvolver a economia, o que passa pelo crescimento das forças produtivas. Para tanto, não se fazia necessário uma escola com valores alheios às condições históricas do Brasil imperial, pois para a economia da época, a escola não era necessária. No entanto é preciso que se possa trabalhar e estudar para que seja possível resignificar sua importância.

Ainda assim, o ensino secundário teve como preocupação, primeiramente, manter os filhos da elite na direção do poder, denunciando a pouca atenção de nossos intelectuais na valorização da educação elementar.

Entretanto, percebeu-se que não houve continuidade da educação secundária da elite, pois os latifundiários, muitos, não sabiam ler, e a escola tornou-se condição necessária para oferecer distintivo aos filhos dessas famílias, com poder aquisitivo para participar da sociedade política e manipular as questões da Província que lhes fossem convenientes. Conciliar trabalho e estudo são tarefas fundamentais para ressignificar a dinâmica da escola. Logo seus alunos deveriam participar do processo produtivo para que fosse possível utilizar e testar a validade dos saberes eleitos pela escola, face ao seu meio.

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 freqüentar com destaque a meritocracia imperial, reafirmando, assim, a importância dos intelectuais nos diferentes quadros da nobreza.

As contradições por que passa a escola, para garantir a ordem, são enfaticamente silenciadas, como também foram silenciadas as expressões da Balaiada, manifestação que divergia dos costumes franceses, no Maranhão.

Outra consideração a ser posta é que a instituição de ensino público Liceu Maranhense, mesmo enquanto porta voz da ideologia dominante, precisa ser elaborada por atores sociais, pessoas preocupadas com as demandas sociais e culturais de seu tempo, sem perder de vista as necessidades locais.

Ao examinar a participação dos intelectuais da época sob os registros pertinentes a educação no Liceu, evidenciou o favorecimento das pessoas que já tinham conhecimento da burocracia do Estado, na sua estrutura política, disso reivindicando direitos, como o de estudarem às custas da Província Maranhense.

A história da educação do ponto de vista do ensino secundário desenvolvido nos diferentes Liceus, da Grécia ao Maranhão, ajudou no distanciamento das classes, impossibilitando uma concepção dialética da história.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- ABRANCHES, Dunshee de. **O cativoiro**. São Luís: Alumar, 1992. (Documentos Maranhenses).
- ALTHUSSER, Louis, **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. São Paulo: Martins, 2001.
- ACADEMIA MARANHENSE DE LETRAS. **Almanak do Maranhão – 1849**. São Luis, MA: Academia Maranhense de Letras, 1990. v.3. (Coleção César Marques).
- ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso educacional do Maranhão na primeira República**. São Luis: UFMA, 1984.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARISTÓTELES: **Política**. São Paulo: Matim Claret, 2003.
- AZEVEDO, L de, **A. história dos povos: sociedade mundial antiga e medieval**, 3 ed. São Paulo: FTD, 1988.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- _____ . **A cultura brasileira**. 6.ed. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ; Brasília: Ed. UNB, 1996.
- APEMA - Ofícios do Diretor do Liceu Maranhense ao Presidente da Província – 1839.
- _____ . Ofícios do Diretor do Liceu Maranhense ao Presidente da Província - 1841
- _____ . Ofícios do Diretor do Liceu ao presidente da Província – 8 de outubro de 1838.
- _____ .Correspondência do Diretor do Liceu ao Presidente da Província
- _____ .Correspondência do Diretor do Liceu ao Presidente da província (1838).
- _____ . Setor de avulsos. Correspondência do Diretor do Liceu Maranhense ao Presidente da Província Vicente Thomas Pires de Figueredo Camargo.
- _____ . Despesa Provincial. Lei n ° 80 – de 27 de julho de 1838, p.62.
- _____ . Instrução Pública - Relatório dirigido ao Exm^o Vice-Presidente da Província do Maranhão.

_____. Instrução Pública- Relatório do Presidente de Província do Maranhão Dr. Francisco Bibiano de Castro, apresentado à Assembléia Provincial do Maranhão aos 3 de junho de 1837.

_____. Setor de avulsos. Correspondências do Diretor do Liceu Maranhense ao Presidente da Província 1838 a 1842.

_____. Correspondência do Diretor do Liceu ao Presidente da Província -27 de outubro de 1838.

Biblioteca Pública Benedito Leite. **Jornal Chronica Maranhense**- vol. II, domingo 28 de abril de 1839, nº 129, p.529-560

_____. **Jornal Publicador Oficial** – Typographia Maranhense , outubro de 1835.

_____. Coleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835-43, p.25-6.

_____. Coleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835—Lei Provincial nº 93 de 16 de julho de 1840.

_____. Coleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835 - Lei Provincial nº 18 de 19 de maio de 1836.

_____. Coleção de Leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835 - Lei Provincial nº 10 de 5 de maio de 1835.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo: UNESP, 1997.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984,

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

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Teatro de sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARR, Edward Hallet. **O que é História**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL1988.

COLLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Lei de criação nº 77 de 24 de julho de 1838, Ar 1º.

COLLEÇÃO DAS LEIS E DECRETOS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1824. Vol. 8, Sessão 1833, RJ. Typografia Imperial e Constitucional. 1834, Art.10, Resolução 16, p.270 – 569.

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

COMTE, Augusto. **Os pensadores**. São Paulo: Abril cultural, 1976.

CUNHA, Luis Antonio. **A Educação e o Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

DESCARTES, René. **Regras para a Direção do Espírito**. São Paulo: Martim Claret, 2003.

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

FERNANDES, Henrique Costa. **Administrações Maranhenses (1822- 1929)**. São Luís: Imp. Oficial, 1929.

FOUCAULT, Michel, **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramelhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FRANCISCO FILHO, GERALDO. **A educação brasileira no contexto histórico**. São Paulo: Alínea, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pensamentos pedagógicos Brasileiro**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

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

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

H AidAR, Maria de Lurdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: USP/ ed.Grijalpo, 1972.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789- 1848**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Nações e nacionalismos desde 1780** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

HUNT, Lynn. **A história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a educação**. São Paulo: Loyola. 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar no objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: autores Associados, janeiro/junho de 2001, nº. 1.

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

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

LEGOFF, Jacques. **História e memória**. 4.ed.São Paulo: UNICAMP, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira: **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Brasília: Editora de Brasília, DF., [17-].

LIMA, Carlos de Lima. **Caminhos de São Luís** (ruas, logradouros e prédios históricos). São Paulo: Ed. Siciliano, 2002.

_____. **História do Maranhão**. São Luís, 1981

MANINGUENEAU, Dominique. **Análise do discurso**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1993.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão**. São Paulo: Ed. Siciliano, 2001.

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

_____. **A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil -1835-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 2. (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo).

NERUDA, Pablo. **O rio invisível**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. 2ª. Ed. Ceará: Editora UFS, 1999.

PIOTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

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

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

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1937)**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROUSSEAU, J.J. **O Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Emílio ou de la educação** . Paris: Garncer, 1930.

TRIBUZZI, Bandeira. **Formação econômica do Maranhão: uma proposta de desenvolvimento**. São Luis: IPES, 1981.

VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília, DF: Ed. UNB, 1995.

VIVEIROS, Jerônimo de. **História do comércio do Maranhão**. 2. ed. São Luís: Associação Comercial, 1954. v.2.

XAVIER, Maria Eliizabete S. P. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

_____. **Poder político educação da elite**. São Paulo: Cortez, 1992.

WEBE, Marx. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

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

ANEXOS

ANEXO A – ESTATUTO DO LICÉO DO MARANHÃO

CAPÍTULO I

Das Matrículas.

Art. 1º A matrícula das aulas do Licêo começará no dia 7 de janeiro ou no seguinte quando aquelle seja impedido, e durará até o dia 15 do mesmo mez. Os matriculados que se proposera a freqüentar as aulas requererão ao Director para os mandar matricular, juntando ao requerimento certidão do idade, e Carta de e'xame dos preparatórios dos preparatórios exigidos no art. 7º.

Art. 2º. O Secretário a vista do Despacho Director lavrará o Termo de matrícula em livro para isso destinado, fazendo menção do nome, filiação, naturalidade, e idade do matriculado.

Art. 3º. Mas Aulas de grammatica Philosophica da Lingua, Latin, Grego, Françes, Inglez, Desenho, poder-se-hão matricular os Alunos de seis em seis mezes, podendo também ser matriculados nestas, e nas de mais aulas 8 dias depois de finda matricula, por determinação do director.

Art. 4º. Fora do tempo designado para a matrícula nos arts. 1 e 3. Só poderão ser matriculados ao Alunos que mostrarem perante o Director ter conhecido suficiente das materias que até então se houverem dado na Aula que quizerem freqüentar.

Art. 5. Os Alunos que se quizerem matricular, e não tiverem Carta d'exame dos preparatórios exigidos serão pelo Director mandados examinar com as formalidades prescriptas no art. 25, e seguintes do Cap. 7, e admitidos à matrícula no caso de sahirem approvados.

Art. 6º. Finda a matrícula o Secretário fará entregar a cada Lente uma lista dos alunos matriculados na sua Aula.

CAPÍTULO 2

Dos Preparatórios.

Art. 7º. Nenhum alumno será matriculado: 1º Na Aula de Grammatica Philosophica da Lingua sem ter perfeito conhecimento das Primeiras Letras, e idade de 11 annos: 2º nas de Latim, Francez, Inglez, Philosophia Racional e Moral e primeiro anno de Mathematica, sem exame de Grammatica Philosophica da Língua: 3º na de Grego, sem exame de Latim; 4º na de Rhetorica e Poetica, sem exame de Latim, Philosophia Racional e Moral, e Analyses dos Clássicos; 5º na de Geografia e História, sem exame de Philosophia Racional e Moral, e primeiro anno de Mathematica; 6º na de Desenho de mechanico, e paisagem, e na de Commercio, sem exame do primeiro anno de Mathematica; 7º na de qualquer dos dois ultimos annos do Curso de Marinha, sem exame do anno precedente.

Art. 8º. Somente a respeito dos alumnos que pretenderem matricular-se no primeiro anno de Mathematica, para seguirem officios mechanicos, poderá haver dispensa do preparatório de Grammatica Philosophica da Língua.

CAPITULO 3

Das Aulas.

Art. 9º. A aberturas das Aulas se fará no dia 16 de Janeiro de, ou no seguinte quando aquelle seja impedido. Para este fim reunir-se-hão no Salão do Lyceo os Alumnos matriculados, e feita a chamada nominal pelo porteiro à porta das differentes Aulas, serão nellas admitidos os Alumnos, e os respectivos Lentes lhes passaram a primeira licção para o seguinte dia.

Art. 10º. Depois do dia da abertura das Aulas continuara a haver diariamente uma licção em cada uma dellas, durando as de Latim, Francez e Grammatica Philosophica da Língua por espaço de duas horas e meia, as de Inglez e Grego por espaço de duas horas, e as de todas as outras materias por espaço da hora e meia.

Art. 11^o. Quinze minutos depois da entrada das Aulas o Porteiro tomará o ponto dos alunno em cada uma dellas, e dará ao Secretário a nota dos que houverem faltado.

Art. 12. No fim de cada semana haverá sabatina em que se recordem as matérias estudadas na mesma semana.

Art. 13^o. Os Lentes de Rhetorica, e Philosophia darão de tres em tres meses aos seus alunnos pontos escolhidos para dissertações entre as doutrinas que lhes houverem explicado. Estas dissertações deverão ser apresentadas pelos Alunnos dentro do prazo de 45 dias.

Art. 14^o. Os Alunnos de Desenho apresentarão do fim do 5^o e 9^o mez do anno lectivo copias indicadas pelo Lente para exposição dos trabalhos de Desenho.

Art. 15^o. A falta de cumprimento do disposto nos artigos 13 e 14, não sendo por motivo justo relevada pelo Lente, inhibira aos Alunnos comprehendidos de fazerem exame sem previa Licença da Congregação.

CAPITULO 4

Da Policia das Aulas.

Art. 16^o. Durante o exercício da Aula os Alunnos prestarão a mais rigorosa atenção às explicações do Lente, e quando assim o não fação serão por elle advertidos, e chamados à ordem.

Art. 17^o. Se não obstante a advertência, o alunno continuar a conduzir-se na mesma maneira, o Lente o mandará retirar, e no caso de desobediência suspenderá por aquelle dia o exercício d'Aula, e dara parte do acontecido ao Director.

Art. 18^o. Se qualquer Alunno sahir d'aula antes de findar a licção, semprevia licença do Lente, será apontado como se não houvesse comparecido.

Art. 19º. Dentro do recinto do Lyceo os alumnos se portarão com toda a decência, e circunspacção, tratando como o maior respeito, e civilidade aos Lentes do mesmo Lyceo; e fica o Porteiro obrigado a participar do Director qualquer infracção deste artigo.

Art. 20º. O Director logo que receber qualquer das participações mencionadas nos arts. 17, e 19, mandará vir a sua presença o Alunno, e o reprehenderá severamente; so porem depois de ser reprehendido o alunno se não corrigir, o Diretor mandará risca-lo da matricula d'Aula que de achar frequentadndo, e ficara inhibido de matricular-se em qualquer das aulas do Lyceo por um espaço d'um anno.

Art. 21. A mesma pena será imposta ao Alunno que, achando-se incurso em algum dos art. 17 e 19, e sendo chamado a presença do Director, não obdecer ao chamado.

Art. 22º. Havendo o Director determinando que se elimine na matricula qualquer Alunno, se este continuar a apresentar-se nas Aulas, o Lente respectivo o mandará retirar, e caso não obdeça, suspenderá por aquelle dia o exercício d'Aula, e participará o acontecido ao Director, o qual imediatamente dará contas disto ao Presidente da Província.

Art. 23º. O Porteiro não concentirá que dentro do recinto do Lyceo ós Alunos andem com o chapeo na cabeça, e nem lhes permitira que se conservem o Salão, depois de lindas as suas licções, sem reconhecida necessidade. No caso de obstinação da parte dos Alunos o Porteiro dará parte o Director, que procedera na forma do disposto do artigo 20.

CAPITULO 5

Dos Exames.

Art. 24º. Na sessão ordinária do mez d'Outubro a Congregação tomará as medidas necessárias a cerca dos exames, que deverão ser feitas antes do dia 20 de Novembro, marcará o dia em que devem principiar, a ordem que nelles se deve

seguir, o nomeará para examinadores das matérias de cada uma das aulas dois Lentes do Lyceo.

Art. 25º. Vinte quatro horas antes da marcada para exames, que serão feitos por turmas de trez examinados cada dia, mandará o respectivo Lente tirar por um delles d'uma Urna, onde deverão estar as proposições principais das matérias dadas em sua Aula, trez pontos que lhe serão entregues, para no dia seguinte serem examinados cada um indistintamente nas proposições sorteadas.

Art. 26º. Os exames de Grammatica Philosfica da Pingua de Analyse dos Clássicos, de Língua Grega, Latina, Francesa, Ingleza, Philozophia Racional e Moral, Bhetorica e Poetica, Geografia e Historia, Arithmetica, Desenho, e Comercio, serão vagos, e feitos pelos compedius, e Autores adaptados para um do Lyceo.

Art. 27º. No dia designado para os exames, o qual se fará constar ao Presidente da Província, os Examinadores comparecem com os examinados na sala dos Actos do Lyceo, e achando-se presente o Lente respectivo, e o Director, que deve presidir no Acto, se dará começo aos exames, os quais não poderão durar por mais d'uma hora para cada Examinado.

Art. 28º. Findos os exames retirar-se-ão da Sala os Examinados. O Porteiro distribuirá pelos Examinadores, e pelo Lente da matéria em se faz o exame, espheras brancas, e pretas, e receberá os votos em uma Urna para isso destinada. Se no escrutínio appareceram trez espheras brancas está o Examinado aprovado plenamente, se duas, pela maior parte, e se uma só, reprovado. O Porteiro proclamará à porta da Sala o nome dos aprovados.

Art. 29º. O Secretario em Livro para isso destinado labrará o Termo d'exame, que será assignado pelo Director, Examinadores, e Lente respectivo, os quaes assignarão também as cartas d'exame que se passarem aos aprovados.

Art. 30º. Durante o tempo dos exames de Desenho se fará na Aula respectiva uma exposição de todos os trabalhos de anno, para serem tomados em

consideração na ocasião da distribuição dos premios. A excepção dos trabalhos indicados ao art. 14 todos os outros serão entregues aos Autores, indo a exposição.

CAPITULO 6

Do Bacharelato.

Art. 31º. Os alumnos que forem approvados em Grammatica Philophica da Língua e Analyse dos Clássicos, em Latim, Grego, Francez, Inglez, Philosophia Racional, o Moral, Rhetorica e Poetica, Geographia e Historia, e primeiro anno do Mathematico, receberão o Grão de Bacharel em Lettras.

Art. 32º. As Cartas de Bacharel serão mandadas passar pela Congregação, assingnadas pelo Director, e Secretário, e selladas com o sello do Lyceo.

CAPITULO 7

Dos Premios.

Art. 33º. Haverá annualmente para cada Aula do Lyceo um primeiro, e um segundo premio, que consistirão em duas medalhas de prata do pezo de oito oitavas, tendo de uma parte uma Minerva ao lado das Armas do Império, com a Legenda – Lyceo do Maranhão – e da outra – Primeiro, ou segundo premio da matéria de se tractar.

Art. 34º. Estes Premios serão distribuídos pela Congregação a dois d'entre os Alumnos approvados que se tenham tornado dignos delles pelos progresso ao decurso do anno. Os Lentes respectivos darão para este fima Congregação dos precisos esclarecimentos.

Art. 35º. No caso de igualdade entre os concorrentes será preferido aquelle, que melhores informações obtiver do Lente respectivo.

Art. 36 Feita a distribuição dos prêmios serão as Medalhas entregues aos premiados pelo secretario do Lyceo. A Aula da sessão em que se fizer a distribuição será publicada pela imprensa.

CAPITULO 8

Das Férias.

Art. 37º. No dia 20 de Novembro principiarão as Férias gerais, as quaes durarão ate o dia 20 de Dezembro seguinte. Alem destas férias haverá as do Natal que se seguirão as geraes, e terminarão no dia dos Reis, o as da Semana Santa que principiarão na Sexta-feira anterior ao domingo de Ramos, e findarão na segunda oitava da Pascoa. Serão também feriados os dias de Festividade Nacional, e as Quintas-feiras de todas as Semanas em que não houver Dias Santos.

CAPITULO 9

Dos Honorários

Art. 38º. Os lentes e mais empregados do Lyceo cobrarão os seus ordenados, e gratificações, por uma ilha organizada pelo Secretário, que será enviado pelo Director ao Thesouro Publico Provincial da forma do disposto no § 3º, do art. 46.

Art. 39º. Os Professores das Aulas Publicas da Província, sujeitas a inspecção da Congregação do Lyceo, serão obrigados a apresentar o Thesouro Publico Provincial, para poderem receber os seus ordenados, attestados de freqüência passados pela Congregação, ou pelos Inspectores por ella nomeados, sendo os destes últimos rubricados pelo Director do Lyceo.

Art. 40º. A quantia orçada para as despesas do expediente da secretaria, depois de approvada pela Congregação, será incluída na Folha dos Ordenados do primeiro mez do anno lectivo, e posta em poder do Secretario, que fica encarregado de fazer as ditas despesas.

CAPITULO 10

Da Congregação

Art. 41º. A Congregação do Lyceo reunir-se-hão ordinariamente nas primeiras Quartas-feiras de cada mez que não forem impedidas, pelas 9 horas da manhã, e extraordinariamente todas as vezes, que as circunstancias o exigirem.

Art. 42º. A Congregação compete: 1º fazer os Estatutos para o seu regulamento; 2º velar na guarda e execução dos mesmos Estatutos depois d'approvedos; 3º deliberar sobre tudo quanto julgar vantajoso ao regiem do Lyceo; 4º inspencionar as Aulas publicas da Província, para cujo fim poderá dar comissão à membros seus que exercitem essa atribuição na Capital, e nomear inspectores que a exercitem no reesto da Província; 5º determinar o dia em que deve começar os exames, a ordem, que devem seguir, e nomear os Examinadores; 6º fixar a hora da entrada das Aulas; 7º escolher os Compedios, e Authores para o uso do Lyceo; 8º fazer a distribuição dos premios, quando tenha lugar a sua concessão; 9º apresentar todos os annos a Assembléia Legislativa Provincial, por intermédio do Governo, um Relatório circunstanciado donumero, e aproveitado dos Alunos, tanto do Lyceo, como das Aulas publicas da Provincia, acompanhando-o d'observações tendentes ao melhoramento do ensino publico.

Art. 43º. Os lentes proprietarios, e os Substitutos em exercicio, são obrigados a comparecer das Sessões da Congregação, sendo escusado somente, quando provarem seu impedimento perante a mesma Congregação.

Art. 44º. Não poderá haver Sessão a terem presentes dous terços dos Membros existentes na Congregação. Quando se não prehencher este número o Secretário lavrará disso um mesmo Termo, que será assiuado pelo Director, e por elle, no qual se declare os nomes dos Membros, que houverem faltado sem causa motivada. A Congregação levará ao conhecimento do Presidente da Província as faltas commettidas por cada Membro, logo que excedão a 6 no decurso do anno lectivo.

Art. 45º. A Congregação será presidida pelo Director, que dirigira os trabalhos, e manterá a ordem nas discussões. As suas decisões serão tomadas por maioria de votos dos Membros presentes. No caso d'empate ficará a matéria adiada para a seguinte Sessão, e se tornar a ficar empatada se entenderá que foi rejeitada.

CAPITULO 11

Do Director.

Art. 46º. Ao Director compete alem das obrigações marcadas noo corpo desses Estatutos: 1º convocar extraordinariamente a Congregação do Lyceo; 2º fiscalizar os trabalhos, e regime interno do Lyceo, provinciados por todos os meios competentes sobre a sua regularidade, e exactidão; 3º enviar o primeiro dia útil de cada mez ao Thesouro Publico Provincial a folha dos empregados do Lyceo, para à vista della se fazer o competente pagamento; 4º ser um orgão da Congregação para com o Governo, e mais Estações publicas; 5º dar posse, e juramento aos empregados do Lyceo; 6º chamar os que devem substituir os impedidos; 7º autenticar os Livros da Secretaria abrindo-lhes os necessários termos, encerrando-se, e rubricando-os; 8º fazer as requisições dos objetos, que pela Congregação forem julgados precisos para o uso do Lyceo; 9º mandar passar Certidões de freqüência, e Carta d'exame.

Art. 47º. O Director será substituído nas faltas repentinas pelo Lente proprietário mais antigo.

CAPITULO 12

Do Secretario.

Art. 48º. Ao Secretário compete alem das obrigações já designadas: redigir as Actas das Sessões da Congregação, as quaes serão, depois d'approvadas, assignadas pelo Director, e por ele; 2º ter á seu cargo a escripturação do expedrento da Secretaria; 3º notar nas matriculas as faltas de eu tratão os arts. 11º, 15, e 18, quando não forem justificadas; 4º archivar, e conservar em boa guarda os Livros, e Papeis pertencentes Lyceo; 5º fazer a Folha dos Empregados do Lyceo com as devidas observações, e apresenta-la ao Director, no primeiro dia util de cada

mez, para o fim determinado no § 3, do art. 46; 6º apresentar á Congregação no principio do ultimo mez do anno lectico, a conta das despesas do expediente da Secretaria, e o orçamento das mesmas o anno seguinte.

Art. 49º. O Secretário será substituido nas faltas repentinas pelo Lento proprietário mais moderno.

CAPITULO 13

Dos Lentes.

Art. 50º. Aos Lentes competem alem d'outras obrigações marcadas nestes Estatutos: 1º observar, e fazer observar nas Aulas os presentes Estatutos; 2º fazer as explicações das lições pelos Compedios, e Authores adaptados pela Congregação para o uso do Lyceo; 3º tratar aos Alunos com docilidade, e prudência; 4º conceder licença aos Alunos para sahirem da Aula antes de findar a liça, sendo por motivo justo.

Art. 51º. Os lentes, que entrarem para a Aula 15 minutos depois da hora designada pela Congregação apontados como se não houvesse comparecido. As faltas serão levadas pelo Director ao conhecimento da Congregação, que as comunicará ao Presidente Provincia se excederem a 30 no decurso no anno lectivo.

Art. 52º. Achando-se qualquer dos Lentes impossibilitado de ir a sua Aula participará ao Director para chamar o substituto, que deve reger a Cadeira em seu lugar.

Art. 53º. As disposições relativas aos Lentes proprietários são applicaveis aos Substitutos em exercício.

CAPITULO 14

Dos Inspectores.

Art. 54º. Os inspectores nomeados pela Congregação do Lyceo, em virtude do art. 5º da Lei de sua criação, visitarão as Aulas à sua inspecção uma vez

cada semana, e darão a Congregação de trez em trez meses um Relatorio circunstanciado sobre o número dos Alunos, seus respectivos adiantamento, estado das Aulas, e hem, ou máo comportamento dos Professores, que tiverem cumprindo com os seus deveres, para o fim indicado do art. 39.

CAPITULO 15

Do Porteiro.

Art. 55º. Ao Porteiro compete alem d'outras obrigações: 1º conservar varridas as Aulas, Salas e corredores do Lyceo; 2º abrir, e fechar as Aulas às Horas determinadas; 3º avisar aos Lentes que tem dado a hora da entrada, ou sahida das Aulas; 4º receber, e entregar todos os requerimentos, e papéis officiais relativos ao expediente do Lyceo; 5º sortear os Alunos para as sabatinas; 6º sellar das Cartas e mais papeis que deverem levar o Sello do Lyceo; 7º cumprir com exactidão as ordens que lhe forem dadas pelo Director, o Secretário, o Lentes do Lyceo no exercício de suas funcções.

Art. 56º. O Porteiro será responsável pela guarda, e asseio dos moveis, e alfais da casa, fornecendo-a d'agua, e do mais que for preciso para a limpeza. As despesas que com isso se fizerem serão incluidas nas do expediente da Secretaria.

Art. 57º. Durante qualquer exercício do Lyceo o Porteiro he obrigado achase presente, e terá o cuidado de fazer reinar o mais profundo silencio nos Corredores, não consentido que pessoa alguma pertube, interrompa os trabalhos.

Art. 58º. Nas faltas repentinas do Porteiro o Director nomeará quem faça as suas vezes. Se as faltas forem provenientes de motivos pelos quaes deva o Empregado perder o ordenado, passará o do Porteiro para quem o substituir, e se não o forem, dencerá o nomeado interinamente uma quantia diaria na proporção do ordenado annual do proprietário.

CAPITULO 16

Dos Alunos.

Art. 59º. Os alunos são obrigados além do que já se acha determinado: 1º A serem obdientes a seus respectivos Lentes; 2º e tratarem todos os Lentes do Lyceo com civilidade, e respeito; 3º a-guardarem o silencio, e decencia precisa durante o tempo das lições, ou de quaes quer outros exercicio do Lyceo; 4º à comparecerem nas Aulas a hora determinada e a sahirem della sem permissão do seu Lente.

Art. 60º. Os Alunos que sem motivos justificado faltarem à Aula 20 vezes, ou 60 vezes ainda com causa justificado no decurso do anno lectivo, ficarão inibidos de fazer exame nesse anno. Os que por este motivo, ou por qualquer outro, deixarem de fazer exame, e os que forem reprovados só poderão tornar a matricular-se nas mesmas Aulas por mais duas vezes.

Art. 61º. Os Alunos, que por motivo justo deixarem de fazer exame no dia, que lhes houverem sido designados, poderão ser examinados em outro qualquer dia, prescedendo Despacho do Director.

CAPITULO 17

Disposições Gerais.

Art. 62º. Haverá na Secretaria do Lyceo além dos Livros das Actas, matriculas, juramentos, exames, e registros, um exemplar de cada um dos Compêndios e Authores adaptados pela Congregação das Línguas, e faculdades que nelle se ensinão.

Art. 63.º O Sello do Lyceo representar uma Minerva ao lado das armas do Império com a Legenda – Lyceo do Maranhão.

Art. 64º. São causas justificadas para relevar as faltas de que tratão os arts. 11, 15, 18, 44, 51, e 60, quanto aos Lentes: 1º molestia provocada por certidão de facultativo, quando a feita exceda a 3 dias; 2º serviço publico incompativel com

as funcções do emprego; 3º licença concedida nos termos da Lei, e pelo que é concercente aos Alunos impedimento aprovado pro attestados de seus Paes, ou de quem fazer as suas vezes.

Art. 65º. A disposição do art. 39 à respeito dos vencimentos dos Professores de fora da Capital só terá lugar depois que for participado pelo Director ao Thesouro Publico Provincial que já se achão em exercício os Inspectores nomeados.

Art. 66º. As disposições relativas a exames, ferias, matriculas, e premios, só terão lugar no anno próximo futuro em diante, não comprehendendo alem disso o que é concertenente a matricula dos Alunos, que se achão frenquentando as Aulas existentes.

Art. 67º. As duvidas que ocorrerem na execução dos Presentes Estatutos, e o que nelle for omisso, será providenciado pela Congregação, com approvação do Presidente da Província.

Maranhão Sala das Sessões da Congregação do Lyceo 11 de Outubro de 1838. – Francisco Sotero dos Reis, Director, - J. N. X. de Brito, Secretario, - Francisco Raimundo Quadros – Padre Antonio da Costa Duarte, - Antonio Jansen do Paço, - João Leocádio de Mello.

ANEXO B – Lei nº. 77 – de 24 de julho de 1838

Vicente Thomaz Pires de Figueredo Camargo, presidente da província do Maranhão. Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembleia Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte.

Art. 1º Formar-se-há um Licêo na Capital da Província com a reunião das seguintes Cadeiras:

- 1 Filosofia Racional e Moral;
- 2 Rethórica e Poética;
- 3 Geografia e História;
- 4 Gramática Filosófica da língua e analyse de nossos clássicos;
- 5 Língua grega;
- 6 Língua latina;
- 7 Língua francesa;
- 8 Língua inglesa;
- 9 Desenho;
- 10 Aritmética, primeira parte da Álgebra, Geometria e Trigonometria plana;
- 11 Segunda parte de Álgebra, calculo e mecânica;
- 12 Navegação, trigonometria esférica e observações astronômicas;
- 13 Cálculo mercantil e escrituração;

Art. 2º Os Professores das Cadeiras mencionadas no artigo antecedente, ou existentes, ou novamente creadas formarão a congregação do Licêo Maranhense, que organizará estatutos adequados tanto ao methodo do ensino que se deve adotar, como ao bom regime das Aulas.

Art.3º Os Estatutos serão feitos sob as seguintes bases: 1º aula uma só vez no dia, 2º feriados as quintas feiras, quando não houverem dias Santos na semana; 3º feiras pelo Natal, semana Santa, e no fim do anno lectivo, com tanto que estas não excedão a dous meses em cada anno. Estes estatutos serão organizados com a possível brevidade, e submetidos a aprovação da Assembléia Provincial: em quanto porém não forem definitivamente aprovados, serão postos em execução com a aprovação do Governo.

Art. 4º O Licêo terá um Director, Secretario, e Porteiro nomeados pelo Governo. Os dois primeiros serão tirados dentre os Professores do Licêo, e

perceberão além dos seus respectivos ordenados uma gratificação equivalente a quarta parte dos mesmos cada um e o último vencerá o ordenado de trescentos e cinqüenta mil reis. As obrigações destes empregados serão designadas nos estatutos.

Art. 5º todas as Aulas Publicas Provinciais ficão sujeitas à inspecção da Congregação do Licêo, que poderá servir-se de inspectores de sua nomeação nos logares fora da Capital para melhor desempenho dessa obrigação.

Art. 6º Os Professores das Cadeiras novamente creadas no artigo 1º vencerão o mesmo ordenado que atualmente vence o Professor de Filosofia Racional.

Art. 7º Quando para reger qualquer das cadeiras da Província se não apresente em Concurso Cidadão algum Brasileiro com os requisitos necessários, o Presidente da Província abrirar novo Concurso para o qual serão também convidados Estrangeiros, que tiverem condulta regular, e a necessária idoneidade. Se neste segundo concurso se não apresentr ainda algum Cidadão Brasileiro com os requisitos necessários para reger a Cadeira que se pretende prover, será admitido o exame o Estrangeiro, e verificando-se que é idôneo para a reger será nella promovido por tempo que não excederá a seis annos, findo o qual será nella promovido por tempo que não excederá a seis annos, findo o qual será a Cadeira posta ao Concurso. Quando porém no sobredito segundo Concurso se não consiga ainda a habilitação de algum Cidadão Brasileiro, ou Estrangeiro na forma referida poderá o mesmo presidente nomear dentre os o concurso todos os annos, e com a admissão dos Estrangeiros até que se obtenha algum com os requesitos necessários.

Art. 8º Os Estudantes que fizerem o exame publico, e forem aprovados nas matérias especificadas nos Estatutos depois de aprovados pela Assembléia receberão o grão de Bacharel em Letras.

Art. 9º a congregação apresentará todos os annos à Assembléia Legislativa Provincial, por intermédio do Governo um relatório circunstanciado do número, e aproveitamento dos Alunos, tanto do Licêo, como das Aulas Publicas da Província, acompanhando-o de observações tendentes ao melhoramento do ensino publico.

Art. 10º O governo providenciará a respeito do edificio para o Licêo, assim como dos utensílios, e quaesquer despezasnecessárias à este estabelecimento.

Art. 11º Ficção revogadas todas as disposições em contrário.

ANEXO C - Lei nº. 93 – de 16 de julho de 1840.

Luiz Alves de Lima, Presidente da Província do Maranhão, Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte.

Art. 1º Os substitutos nomeados em virtude da lei Provincial nº 18, só poderão ser dispensados de exame, quando forem lentes do Lyceo, que tenham a aptidão necessária, ou houverem professado a matéria, ou se mostrarem para isso habilitados por carta de aprovação plena em Academias acreditadas, cessando as funções dos que tiverem sido nomeados sem estes requisitos, logo que entrem em exercício os respectivos proprietário.

Art. 2º Aos professores, que no decurso do anno lectivo tiverem faltado vinte vezes sem causa justificada, a juízo da congregação com exclusão do membro sobre que versar a questão, será descontada a quinta parte do ordenado, logo no 1º quartel do anno seguinte.

Art. 3º Para execução do artigo antecedente a congregação remeterá ao tesouro Público Providencial, de cada anno o ponto dos professores, com as convenientes observações.

Art. 4º D'ora em diante só os Bacharéis em Letras formados no Lyceo Maranhense poderão gosar do favor concedido pela Lei Provincial nº10, uma vez que não sejam maiores de vinte e cinco annos, e tenham os requisitos especificados no art. 1º da referida Lei, sendo os de talento, e bons costumes, provados por atestado do Diretor do Lyceo, passado em virtude de deliberação da congregação, vencida por dous terços dos votos dos membros existentes.

Art. 5º O Presidente da província solicitará d'Assembleia Geral, pelo intermédio do Govern, para os Bacharéis de que trata o artigo antecedente, o privilégio que foi concedido pela Lei de 16 de agosto de 1830 aos Bacharéis em Letras das Escolas de França, e aos aprovados n'ellas em Coimbra.

Art. 6º A fiscalização sob o regime das Aulas, e comportamento dos Professores Públicos da Província, que não pertencerem ao Lyceo, será pelo Governo encarregada aos Prefeitos e sub-prefeitos, a quem cumpre passar attestados de freqüência aos mesmos Professores para receberem os seus ordenados. A congregação exercerá esta attribuição para as Aulas, e Professores di Lyceo, na conformidade dos respectivos estudos.

Art. 7º A inspeção de que tratará o art. 5º da Lei n 77 extender-se à todas as Aulas e estabelecimentos literários da Província, tanto, público como particulares, excepto o Seminário Eccleziastico, mas é puramente scientifica, e versa sobre as doutrinas expendidas nas escolas, e methodo adoptado nas mesmas, cuja reforma a congregação deverá propor ao Campo Legislativo Provincial.

Art. 8 º a congregação organizará para as Aulas de primeiras Letras em regimento, que determine com precisão e clareza as obrigações dos professores, e alumnos. Este regimento será inteiramente posto em execução com appovação do Presidente da Província, até que seja definitivamente approvada pela Assembléia Legislativa Provinal.

Art. 9º ficão regovadas todas as disposições em contrário.

ANEXO D - Lei nº. 18 - de 19 de maio de 1836

Art. 1º O presidente da Província nomeará interinamente, e sem dependência de exame, se assim o julgar conveniente, substitutos para quaisquer das cadeiras de ensino público, quando os seus professores forem eleitos para empregos públicos, cujo exercício seja incompatível com a freqüência das aulas, ou se achem legitimamente impedidos por muito tempo ou por outro qualquer motivo: estes substitutos vencerão diariamente em quanto servirem uma quantia na proporção do ordenado annual da cadeira que substituírem.

Art. 2º Ficão revogadas todas as disposições em contrário.

ANEXO E - Lei nº.10 - de 5 de maio de 1835. Colleção de leis, decretos e resoluções da Província

Antonio Pedro da Costa Ferreira, Presidente da Província do Maranhão. Faço saber a todo os seus habitantes, que a Assembléia Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte:

Art. 1º O governo da Província fica autorizado a escolher trez mocos nascidos nella, de famílias pobres, estudiosos, de talentos e bons costumes, para estudarem onde mais conveniente for os ramos de sciencias naturais estabelecido nas três divisões seguintes: 1- Phisica e Chimica; 2 Minerologia e Metalurgia; 3- Botânica e Agricultura.

Art. 2º Cada um dos pensionarios será obrigado a estudar os ramos declarados nas três divisões do artigo antecedente, porém mais profissional e particularmente delles.

Art. 3º Nenhum Candidato, à excepção dos trez primeiros depois da execução desta Lei, será admitido a Pensionario sem ter os preparatorios de Gramática Latina, Philosophia Racional e Moral, Geometria, Francez, e Inglez. A respeito porém dos trez primeiros deverá preferir-se os que tiveram os preparatórios acima exigidos.

Art. 4º O governo estabelecerá a mezada dos pensionarios, regulando-se pelo paiz para onde forem estudar, com tanto porém que não exceda a quantia de quatrocentos mil reis annuaes posto no logar em que houverem de residir, alem das despesas indispensáveis de ida e volta.

Art. 5º Todos os Pensionários serão obrigados a mandar ao Governo no fim de cada anno certidões authenticas dos seus actos, e attestados do Ministro ou Cônsul Brasileiro da sua applicação e adiantamento, sem o que lhes serão suspensas as mezadas, salvo o caso de moléstia legalmente provada.

Art. 6º A proporção que cada um dos Pensionarios tiver concluído os seus estudos, o Governo mandará outro que o substitua, de modo que esteja sempre completo o numero determinado.

Art. 7º Todas as despesas com estes pensionario serão feitas pelas rendas da Província

Art. 8º Ficão revogadas todas as disposições em contrário.