

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS

**A MARGINALIZAÇÃO DA LITERATURA MARANHENSE NO ENSINO MÉDIO:
dimensões curriculares**

São Luis
2011
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS

**A MARGINALIZAÇÃO DA LITERATURA MARANHENSE NO ENSINO MÉDIO:
dimensões curriculares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para o título de mestre.

Orientador: Dr. Antonio Paulino de Sousa

São Luis
2011

Martins, Ana Patrícia Sá

A marginalização da literatura maranhense no ensino médio: dimensões curriculares / Ana Patrícia Sá Martins. - São Luis, 2011.

189f

Orientador: Prof^o. Antonio Paulino de Sousa

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Literatura maranhense - Ensino 2.Literatura maranhense –Formação docente – Currículo I. Título.

CDU 821.134.3 (812.1): 372

ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS

**A MARGINALIZAÇÃO DA LITERATURA MARANHENSE NO ENSINO MÉDIO:
dimensões curriculares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para o título de mestre, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Antonio Paulino de Sousa (**Orientador**)
Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA

Dr^a. Conceição de Maria Araújo Ramos (membro externo)
Universidade Federal do Maranhão – DELER/UFMA

Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes (membro interno)
Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA

São Luis -MA
2011

DEDICATÓRIA

A minha querida família, sem a qual eu absolutamente NADA seria.

Meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, Inteligência Suprema, Pai de Infinita Bondade e Misericórdia, por mais essa oportunidade de crescimento.

À minha mãe, Ana Maria, pelo amor que sempre demonstra nos momentos mais difíceis, e que sempre foi exemplo de garra, fé, e perseverança.

Ao meu pai, José João, pelo sinônimo de força e responsabilidade, que sempre procurou mostra a mim e aos meus irmãos o melhor caminho a seguirmos na vida.

Aos meus queridíssimos irmãos, Letícia e Olegário, meus diários vivos, que em todos os momentos da minha vida estão sempre ao meu lado.

Ao meu orientador Antônio Paulino pelas valiosas contribuições para realização deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Educação, que me mostraram, pelo viés da educação, como podemos melhorar o mundo em que vivemos.

A todos os alunos da 10ª turma do Mestrado em Educação, com os quais compartilhei momentos de angústias, incertezas, medos, mas, acima de tudo, superação.

Aos meus grandes amigos e companheiros do mestrado Joilson, Roure e Rosimeire, os quais me mostraram que a humildade e a verdadeira amizade são os melhores presentes que podemos dar a quem temos fraternidade.

A Ricardo, Livia, Marilda, Rogério, Camila e Ícaro, pelas maravilhosas madrugadas de muitas gargalhas e filmes, mas também, de conversas e conselhos mútuos nos mais variados âmbitos da vida.

A Daniela e Regina, AMIGAS que a vida me deu e que espero poder sempre retribuir à altura.

A todos meus colegas da SMTT, Simara, Hugo, D. Débora, D. Lucimar, D. Graça, e em especial a Eva, Sandra e Tati pelas inúmeros quebra-galhos que me ajudaram a quebrar pra que pudesse concluir o mestrado.

Aos professores do Liceu Maranhense participantes dessa pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível, em especial à professora Francineide, que com todo carinho e atenção não exitou em ajudar-me. À Giseli, secretária do Mestrado em Educação, a quem todo mundo recorre, pela paciência e dedicação.

Aos meus queridos e amados alunos do curso de Letras do CESSIN pelo apoio e compreensão, vocês estarão eternamente guardados em meu coração.

Àqueles que não foram citados – sou sempre presenteada pela gentileza de muitos –, mas que guardo em minha lembrança e em meu coração, o meu muito obrigada!

Se, por não sei que excesso de socialismo, ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Roland Barthes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LITERATURA E OS MANUAIS DIDÁTICOS	20
1.1 Revisitando a história do ensino de Literatura no Brasil	20
1.2 A Literatura nos documentos oficiais: os PCNEM/1999, PCN+/2002, PCNEM/2005 e OCNEM/2006	29
1.3 A Literatura nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão	35
1.4 Os saberes docentes e os discursos dos manuais didáticos	41
CAPÍTULO 2- A GÊNESE DA LITERATURA MARANHENSE	48
2.1 São Luís no século XIX: economia e sociedade	48
2.2 A educação ludovicense na fase imperial	54
2.3 Os intelectuais e a construção da Literatura Maranhense	62
CAPÍTULO 3 - O LICEU MARANHENSE	74
3.1 Um pouco de História	74
3.2 O Liceu na atualidade	79
3.3 O perfil médio dos docentes	83
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO COTIDIANO DOS PROFESSORES DO LICEU MARANHENSE	89
4.1 O que dizem os docentes:	91
4.1.1 Sobre as concepções de Literatura	91
4.1.2 Sobre o que conhecem de Literatura maranhense	96
4.1.3 Sobre o ensino de Literatura em sua formação superior	98
4.1.4 Sobre suas práticas ensino de Literatura enquanto professores	102
4.2 O currículo de Língua Portuguesa e Literatura e o ensino de Literatura maranhense	108
4.2.1 Teorizações sobre o currículo	111
4.2.2 A marginalização do ensino de literatura maranhense	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
Apêndice: Questionário aplicado aos professores	152
Anexo: Projeto Político Pedagógico do Liceu Maranhense	157

RESUMO

A pesquisa tem como objeto o estudo acerca da marginalização do ensino de Literatura Maranhense no Liceu Maranhense, e como a formação, os hábitos de leitura e os agentes construtores do currículo são fatores que influenciam na prática docente. Ao longo desta dissertação, traçamos um breve panorama acerca do ensino de Literatura e como este foi e vem sendo abordado nos documentos oficiais que tratam do ensino de língua e Literatura no Ensino Médio. Fizemos também uma análise historiográfica sobre a Literatura Maranhense, uma vez que acreditamos que a compreensão sobre como esta se constituiu ao longo da história, nos proporcionou o entendimento de seu espaço no campo literário e histórico no Maranhão. Assim como, uma análise do panorama histórico do Liceu Maranhense e qual o seu lugar no cenário da educação pública no Maranhão, desde sua criação em meados do século XIX, como também, descrevemos analiticamente como este se encontra administrativa e pedagogicamente estruturado atualmente. Tudo isso, para, enfim, analisarmos as respostas dos docentes, coletadas por meio de questionários e complementadas com as observações feitas durante suas aulas e reuniões pedagógicas, para que pudéssemos perceber as concepções de Literatura, o que conhecem de Literatura Maranhense, o ensino de Literatura em sua formação superior e suas práticas ensino de Literatura enquanto professores, além de analisarmos quais os agentes que influenciam na construção do currículo de Língua Portuguesa e Literatura. Para a consecução de tais passos, contamos com as contribuições teóricas da Análise do Discurso de linha Francesa, tomando a noção de discurso de Foucault (2007), assim como de dialogismo e polifonia de Bakhtin (1992). Para ajudar-nos nas análises sobre o ensino de literatura contamos com Zilberman (1990), (1988), (2004), Antônio Cândido (1972), (1975), (2000), Lajolo (1982) entre outros. Sobre os agentes construtores do currículo e a formação docente dos docentes no curso de Letras, nos embasaram Apple (1982), Chiappini (2002), Forquin (1992), Cândido (1995), Oliveira (2008), Silva (2006), Paulino (1998), Pacheco (2003), Possas (1998) e Bourdieu (1998), (2003), (2006) entre outros. Nosso estudo permitiu-nos concluir que a superficial formação que os docentes de Língua Portuguesa e Literatura têm adquirido nos cursos de Letras é fator preponderante para que a marginalização do ensino de literatura maranhense reine, assim como a desvalorização desta nos manuais de exames vestibulares, apontado como principal agente na construção do currículo de língua e literatura. Diante do exposto, faz-se necessária uma urgente mudança nos programas dos cursos de letras, assim como nos cursos paralelos de formação docente, que enfatizem a necessidade da valorização e resgate da nossa identidade histórica e literária.

Palavras-chave: Literatura maranhense. Ensino. Formação docente. Currículo.

ABSTRACT

The research aims to study the teaching of Literature at Liceu Maranhense, and as training, reading habits and builders agents of curriculum are factors that influence teaching practice. Throughout this paper, we draw a brief overview about the teaching of literature and how it was and is being discussed in official documents dealing with the teaching of language and literature in High School. We also did an analysis of the historiographical of Maranhense literature, since we believe that the understanding of how it was throughout history, has given us an understanding of their place in the literary and historical in Maranhão. As an analysis of historical overview of Liceu Maranhense and its place in the public education of Maranhão, since its foundation in the mid-nineteenth century, we also described analytically as it is currently structured administratively and pedagogically. All this, to finally look at the teachers' responses collected through questionnaires and supplemented with observations made during their meetings and educational classes that we might realize the conceptions of literature, who know the literature of Maranhão, teaching Literature in their higher education and their teaching practices as teachers of literature, which also analyzed the agents that influence the construction of the curriculum curriculum of Portuguese Language and Literature. To achieve these steps, we have the theoretical contributions of Discourse Analysis French line, taking the notion of discourse from Foucault (2007), as well as Bakhtin's dialogism and polyphony (1992). To help us in analysis of the teaching of literature we have Zilberman (1990), (1988), (2004), Antônio Cândido (1972), (1975), (2000), Lajolo (1982) among others. Agents on the builders of the curriculum and teacher training of teachers in the course of literature, have shaped the Apple (1982), Chiappini (2002), Forquin (1992), Candide (1995), Oliveira (2008), Silva (2006), Paulino (1998), Pacheco (2003), May (1998) and Bourdieu (1998), (2003), (2006) among others. Our study allowed us to conclude that the superficial training that teachers of Portuguese Language and Literature have acquired the courses of Letters is a leading factor for the marginalization of the teaching of Maranhense literature, as well as the devaluation of the instructions for entrance examinations, pointed as the main agent in the construction of language and literature curriculum. Given the above, it is necessary an urgent change in the course programs of letters, as in the parallel courses of teacher training, emphasizing the need for recovery and rescue of our literary and historical identity.

Keywords: Maranhense literature. Teaching. Teacher training. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A minha relação com a educação e crença de sua importância na vida do ser humano vem desde a infância, uma vez que descendo de uma avó que, mesmo atravessando e superando as adversidades e obstáculos de uma não apropriada formação profissional para exercer a docência, foi responsável pelas primeiras letras de muitos habitantes de um povoado do município de Bequimão, no Maranhão. Além dela, existe a vinculação materna a uma professora de Língua Portuguesa, que atualmente é mestra pela Universidade Federal do Ceará, e doutoranda pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que sempre atuou na profissão com toda dedicação e preocupação social que a mesma exige; procurando desenvolver com seus alunos atividades que os tornassem mais que alfabetizados, mas sim, cidadãos.

Assim, este comportamento engajado acabou por influenciar e desencadear-me a paixão pela educação enquanto meio principal para adquirirmos cidadania, criticidade, ética e transformar-nos em seres humanos com vontade de exercer alguma mudança na realidade social, econômica, política e educacional de nosso Estado, mesmo que de forma mínima.

Após estudar quatorze anos na Educação Básica nas escolas estaduais de São Luis, graduei-me nos cursos de Letras na Universidade Federal do Maranhão, e o de História na Universidade Estadual do Maranhão. Ambos os cursos foram de licenciatura, justamente pela crença que compartilho de acreditar que o professor tem uma função social de grande validade.

Os dois cursos foram para mim extremamente inseparáveis e interdependentes, haja vista a minha opção por eles ser em decorrência da minha paixão – e ai não nego – pela Literatura. E por isso, já na graduação de Letras tive a primeira inquietação e também, posso assim dizer, decepção: no curso só havia uma única cadeira de Literatura Maranhense. Várias outras disciplinas de Literatura existiam ao longo do curso, mas todos eram de Literatura Brasileira, Portuguesa e de Língua estrangeira. Mas, de Literatura Maranhense só havia uma. Uma única disciplina ministrada no penúltimo período do curso, e o mais grave: não contava de muito prestígio perante a maioria dos alunos. Aquilo me angustiava bastante, pois me perguntava: como podia um curso de Letras de uma cidade, de um Estado de tantos nomes

consagrados, respeitados e legitimados nacionalmente e internacionalmente, não dá quase nenhuma relevância a esta Literatura?

Além disso, outra questão me inquietava mais ainda: como aqueles graduandos, futuros professores, poderiam não ter quase nenhuma motivação para estudar Literatura Maranhense, assim como de não se interessarem por conhecê-la, problematizá-la, praticar seu ensino?

Essas primeiras angústias e inquietações – com todas as suas imaturidades e impressões iniciais – influenciaram de sobremaneira a minha primeira prática como docente, durante a realização da disciplina Estágio Supervisionado, cujo corpo de atuação foi o Colégio Universitário do Campus do Bacanga (COLUN). Foi durante o estágio, ao longo do período de observação e depois de conhecer o currículo e os planos de ensino dado aos professores de Língua Portuguesa naquela instituição, que aumentou o desejo por analisar o porquê da marginalização da Literatura Maranhense no Ensino médio.

Analisando o (s) real (is) motivo (s) da marginalização da Literatura Maranhense no Ensino Médio, objetivamos compreender a relação existente entre a formação docente acessível aos professores nas universidades e, principalmente, nos vários programas de formação docente e a prática desempenhada por estes nas salas de aula.

Ao ingressar como estudante do curso de pós-graduação em Educação, percebemos, conforme já disse Bourdieu (1998), que nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. E é assim que entendemos que as dificuldades foram muitas, principalmente porque o que pretendíamos analisar/problematizar é um objeto que “nos interessa”. E essa noção de “interesse” poder ser uma armadilha do objeto pré-construído. *“Procurar não cair na armadilha do objeto pré-construído não é fácil, na medida em que se trata, por definição, de um objeto que me interessa, sem que eu conheça claramente o princípio verdadeiro desse interesse”*. (Bourdieu, 1998, p. 30).

Neste exorcizar das opiniões e das primeiras impressões, dados são criados. Porém, Bachelard (1996) e Bourdieu (1998) nos alertam para esses dados encontrados e/ou formulados no fazer da pesquisa científica, haja vista que esses dados são construídos e para chegarmos, de fato, nas suas formulações é necessário um sentido aos problemas formulados. É necessário haver perguntas, pois *“se não há perguntas, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.”* Bachelard (1996, p. 18)

É nesse sentido que posso afirmar que as minhas angústias aumentam ao ponto de encontrar-me numa verdadeira crise, pois, apesar de saber que nada é gratuito, tudo é construído, conluo que as interrogações agora me direcionam não mais somente para a marginalização do ensino de Literatura maranhense, mas também, para o ocultamento deste ensino e o esvaziamento da formação docente. Pois, nessa trajetória de análise de vários documentos e legislações oficiais que tratam da educação, da formação e da prática docente, perceber o forte discurso de que é necessário se trabalhar o contexto, a realidade, a história do meio em que o aluno se insere, e não observar tal prática, mas sim, inúmeros discursos para justificar essa ausência, tal crise só aumentava.

Não sendo uma tarefa fácil, cabe ao pesquisador a humildade intelectual de se expor, como nos afirma Bourdieu (1998, p. 18):

Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos [...] Quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão, e estou certo, mais benevolentes serão as críticas ou os conselhos.

Com esse desprendimento do modo de se expor, que falamos agora, mais detalhadamente sobre nossos objetivos e metodologias que empreenderam esse estudo, a fim de que nessa exposição possamos realizar aquilo que Bachelard (1996) denominou de catarse intelectual e afetiva.

O texto literário requer uma atenção especial quanto ao ato de aprender a interpretá-lo e compreender os significados, prática esta que deveria ser empreendida desde os primeiros contatos com a literatura nas séries iniciais. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) denominam de letramento literário, que consiste em “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura” e de ter a “experiência literária” proporcionada pelo “contato efetivo com o texto”, verificar se e como é proporcionado ao aluno ludovicense, e em caso afirmativo, como se dá tal contato, é uma de nossas inquietações.

Temos como corpus o ensino de Literatura, mais especificamente, a marginalização da Literatura Maranhense no ensino médio; analisando como ocorre na prática docente este processo, e como a formação dos professores de Língua Portuguesa tem contribuído (ou não) na concretização dos objetivos citados nos PCNs que visam “o aprimoramento do educando

como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". (PCN, p.22)

Não pretendemos aqui, descobrir ou propagar "o" ensino de Literatura, mas sim, analisar como esta vem sendo relegada a um segundo plano nas aulas de Português; atentamos para uma maior preocupação quanto à forma que a leitura de obras literárias está acontecendo. A maior atenção à maneira de se ler e se problematizar esta leitura garantirá uma visão de mundo muito mais ampla e crítica aos alunos; principalmente se as obras literárias forem assinadas por conterrâneos seus, e nas suas páginas, a história narrada for repleta de modos, costumes, e críticas sobre sua cidade, sobre seu Estado, sobre sua terra.

Portanto, o nosso propósito foi de realizar um estudo acerca da marginalização do ensino de literatura Maranhense e da relação entre o ensino de Literatura e a construção do currículo enquanto instrumento de regulação de poder, levando em consideração elementos de extrema relevância como ideologia, trabalho, cultura, poder e controle social, uma vez que fatores como estes estão estritamente relacionados com o processo de formação dos professores e com a elaboração e a seleção dos conteúdos que serão abordados no processo ensino-aprendizagem das salas de aula, influenciando sobremaneira os saberes escolares que ali serão desenvolvidos.

Foucault (2007, p. 8-9) chama atenção para essa rede discursiva que em toda sociedade é produzida e que aquilo que possa nos parecer familiar, também é exclusão, interdição, e que aquilo que se produz para dizer obedece a rituais da circunstância do sujeito que fala:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm função congregar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também é interdição. Sabe-se bem que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Assim, o discurso mais propagado sobre o (não) ensino de Literatura maranhense, por exemplo, ou seja, o de que vários autores maranhenses já estariam contemplados pelo estudo dos movimentos literários brasileiros, justamente por sua importância a nível nacional e internacional, seria assim um discurso de seletividade, interdição e, sobretudo, de exclusão.

Todavia, vale frisar, que a nossa preocupação não foi a de empreender a hipótese que somente a existência de uma disciplina de Literatura Maranhense no ensino médio solucionaria a questão da marginalização do seu ensino, mas sim, problematizamos por que

mesmo tendo reconhecimento a nível nacional e muitos até internacional, não há uma prática educativa com o fim de desenvolver nos alunos essa capacidade e atitude crítica que a Literatura proporciona; e quando se fala, mesmo que raramente em literatos maranhenses por que são sempre os mesmos?

Assim, analisar os discursos acerca da formação e da prática docente como condicionantes na marginalização do ensino de Literatura Maranhense é também perceber a pedagogia do silêncio empreendida.

Explicitamos a seguir o desenvolvimento metodológico deste estudo e as implicações de tais metodologias, objetivos e hipóteses aqui delimitadas no fazer científico.

Nosso estudo intitulado **A MARGINALIZAÇÃO DA LITERATURA MARANHENSE NO ENSINO MÉDIO: dimensões curriculares**, teve como objetivo analisar a relação teoria e prática como instrumentos de poder e regulação do currículo. Para tanto, buscamos investigar as reflexões teóricas sobre o ensino de Literatura nos principais manuais oficiais de ensino, e suas implicações no ensino; examinar quais os fatores determinantes na seleção do conteúdo de Literatura a ser ensinado pelos professores; entender a relação existente entre a formação dos docentes de Língua Portuguesa e literatura e sua prática docente, e, por fim, identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes no Ensino Médio.

Primeiramente, optamos fazer uma pesquisa qualitativa com os docentes, a partir da qual se procurou traçar um perfil médio do professor do Liceu, levando em consideração dados relativos aos seus dados pessoais e profissionais, à sua formação, seus hábitos de leitura, sua prática de ensino e os principais problemas enfrentados em sala de aula. Tais aspectos foram apreendidos por meio de questionários com questões abertas e fechadas, aplicados a todos os professores do turno diurno da escola, assim como por meio da observação das aulas dos docentes durante o segundo semestre letivo de 2010, sobretudo, nos meses de setembro, outubro e novembro.

Por meio desse tipo de pesquisa (qualitativa), argumentam Lüdke e André (1986), é possível dar respostas a aspectos da realidade que não podem ser quantificados, uma vez trabalhados em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Faltava ainda decidir quais instrumentos seriam adotados para obter informações, para se captarem os ditos e principalmente, conforme Bakhtin (1992), os “não ditos” ensejando maior visibilidade possível do objeto de análise. Optamos, então, pela observação

de algumas aulas, assim como de algumas reuniões pedagógicas, método esse que ocupa espaço privilegiado nas novas abordagens das pesquisas educacionais, permitindo a verificação do fenômeno e possibilitando a descoberta de novas perspectivas de ocorrência do mesmo problema. Além disso, o investigador tem a oportunidade de compreender o meio social do interior do universo investigado, acompanhando por um tempo determinado os mesmos problemas dos seres humanos objetos da pesquisa, de forma a obter informações sobre as ações e opiniões dos observados de uma forma privilegiada.

Foi utilizada também a análise documental dos manuais didáticos nacionais e estaduais, assim como dos produzidos pelo corpo docente da escola como complemento das informações obtidas pelas outras técnicas de coleta, por acreditarmos, conforme Forquin (1993 p.167), que “a escola constitui um ‘mundo social’, com características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Por essa razão, tornou-se importante acompanhar as relações estabelecidas entre as determinações estatais e o fazer cotidiano dos professores de Língua Portuguesa e Literatura.

É nesse sentido que para analisarmos o processo de marginalização do ensino de Literatura Maranhense e seus implicadores na construção do currículo na escola Liceu Maranhense, além de perspectivas teóricas sobre formação docente, ensino de Literatura, e agentes construtores do currículo, nosso estudo é norteado sob o prisma do *materialismo histórico-dialético*. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Conforme já exposto, nos utilizamos de dois instrumentos de coleta de dados: o questionário e a observação, sendo o primeiro em dois tipos: um com o objetivo de delinear o perfil médio dos professores de língua portuguesa e literatura do Liceu Maranhense, e o outro, com o objetivo de percebermos, de maneira mais direcionada, quais suas concepções de literatura, principalmente a Literatura Maranhense, sobre o ensino desta, e, sobretudo, quais os principais condicionantes e sujeitos participantes na construção do currículo de literatura.

Conforme já explicitado, os interlocutores da nossa pesquisa foram os docentes da escola Liceu Maranhense, mais especificamente, os professores de Língua portuguesa e

literatura. Estes responderam a dois questionários que tiveram por objetivo traçar um perfil deste professor, assim como perceber quais os implicadores na regulação da construção do currículo, assim como de suas práticas de sala de aula.

Estes questionários, assim como a observação das aulas, foram aplicados a todos os professores de língua e literatura dos três anos do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino. A opção por aplicar a todos os docentes dos três anos do ensino médio, foi em virtude de melhor apreendermos o perfil médio do profissional desta escola, assim como de sua realidade no contexto da sala de aula. Optamos por não trabalhar com os docentes do turno noturno, porque neste turno o currículo, assim como os alunos estão envolvidos numa realidade sócio-histórica distinta dos demais alunos do diurno, os quais apresentam uma certa regularidade.

Os capítulos que compõem esta dissertação estão assim organizados:

No primeiro capítulo - O ENSINO DE LITERATURA E OS MANUAIS DIDÁTICOS - fizemos um estudo acerca do ensino de Literatura e como este foi e vem sendo abordado nos documentos oficiais que tratam do ensino de língua e Literatura no Ensino Médio. Para que a compreensão acerca do ensino de Literatura fosse melhor alcançada, optamos por fazer uma breve análise da história do ensino de Literatura no Brasil, haja vista esta ter sua peculiaridade no ensino escolar das Letras. Em seguida, fizemos uma discussão acerca da concepção de Literatura nos principais manuais oficiais de ensino, e quais as implicações que estas acarretam no ensino de Literatura. Posteriormente, analisamos as perspectivas teóricas que norteiam o ensino de Literatura especificamente num documento oficial produzido pelo governo do Estado para o Ensino Médio, a fim de percebermos como esta discussão vem pautando-se no contexto local. Ao final, fizemos algumas considerações acerca da categoria 'saber docente', sobretudo sobre a ótica de Tardif e Perrenoud, e como esta categoria vem sendo utilizada nos discursos presentes nos manuais oficiais de ensino.

Para analisarmos os manuais didáticos, assim como os documentos de formação desses sujeitos, contamos com Alice Casimiro (1999), Chervel (1990), Santomé (1998) e Burbano (1997). No tangente ao ensino de Literatura, nos apoiamos em teóricos como Regina Zilberman (1990), (1988), (2004), Antônio Cândido (1972), (1975), (2000), Alfredo Bosi (2000), (2004), Rildo Cosson (2006), Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira Aguiar (1993), Frederick e Osakabe (2004), Lajolo (1982) entre outros.

No segundo capítulo - A GÊNESE DA LITERATURA MARANHENSE - nos propusemos a tarefa de fazermos uma análise historiográfica sobre a Literatura Maranhense, uma vez que acreditamos que a compreensão sobre como esta se constituiu ao longo da história, nos proporcionará o entendimento de seu espaço no campo literário e histórico, sobretudo no Maranhão. Para isso, fizemos, inicialmente, uma análise de como se deu política, histórica e ideologicamente sua construção, enfatizando aí, a suma importância que os intelectuais, sobretudo do século XIX e início do XX tiveram na sua legitimação. Em seguida, analisamos como a construção de um campo 'Literatura Maranhense' foi utilizado e legitimado como símbolo de peculiaridade nacional, o que se denominou de Atenas Brasileira, e quais as implicações deste signo na própria história do ensino de Literatura no Maranhão. Para esta discussão nos utilizamos principalmente de estudiosos como Meireles (1955), Chartier (1990), Caldeira (1991), Spix e Martius (1981), Correa (1993), Moraes (1976), Sevcenko (2003) e Candido (1975). Contamos, também, com as contribuições teóricas de Chauí (2001), que nos traz categorias interessantes para compreendermos esse processo de uso de signos na construção de identidades: mito fundador e semióforos. No nosso caso, tais categorias nos ajudam entender o processo de mitificação da Atenas brasileira, e o uso dos intelectuais maranhenses nesse processo.

No terceiro capítulo - O LICEU MARANHENSE - fizemos uma breve análise do panorama histórico do Liceu Maranhense e qual o seu lugar no cenário da educação pública no Maranhão, desde sua criação em meados do século XIX. Posteriormente, descrevemos analiticamente como este se encontra administrativa e pedagogicamente estruturado atualmente. Ao final, traçamos uma análise sobre o perfil médio dos professores participantes da pesquisa; sendo que nesta primeira etapa, o questionário foi aplicado a todos os professores de Língua Portuguesa e Literatura do Liceu, análise esta que teve como base as respostas dadas por estes professores no questionário 1 (ver apêndice), que consta de perguntas semi-abertas, que tiveram como tópicos: *Dados pessoais e profissionais e Formação*.

No quarto capítulo - ANÁLISE DO COTIDIANO DOS PROFESSORES DO LICEU MARANHENSE – o subdividimos em dois momentos, a fim de apreendermos mais consistentemente os elementos que subjazem à problemática da marginalização do ensino de Literatura Maranhense. No primeiro momento, analisamos o que dizem os docentes sobre: *as concepções de Literatura, o que conhecem de Literatura maranhense, o ensino de Literatura em sua formação superior e suas práticas ensino de Literatura enquanto professores*. Nos

apoiamos sobre as perspectivas teóricas de Todorov (2009), Candido (1995) e Corrêa (1995), além das contribuições da Estética da recepção, com Bakhtin (1997) e Tynianov (1971), assim como de alguns estudos que versam sobre a problemática do ensino de literatura: Komosinki (1992), Soares (1998), Leahy-Dios (2001), Chiappini (2005) e Lage (2010).

No segundo momento - *O currículo de Língua Portuguesa e Literatura e o ensino de Literatura maranhense* - fizemos uma análise do currículo de Literatura e como o processo de seleção e construção deste influenciou na marginalização da literatura Maranhense. Nesta etapa, apresentamos as análises dos discursos dos professores selecionados, a partir do questionário 2 (ver apêndice) com questões abertas, que foram organizadas segundo os critérios: prática e hábitos de leitura, ensino e concepção de Literatura, por meio dos quais percebemos o conceito e conhecimento da Literatura Maranhense, assim como a relação desta com a literatura nacional, a fim de identificarmos a problemática na qual está inserida a Literatura Maranhense. Analisamos também os planos de ensino e do currículo desta escola e como estes dialogam com os discursos apresentados nos questionários, no sentido de percebermos o processo de construção e seleção do currículo e os mecanismos de legitimação de poder.

Primeiramente refletimos sobre algumas teorias do currículo, concentrando-nos a partir do viés da Teoria Crítica do currículo, a qual serviu de sustentação teórica para nosso estudo, para depois analisarmos o processo de marginalização do ensino de literatura maranhense. Como forma de sistematizar a análise, as redes relacionais foram estudadas a partir dos seguintes concepções teóricas que versam tanto no âmbito da literatura e seu ensino, como também das contribuições da Teoria crítica do currículo, sobretudo, com Apple (1982), Silva (2001), (2004), Sacristán (2000), Pacheco (2003), Forquin (1992) assim como em teóricos sobre o ensino de literatura: Chiappini (2002), Cândido (1995), Oliveira (2008), Silva (2006), Bakhtin (1997), Tynianov (1971), Paulino (1998), Possas (1998) e Bourdieu (1998), (2003), (2006). Chauí (2000), ao discorrer sobre a ‘inessencialidade’ das ciências humanas e sociais no atual contexto das universidades, também nos ajudou nesta compreensão numa esfera macro, a fim de vislumbrarmos a problemática em que se encontra a marginalização da Literatura Maranhense.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LITERATURA E OS MANUAIS DIDÁTICOS

1.1 Revisitando a história do ensino de Literatura no Brasil

Saber o que significa o lugar que a literatura ocupa na escola brasileira nos dias atuais é refletir sobre sua posição dentro do currículo escolar. Para isso, o que delineamos a seguir é uma breve explicação sobre a constituição da Literatura enquanto disciplina nas escolas brasileiras. Faremos isto, tendo por base leituras de estudiosos do tema, a fim de que possamos compreender, sob o prisma histórico, como a literatura passou a ser considerada parte do currículo escolar no Brasil, para que, posteriormente, possamos analisar e compreender sobre a marginalização da Literatura Maranhense no contexto das escolas ludovicenses, mais especificamente, no Liceu Maranhense.

É sabido que o ensino secundário brasileiro começa quando as escolas religiosas instaladas pelos jesuítas passam a ser responsáveis pela educação da população branca abastarda formada, em geral, por portugueses e/ou descendentes destes, com o objetivo de prepará-los para uma possível continuidade num curso universitário em Portugal. Nesse modelo de educação na colônia, a Literatura era ensinada ao lado da retórica, da gramática e do latim, e estes eram considerados sinônimo de distinção social. Este ensino era baseado numa concepção humanista¹ e implicava uma visão de literatura como “posse de um conhecimento erudito e de um patrimônio” (Zilberman, 1988) e como “um conjunto de modelos estéticos” (Frederick e Osakabe, 2004), que reproduziria os valores de classes sociais privilegiadas, sendo criado e consumido por estas mesmas classes. Este modelo permaneceu durante muito tempo na sociedade brasileira, quiçá ainda hoje em algumas escolas.

A partir da segunda metade do século XIX, algumas mudanças significativas ocorreram no ensino de Literatura. Contudo, algumas permanências ainda vigoravam, tais

¹ Bourdieu, em análise sobre o sistema de ensino francês, nos fala de uma “cultura desinteressada da tradição humanista”, afirmando que, “no seio de uma cultura clássica, todos os homens possuem em comum o mesmo tesouro de admiração, de modelos de regras e, sobretudo de exemplos, metáforas, imagens, palavras, em suma, uma linguagem comum” (2005, p. 206). É nesse sentido que o autor afirma que “então que o que os indivíduos devem à escola [nessa tradição] é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comum, mas também terrenos de acordo e encontro, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. (p. 207). Tal cultura humanista, à qual a elite teria acesso, funcionaria no sentido de unir os que a deteriam, além de servir também para diferenciá-los dos que não a teriam, funcionando como marca dessas elites: ela seria um luxo, um prazer que consagraria a distinção.

como o próprio conceito de Literatura como conjunto de modelos, embora não mais de modelos estéticos de concepção clássica, mas como modelos de “monumentos definidores de particularidades de uma língua, via de regra, de uma nacionalidade (Frederick e Osakabe, 2004). Vale citarmos aqui a obra *Usos e abusos da literatura na escola*, de Marisa Lajolo (1982), para percebermos tal mudança de concepção, pois nesse livro, a autora demonstra como Jose Veríssimo, crítico literário, em seu livro intitulado *Educação nacional* (1891), aborda a questão da forte presença de autores estrangeiros no ensino brasileiro e a “conseqüente falta de brasilidade dos textos disponíveis e propõe a nacionalização do material escolar” (Lajolo, 1982, p.26). Envolto nas discussões e debates sobre o que deveria ser ensino brasileiro na virada do século XIX para o XX, Veríssimo propõe a reforma do livro de leitura, exigindo que “ele não fosse só feito por brasileiros, que isso não é o mais importante, mas que ele fosse brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime” (Veríssimo, 1906 apud Lajolo, 1982, p.26). O autor fazia um discurso de denúncia, afirmando que o “Brasil era o grande ausente da escola brasileira”, e para sanar essa falta, sugeria a implantação do ensino de história e geografia nacionais. O autor tomava como exemplo o caso da Alemanha como influenciador na formação de um sentimento de nacionalidade².

Segundo Francisco de Oliveira (2006), a abolição da escravatura e a república, nessa mesma época, foram momentos fundadores e de ruptura no Brasil, apoiados largamente por jesuítas, poetas e intelectuais já considerados “modernos” como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Castro Alves, Machado de Assis e Olavo Bilac. Para Oliveira (2006), a partir dos anos 1930, a ciência social passa a ser sistematizada por meio dos estudos de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Junior. Mas, como lembra Antônio Candido (2000), até esse período o principal meio de que o Brasil dispunha para conhecer a si mesmo era a literatura. Pois a história, geografia, e filosofia, segundo o autor, eram pensadas no país por meio desta arte da palavra que detinha, portanto, um papel fundador na cultura nacional. Nesse sentido, Alfredo Bosi (2000) afirma que no “Brasil o projeto de integração da literatura na história nacional abrangente foi vitorioso e fecundo”, e lembra que o “historicismo

² Nessa época, segundo o estudioso Hans Robert Jauss (1994), a disciplina história da Literatura vivia seus tempos áureos na Alemanha e era encarada como a possibilidade de apresentar e de fomentar a idéia de individualidade nacional, buscada pelos intelectuais do país em função de sua tardia unificação.

nacionalista é uma criação romântica, e no seu cerne já se contém o historicismo sociológico que o século XX herdou do positivismo e do evolucionismo” (Bosi, 2000, p. 12).

Outra perspectiva bastante interessante sobre o ensino de Literatura dessa mesma época é a de Márcia de Paula Gregório Razzini (2000) que, em sua tese de doutorado sobre a *Antologia Nacional* (1895-1969), faz um estudo histórico sobre o ensino de português e literatura, analisando os programas de ensino do Colégio Pedro II, escola secundária de grande prestígio, fundada em 1837. Segundo a autora, a literatura brasileira passa a fazer parte do programa do Colégio por volta de 1860 e, em 1892 entra para a grade da escola sob o nome de “história da literatura nacional”. A própria *Antologia Nacional* nasce logo após a proclamação da República, quando o projeto de implantação de uma cultura nacional a partir da educação reserva ao ensino de português e Literatura o papel da representação da pátria. A autora afirma que o sucesso é resultado de uma abordagem moderna com a apresentação de autores portugueses e brasileiros e excertos de suas obras divididos por períodos históricos dispostos na ordem cronológica inversa, do século XIX ao XVI, além de o lançamento ter correspondido a um período de nacionalismo extremo. É interessante notarmos ainda que a *Antologia* chegou à 43ª edição em 1969, e que na década de 1970, caiu em desuso em função da reforma do ensino básico a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5.692/71, durante o governo do presidente Médici, em pleno regime militar. Tendo como objetivo suprir a necessidade de formação de mão-de-obra especializada que pudesse dar conta de uma industrialização acelerada, que visava à integração do país ao capitalismo avançado, a nova lei provocou profundas mudanças no ensino básico brasileiro.

Em “A teoria da literatura e a leitura na escola”, Regina Zilberman (1988) analisa o modo de circulação e o consumo da literatura na escola por meio da análise da legislação, dos livros didáticos, dos manuais de história da literatura e das listas de leitura dos exames de seleção das universidades. A partir do estudo desse material, a autora conclui que, até 1970, a presença da literatura nos níveis iniciais de ensino era obrigatória e pautada pela visão de literatura como meio que servia para transmitir a norma culta; conservar e defender o padrão de língua de que a literatura é guardiã; inculcar valores e incutir o bom gosto; adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais; e transmitir o patrimônio da literatura brasileira. Para Zilberman, as principais modificações com relação ao ensino de Literatura na educação que ocorreram a partir da reforma de 71 foram:

- O conhecimento do patrimônio da literatura brasileira fica aos cuidados do 2º grau e, sobretudo, dos cursos de Letras. Estes se encarregam do ensino das

Literaturas vernáculas e adotam de preferência o ângulo cronológico, mesmo quando este é antecipadamente exigido nos vestibulares de acesso ao 3º grau. [...]

- O texto literário pode ser utilizado no ensino de língua materna ou da gramática; contudo, mesmo nessas circunstâncias, ele se relaciona, antes de tudo a atividades que para se mostrarem coerentes com a denominação das disciplinas que as abriga, têm em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e produção criativa dos estudantes (Zilberman, 1988, p. 125)

Segundo a autora, o resultado de tais medidas foi a perda de espaço da literatura portuguesa e brasileira, sendo quase que eliminadas do ensino básico. Zilberman afirma que se, por um lado, o ensino do 2º grau passa a atender às exigências daqueles que precisavam de uma formação técnica, perdendo seu caráter elitizado, e abrindo mão de sua “orientação humanista” original, por outro lado, esse ensino não deixa de atender totalmente aos alunos de um nível mais intermediário, que dele precisavam. Conforme nos fala a autora, nessa adaptação, no entanto, “a bagagem de conhecimento que o estudante transporta do ensino secundário para a universidade é afetada”, e o ensino de literatura se torna refém do vestibular e se adapta “à ótica evolucionista que tende a ignorar a produção literária contemporânea e a examinar os textos sob o enfoque das escolas artísticas ou períodos estéticos que eles representam ou exemplificam” (Zilberman, 1988, p.133); característica essa que só tem se agravado e arraigado ao longo das décadas.

Lajolo (1982) sugere dois caminhos de entrelace entre a literatura e a educação: a educação *pela* literatura e a educação *para* a literatura. No primeiro enfoque, a literatura passa a ser instrumento pedagógico por meio do qual valores são transmitidos, contudo deixa de lado sua especificidade estética e sua identidade. No segundo prisma, a literatura passa a ser instrumento, objeto, meio e fim. Assim, percebemos que a escola torna-se um espaço privilegiado para formação de leitores literários, cabendo a ela a sensibilização para o estético literário. Ao fazer um estudo comparativo entre manuais didáticos da década de 80 e o estudo produzido sobre a obra didática de Olavo Bilac, a autora conclui que praticamente nada havia mudado, pois o ensino de literatura continuava com seu espaço garantido, contudo...

Parece que só muito raramente se pensou no potencial representado pela escola para a formação de um público literariamente amadurecido. A transição do ensino da literatura habituou-se a ver os alunos como recipientes vazios que cumpria encher com informações da mais desconhecida natureza, todas elas periféricas ao fato literário. Biografia do autor, influências que recebeu, cargos que ocupou, tudo isso tem ofuscado os autores didáticos. [...] Tudo isso, como se sabe, hoje, está aquém e além do fato literário em si. A insistência com que tal postura invade manuais contemporâneos, mais que imprópria, é patética. Regredindo no tempo, é coisa análoga ao que se encontra nos livros do começo do século. [...] As condições de

produção e recepção do texto literário para e na escola parecem diluir suas marcas especificamente estéticas. (Lajolo, 1982, p.49-50)

Maria Thereza Fraga Roco, em *Literatura/Ensino: uma problemática*, 1981, discute uma série de questões quanto ao ensino de Literatura. Segundo a autora, “Seria ainda possível um contato com textos literários por parte de adolescentes, jovens e adultos, em diferentes níveis de escolaridade? Será válido ensinar literatura? Por que e em que termos?” (Roco, 1981, p. 04)

A partir de um estudo exploratório com 31 professores e 202 alunos, a autora traça um panorama do ensino de Literatura na década de 70. Em seu trabalho, detecta a dependência dos professores aos livros e manuais didáticos, essa dependência seria causada por uma formação “inconsciente e defeituosa”, pela falta de tempo para o preparo das aulas e por uma imposição do sistema. Além disso, a autora constata a falta de preocupação dos docentes com a expectativa dos alunos com relação à disciplina. Ao longo de todo o trabalho, nas análises, críticas e sugestões propostas, percebemos a preocupação da autora com o estudo da literariedade e da especificidade do texto literário. Ressaltando que a intenção de Roco não era de assumir uma posição crítica em relação aos professores entrevistados, mas possibilitar, por meio de seus depoimentos, novas soluções e a “correção de alguns erros que se perpetuam há muito tempo dentro da tradição pedagógica culturalística, onde a literatura sempre teve conceitos puramente finalistas e utilitários, isto é:... servia para, mostrava como, ou ainda reproduzia a vida.” (Roco, 1981, p. 36)

Em 1995, Cyana Leahy-Dios empreende uma pesquisa de campo com alunos e professores ingleses e brasileiros, fazendo um panorama da prática do ensino de Literatura no ensino médio nesses dois países. O estudo é parte de sua tese de doutorado, na qual analisa e observa as aulas de literatura no Rio de Janeiro e em Londres, estudo este publicado sob o título de *Educação literária como metáfora social*. Nesse livro, além da inversão da perspectiva de mudança no ensino literário – “Entendendo o perfil da educação literária como metáfora social, será possível mudar a disciplina sem mudar a sociedade?”, - há a identificação de um novo jogo de poder no campo educacional, explicitada na “reflexão político-cultural sobre uma disciplina que, segundo os pragmáticos, deveria está extinta dos currículos escolares”. (Leahy-Dios, 2000, p.14)

Mesmo levando em consideração que, ao se transformar em uma disciplina escolar, a literatura sofre alterações histórico-sociais, não sendo mais somente literatura, para torna-se

conteúdo disciplinar, ou seja, com objeto de estudo com funções, matéria/conteúdo que acumulados deverão ser avaliados, submetidos a uma pedagogia, a um método de ensino e uma didática, a autora explica o que considera como mais importante no ensino literário em um contexto em que a tendência pragmática neoliberal domina o âmbito das discussões escolares, denuncia que a orientação tecnicista deixa em “segundo plano o fato de que a educação é um empreendimento político e o fato de que um dos benefícios potenciais da literatura é a ampliação do sentido das múltiplas possibilidades de vida no leitor [...] ela nos dá a chance de viver dilemas morais”. (2000, p.27)

Para a autora, os objetivos políticos do ensino de literatura são modos potenciais de resistência, o que nos faz entender que se os instrumentos das entidades governamentais têm seus interesses perpassados por ideologias, estarão sempre presentes nas políticas educacionais

[...] a manutenção do modelo positivista implantado em 1890 pela Primeira República para o ensino de literatura nas escolas é curiosa e anacrônica, mas permanece quase sem retoques. Nenhuma insatisfação é suficiente para ameaçar a ideologia do discurso nacional e, por enquanto, os exames vestibulares representam a certeza oficial da homogeneidade de conhecimentos e a identidade cultural dos valores de classe média na educação literária (Leahy-Dios, 2000, p.73)

Ou seja, a manutenção do atual modelo de ensino literário, “paradigma positivista calcado na história literária”, que privilegia uma “objetividade pseudocientífica”, estaria a serviço de um sistema que serviria à classe média brasileira e imporiam estes valores de classe a todos. Mas aqui o caso seria de se perguntar: Quem está insatisfeito com esse ensino? O que a autora parece apontar é que os professores estão inseguros quando perguntados sobre suas fundamentações teóricas, em geral confundidas com dados histórico-biográficos. Essa lacuna, segundo Leahy-Dios está no cerne “da dificuldade de definir e conceituar a ligação entre o saber teórico fragmentado passado a estes professores nos anos de sua formação e o conhecimento específico com que devem trabalhar em suas próprias salas de aula ao se licenciarem”. Inseguros com relação à sua própria formação, os professores acabam tornando seus os discursos dos livros didáticos, haja vista não se reconhecerem como produtores do conhecimento, como intelectuais, e considerarem os livros didáticos mais bem equipados do que eles próprios para definir e selecionar o que deve ser estudo. Não constroem um currículo voltado para a realidade histórico-social sua e de seus alunos.

Leahy-Dios cita em seu trabalho James Gribble (1983 apud Leahy-Dios, 2000, p.111) para dizer que “os proponentes de uma educação rígida e formal temem o uso da

literatura não apenas por suas características recreativas e educativas, mas também por ela ser moralmente perigosa, devido às sensações e sentimentos que pode provocar”. Por isso, a autora ressalta a importância da teoria e da crítica literária no ensino de literatura, já que elas podem levar à construção de um outro nível de consciência no trabalho com o texto: a consciência crítica, que traz em si consciência política, um posicionamento político. Todavia, sabemos que para isso serão necessários professores seguros de sua formação e de sua capacidade para lidar com a literatura em sala de aula e para saberem se posicionar diante da rede de discursos e ideologias nas escolhas governamentais, pelo uso dos livros didáticos e pelos exames universitários.

Em 2005, praticamente uma década depois, Willian Roberto Cereja realiza nova pesquisa de doutorado sobre esta temática, dessa vez o objetivo é a elaboração de uma proposta didática para o ensino de literatura no ensino médio. Seu livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* foi baseado em pesquisas com professores e alunos oriundos tanto da rede privada quanto pública, com o objetivo de analisar e criticar os exames vestibulares, como também as propostas curriculares governamentais, numa reflexão sob o prisma histórico sobre a constituição da história literária em disciplina escolar, tendo como suporte teórico Mikhail Bakhtin, Antônio Cândido e Hans Robert Jauss, a fim de que tal análise pudesse resultar em uma proposta didática.

De acordo com a análise do autor, segundo as entrevistas realizadas com os alunos, a grande maioria vê a literatura como uma disciplina que só estuda autores e obras, e apenas um número bem reduzido a associa ao aprendizado da leitura de um texto literário. Vale ressaltar que o autor percebeu que tal constatação não é justificativa para que não ocorra mudança no processo de ensino da literatura, pois, segundo ele, estes mesmos alunos, quando indagados sobre propostas de melhoria para o ensino desta, destacam a questão de aulas mais participativas e inter-relacionadas com outros conhecimentos e áreas.

Numa análise das entrevistas com os professores, o autor percebe que estes têm conceitos genéricos e indefinidos sobre o objeto de estudo do ensino de literatura e do que possa ser sua metodologia, assim como dos objetivos desse ensino. O autor aponta a falta de uma formação mais teoricamente sustentada, a falta de um planejamento de curso mais detalhado e a preocupação exacerbada tanto de professores quanto de alunos com os exames vestibulares como os principais responsáveis pelo atual estado do ensino de literatura.

Nesse sentido, Cereja (2005) mostra o descompasso entre as proposições e propostas governamentais e a realidade encontrada nas salas de aula. Além dos fatores elencados acima, também contribuiria para o atual estado do ensino da literatura a manutenção de um:

[...] *discurso didático sobre literatura*, produzido e apresentado, em primeira instância pelo professor e, em segunda instância, produzido socialmente por diferentes agentes: o livro didático, os programas universitários, as referências historiográficas disponíveis para a consulta dos professores, o programa de vestibular de algumas universidades, etc. (Cereja, 2005, p.57, grifos do autor)

O autor acrescenta, ainda, que o círculo vicioso em que caiu o ensino de literatura:

[...] demonstra o distanciamento dos professores universitários de Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Teoria literária – geralmente absorvidos por questões de natureza crítica – dos problemas que envolvem o ensino de Literatura e leitura nas escolas, assim como a inoperância de boa parte dos cursos de Prática de ensino – que trabalham com estudantes ainda não absorvidos pelo mercado de trabalho e, portanto, sem os ‘vícios’ deste – no sentido de questionar esse impasse, rever o papel da escola e apontar novas perspectivas de ensino nessa área de conhecimento. (Cereja, 2005, p.72)

A partir dos dados analisados o autor expõe, analisa e critica a permanência do modelo tradicional de ensino da literatura que há décadas permanece. Partindo da análise de documentos oficiais sobre o ensino de literatura e da reflexão teórica deste, o autor constrói sua proposta didática, sugerindo uma abordagem do ensino que trabalhe a sincronia e a diacronia simultaneamente.

O que percebemos após a breve análise de estudos históricos e de campo acerca da realidade do ensino literário é que os problemas identificados são os mesmos, e só se perpetuam.

De maneira geral, responsabiliza-se a precária formação dos professores pelo fato de estes não se identificarem, enquanto produtores do conhecimento, como intelectuais capazes de definir e selecionar o que deve ser estudo pelos alunos. Por isso, estes docentes acabam por trabalhar com a história da literatura, tornando-se dependentes dos livros didáticos considerados, tradicionais, arcaicos, conservadores, como também dos roteiros estruturados de ensino³. Assim, a necessidade de cursos de aperfeiçoamento e a reorganização nos cursos de licenciatura são indicadas.

³ Geraldi (2002) chama atenção para as diferentes identidades atribuídas ao professor ao longo da história. Segundo o autor, a partir do mercantilismo, a figura do docente deixa de ser produtora de um saber para ser uma transmissora do saber produzido por outrem. Na atualidade, em detrimento da tecnologia, entre outros fatores, a identidade do professor estaria mais relacionada ao controle da aprendizagem. Nesse sentido, o pesquisador entende que, após a escolha do material didático a ser trabalhado, cabe ao docente “controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as

Observamos claramente, após a análise destes três estudos sobre o ensino literário nas últimas três décadas, que os docentes ainda continuam com uma abordagem tradicional do ensino de história da literatura, de cunho positivista, privilegiando o estudo dos dados sobre a biografia do autor e o conhecimento de fatos da história literária e que se organiza a partir da leitura de fragmentos de textos de autores selecionados dentro do cânone escolar. Vale dizer que mesmo a crítica sendo feita a esse tipo de ensino nas universidades, discurso hoje assumido como oficial do governo, há a permanência da metodologia adotada, que acaba por gerar alunos desinteressados pela leitura e literatura.

Em decorrência de uma formação teórica bastante fragmentada, os docentes têm dificuldades em orientar a análise dos textos literários. Isso pode ser percebido na quase ausência de trabalhos com textos maiores, principalmente com obras completas, assim como na lacuna com trabalhos de uma linguagem literária e com valores estéticos da obra. Tudo isto acaba por desenvolver um trabalho sem fundamentação teórico-epistemológica mais apropriada ao texto literário, acarretando no não entendimento deste pela maioria dos alunos e dos professores, e o conseqüente desinteresse pela leitura, principalmente literária.

O Programa de avaliação de livros didáticos (PNDL), implementado pelo governo em 1996, trouxe uma sensível melhora na qualidade desse recurso – em maior número na realidade escolar brasileira, sobretudo a pública – pois, além do incentivo ao surgimento de novos livros com novas propostas didáticas e metodológicas, a distribuição de livros de português para o ensino médio, iniciada em 2005, ampliou, mesmo que timidamente, as possibilidades de escolha do professor nessa área. Contudo, não devemos esquecer que nem sempre a escolha empreendida pelo corpo de professores é a que será adota pela escola, pois um jogo de forças de cunho sócio-ideológico, porque não dizer financeiro, também, está em jogo, principalmente nos acordos editoriais.

Sabemos que, na maioria das vezes, o conteúdo de literatura é extremamente influenciado pelas listas de livros dos exames de vestibulares. Isso nos leva a duas considerações: se tal influência acaba por gerar uma espécie de imposição ao que deve ser trabalhado pelos professores do ensino médio, não podemos negar o fato de que é a obrigação

respostas dos alunos com as respostas dadas pelo manual do professor; marcar o dia da verificação da aprendizagem” (Geraldí, 2002, p.94), funções que metaforicamente compara a de um capataz de fábrica.

da leitura das obras literárias pelas IES que ainda asseguram que muitos alunos irão lê-las, embora saibamos que este interesse não deveria ser motivado pura e simplesmente por isso.

Já é fato a disparidade entre o discurso dos manuais didáticos sobre o ensino literário e os problemas encontrados pelos professores na sala de aula. O que podemos perceber ao analisar os trabalhos anteriores sobre tal distanciamento é que as causas são as mais inúmeras possíveis apontadas pelos professores, há um discurso de procura a quem culpar pelo ‘fracasso’ ou ‘sucesso’; o fato é que essa é uma questão de interesse de todos: professores, instâncias governamentais, a academia e a sociedade em geral.

Faremos, adiante, uma breve análise dos principais documentos sobre o ensino médio, no que tange ao ensino literário.

1.2 A Literatura nos documentos oficiais: os PCNEM/1999, PCN+/2002, PCNEM/2005 e OCNEM/2006

No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, tendo como seu ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, chegaram às escolas brasileiras os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴ destinados ao primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental. Estavam organizados em documentos referentes às várias áreas do conhecimento que deveriam constar obrigatoriamente como conteúdos para estudos de alunos de 1ª a 4ª séries. Os PCNs, na realidade, surgem a fim de cumprir uma exigência do artigo 9º, inciso IV, da LDB 9.394/96, que delegou à União a responsabilidade de formular diretrizes capazes de orientar os currículos e seus conteúdos, visando, assim, a uma base comum mínima no ensino e na formação da cidadania. Não demorou muito para que os PCNs do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (1998) e o PCN do ensino médio (1999) surgissem. Assim, o governo estava cumprindo com sua obrigação de criar “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” e afirmava “a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira” (MEC, 1997, p. 9 e 14)

Conforme consta no discurso dos parâmetros, a elaboração do PCN surge a partir de discussões curriculares nas esferas estaduais e municipais da União, de análises da Fundação

⁴ Houve uma proposta preliminar inicial, que passou por amplo processo de discussão nacional durante os anos de 1995 e 1996. Mas, a publicação oficial dos primeiros exemplares, do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, só se deu em 1997.

Carlos Chagas sobre currículos oficiais e do contato com experiências de outros países, formulando assim uma proposta inicial. Essa proposta foi discutida por docentes de universidades públicas e particulares, por técnicos e professores das secretarias estaduais e municipais, por representantes de conselhos de educação, enfim, por todos que fazem parte da esfera do magistério e do âmbito educacional.

Quase que simultânea à elaboração do PCN, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual tinha por objetivo avaliar os livros didáticos propostos por editoras no mercado nacional; produzir uma espécie de guia com livros aprovados nessa avaliação; distribuir esses guias às escolas da rede pública, a fim de que os docentes pudessem escolher os livros com os quais gostariam de trabalhar; e comprar e distribuir, progressivamente, esses livros a todos os alunos da rede pública⁵. Tais programas são financiados e mantidos, sobretudo, por recursos financeiros oriundos do Orçamento Geral da União, da arrecadação do salário-educação (no caso do ensino fundamental) e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), informações estas provenientes do site do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No PNLD estão previstos editais de convocação para inscrição de livros didáticos, nos quais constam os princípios, critérios (comuns e específicos) levados em conta pelo governo na avaliação e seleção dos livros. Analisando as normas contidas nesses editais, percebemos que as normas estabelecem que os livros didáticos devem estar em estreita relação com os parâmetros, delegando aos livros a responsabilidade de apresentarem novas metodologias de ensino e de que tais livros acabariam por tornar-se o único recurso e manual dos professores, tornando assim tais livros como responsáveis pelo único instrumento de formação dos professores, sobretudo, dos mais carentes.

Os PCEM, publicados em 1999, tornou explícito que o ensino médio deixava de ser propedêutico ao ensino superior ou simplesmente um estudo de formação e preparação para uma profissão técnica, e transpareceu em suas linhas gerais que tinha como objetivo a formação geral do cidadão crítico. Quanto ao ensino de Literatura, o documento foi uma

⁵ Inicialmente, o PNLD atendeu os alunos do ensino fundamental; o ensino médio passou a ser atendido só a partir de 2005, de maneira experimental, com a distribuição de livros de português e matemática aos alunos do primeiro nível desse ensino nas regiões Norte e Nordeste. A distribuição de livros nessas disciplinas foi universalizada em 2006. Em 2007, os alunos passam a receber livros de biologia e, em 2008, foi universalizada a distribuição de livros de química e história. Nos últimos anos, o governo tem buscado mais verbas para universalizar também os de geografia e física. Vale lembrar que essa 'distribuição universalizada' é de um discurso oficial, haja vista muitas escolas, sobretudo de municípios interiores das regiões Norte e Nordeste, não terem livro didático.

grande decepção entre professores como também na academia, uma vez que não teve um tratamento quanto à sua disciplina especificamente, de maneira bem superficial suas diretrizes foram diluídas ao longo de toda Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – que compreende também o ensino de Língua portuguesa e Artes.

O documento chega a sinalizar que o ensino de literatura deveria deixar de se sustentar só pela história da literatura, que a ele diria respeito uma “estética da sensibilidade” e que ele estaria integrado à área da leitura. Faz questionamentos interessantes quanto ao ensino do cânone literário, por exemplo, mas não desenvolve tal crítica, deixando tudo ao entendimento, crítico (ou não) e prática do professor. Percebemos que a literatura, nas entrelinhas do discurso oficial, é sempre entendida em sua função de referencial lingüístico (“recursos expressivos da linguagem verbal”; “o texto literário se apropria desse jogo lingüístico do possível com maestria”; “sua transgressão da norma, denominada estilo”), entendemos que é pertinente, é válido, haja vista que um dos múltiplos prismas da literatura é seu poder de construção, como nos afirma Antônio Cândido. Contudo, não esqueçamos que essa função de construção tem que está simultaneamente associada às funções de expressão e de conhecimento, a partir da qual poderemos criar sentidos profundos e humanizadores. Ademais, quando os PCEM falam das competências e habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina de Língua Portuguesa, afirmando que devemos “recuperar pelo estudo literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (MEC, 1999, p.145), os PCNEM acabam dando margem para que continuemos entendendo o ensino de literatura pela história da literatura e pelo estudo da biografia de autores canônicos consagrados pela crítica literária, permanecendo, assim, com o estudo cronológico do contexto histórico e das escolas literárias.

Ao perceber que os PCEM não estavam sendo compreendidos e/ou assimilados pelos professores⁶, o governo lança mão de uma nova publicação – os PCN+ (MEC, 2002), que tinha o intuito de explicar, desenvolver e traduzir as orientações do PCNEM. No que tange à Literatura, os novos parâmetros definiam como habilidades e competências a serem

⁶ Elisa Cristina Lopes, em tese de doutorado intitulada *Por onde caminha a literatura no ensino médio*, (2003), cita uma entrevista datada de 4/12/2000 na qual o ministro de Educação Paulo Renato de Souza, fala à Folha de São Paulo, declarando que “Quando definimos os PCNs, achávamos que eles iriam impactar a escola imediatamente. Depois nos demos conta em reuniões com secretários que os Parâmetros não estavam sendo assimilados pelos professores. Tivemos que lançar os parâmetros em ação[PCN+], que explicavam melhor como desenvolvê-los na prática”

desenvolvidas pela disciplina de Língua Portuguesa “identificar manifestações no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e ruptura”, e sugeriam a possibilidade do estudo das “obras clássicas de nossa literatura” e do trabalho com a perspectiva histórica, mesmo que afirmassem que o objetivo da primeira disciplina no ensino médio deveria ser a formação de leitores e não de reconhecedores de escolas literárias com seus respectivos autores e estilos.

O interessante é analisarmos que se os PCN+ contemplavam um trabalho com uma certa história da literatura, o mesmo não foi percebido no edital de convocação para inscrição do livro didático do Ensino Médio – PNLEM/2005, pois esse dizia que “a tradicional concepção informativa de literatura, entendida como conjunto de conhecimentos histórico-culturais e estéticos que se supõem poder fazer a mediação entre o leitor e a obra foi considerada excessivamente normativa e canônica, o que acabaria “perturbando o efetivo trabalho do leitor”(MEC, 2003, p.29-31). Conforme o edital, entender a literatura como uma evolução cronológica, colocando em quadros comparativos principais características e autores e dados biográficos como se a literatura pudesse ser entendida e condensada em blocos de causa e consequência era limitá-la demais. Por isso, o que o edital exige é uma mudança nas propostas de ensino, a fim de priorizar o contato direto e efetivo com o texto literário, pois deveriam

[...] familiarizar o aluno com uma atitude de disponibilidade diante do texto literário, fazendo de seu contato com este uma efetiva experiência. Por experiência, nesse caso, entenda-se um contato primordialmente sensível entre o aluno e o texto, de tal forma que desse contato resulte alguma mudança em seu modo de perceber a realidade. (MEC, 2003, p.29)

A fim de resolver as diferenças presentes nos discursos oficiais do PCNEM/1999, PCN+/2002 e o PNLDEM/2005, sobre o ensino literário, novamente o governo lançará mão de um outro documento – as novas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (OCNEM), publicadas em julho de 2006 no site do MEC. Pela primeira vez, é destinada uma parte específica do documento para tratar das problemáticas e diretrizes didáticas para o ensino literário.

As orientações propõem a leitura integral da obra literária como eixo do trabalho na sala de aula. Este eixo demonstra uma mudança na proposta para o ensino de literatura, definindo como objetivo principal da disciplina a formação do leitor literário, e sua fruição no

texto; deixando de lado assim, o ensino voltado e pensado sob o prisma da história da literatura e do estudo com informações externas, e por vezes, aleatórias ao texto literário.

Fala-se em um prazer estético que, segundo as Orientações Curriculares Nacionais/2006, só seria alcançado por uma experiência estética, definida no documento como:

[...] contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor; o qual por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (MEC, 2006, p.55)

Percebemos que as OCNEM destacam que é de fundamental importância na seleção dos textos para se trabalhar na sala de aula, levar em consideração “o mesmo crivo que se usa para os escritos canônicos: há ou não há intencionalidade artística? Qual seu significado histórico-social?; Proporciona o texto o estranhamento, o prazer estético?” (MEC, 2006, p.57) Assim, parece haver uma defesa pela qualidade estética do texto, visando a uma formação de leitores literários.

Nesse sentido, caberia um questionamento: o que se está chamando de leitor literário? No documento, as OCNEM se utilizam da classificação de Umberto Eco quanto aos dois tipos básicos de leitor: “o primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989 apud MEC, 2006, p. 68). Segundo essa perspectiva, o leitor vítima seria aquele interessado no conteúdo do texto, enquanto o leitor crítico se preocuparia com a questão formal, com o “como” a história é contada.

Essa distinção de concepções também é apontada por Bourdieu (1998, 2003), sob outro ponto de vista, acerca do consumo cultural das diferentes classes sociais. Segundo o autor, duas grandes ordens de disposições orientam a formação do gosto e do consumo de bens culturais: disposição de ordem ética e de ordem estética.

As disposições de ordem ética, características das classes populares, determinam um *habitus*⁷ de consumo baseado em valores éticos, que busca nas obras sua função

⁷ Bourdieu (1988) entende por *habitus* o sistema de disposições pelos quais a história se encarna nos corpos, “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, o que quer dizer que “o corpo está no mundo social e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento

representativa, sua funcionalidade, descartando as questões formais. Levando ao que poderíamos chamar de uma *leitura comum*⁸, que implica uma relação ética, funcional, com a obra de arte, tendo como base valores éticos ou profissionais do grupo social o qual o consumidor faz parte.

Por sua vez, as disposições estéticas, privilégio das classes cultivadas, pressupõem liberdade em relação às pressões materiais e às urgências temporais, o que leva à possibilidade de um distanciamento entre o objeto consumido e aquele que o consome e, portanto, ao acesso a uma arte ‘desinteressada’, que não precisa ter função ou utilidade externa, mas que pode ser consumida por si mesma, sem outra finalidade. Tais disposições levam ao que poderíamos chamar de uma leitura literária ou erudita, na qual o texto é tratado como forma pura e o prazer estético se torna a única e primeira razão de ler. (Chatier, 2001)

Presente na base das diferentes disposições éticas e estéticas está o que Bourdieu chama de *capital cultural*, conceito criado por ele para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de distintas classes sociais, com o objetivo de romper com os pressupostos inerentes que consideravam o sucesso ou o fracasso efeito de ‘aptidões’ ou de ‘capital humano’. Constatando haver uma transmissão doméstica desse tipo de capital, o sociólogo identifica que ele pode existir sob três formas: no estado incorporado (sob a forma de disposições duráveis no organismo); no estado objetivado (em forma de livros, quadros, objetos) e no estado institucionalizado (sob a forma de certificados e diplomas escolares)⁹

da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes”. O habitus é “o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente”.

⁸ O termo *Leitura comum* é utilizado por Robert Darton (1992) para qualificar o modo de leitura de um negociante do final do século XVIII, que utiliza o texto como um instrumento para chegar a fins que lhe são exteriores.

⁹ Para Bourdieu (1998), no estado incorporado o capital cultural está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. Nesse sentido, esse capital é um trabalho do sujeito sobre si mesmo e relaciona-se ao investimento pessoal. O capital cultural incorporado é “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus. Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa e com aquilo que em de mais pessoal, seu tempo. [...] Pelo fato de estar ligado, de múltiplas formas, à pessoa em sua singularidade biológica e ser objeto de uma transmissão hereditária que é sempre altamente dissimulada, e até mesmo invisível, [...] consegue acumular os prestígios da propriedade inata e os méritos da aquisição. Por conseqüência, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido”. (BOURDIEU, 1988, p. 74-75). No estado objetivado, esse capital encontra-se em sua materialidade, tal como livros, escritos, monumentos, etc. Tal capital cultural é transmissível, mas, segundo o sociólogo, “é preciso não esquecer, todavia, que ele existe e subsiste como capital

Diferentes disposições determinadas por diferentes habitus e capitais culturais definiriam, portanto, diferentes modos de leitura e de apropriação das obras literárias. Nesse sentido, para que o aluno se torne um leitor literário é necessário que ele possa desenvolver as disposições estéticas que levem ao hábito específico desse tipo de leitura, sem esquecer a necessidade de aquisição de capital cultural, objetivado e incorporado.

1.3 A Literatura nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.

(Antonio Candido, O escritor e o Público)

Alice Casimiro (1999) afirma que a organização do conhecimento em disciplinas não é a única forma possível de organização do conhecimento escolar, apesar de ser a quem tem sido hegemônica. A autora chama atenção para a necessidade de problematizarmos a questão da disciplinarização e a própria noção de Disciplina que consagrou-se historicamente nos currículos escolares. Ao fazer uma análise histórica do termo, Chervel (1990) identifica que até o final do século XIX a palavra disciplina possuía apenas o sentido de vigilância, repressão e o que atualmente denominamos por disciplina é o conjunto de conteúdos de ensino – era identificado pelos termos “partes”, “ramos” ou “matérias de ensino”.

A partir da noção de poder disciplinar (Foucault, 1995 apud Santos, 1993) analisa que o poder disciplinar, enquanto conjunto de técnicas de organização do tempo, do espaço e da vigilância, constitui um campo de conhecimento – o conhecimento pedagógico. Este analisado sob a ótica de um saber colocado em circulação pelos técnicos disciplinares, que constitui em si um ideal de normalidade, produzindo um modelo de aluno, de professor, um sentido para as ações aprender e ensinar. Santomé (1998, p.95), ao discutir sobre a organização dos conteúdos nos currículos, afirma que:

ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico) e para além destes, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais aos domínios que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital ‘incorporado’(p.78). Nesse sentido, o capital incorporado é condição de apropriação do capital cultural objetivado. No estado institucionalizado, esse capital vai se materializar em diplomas e certificados, que conferem ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura. Isso se deve, em parte ao que Boudieu chama de ‘magia’, ou seja, crença coletiva, que atribui um valor instituído, ‘um reconhecimento institucional’ aos diplomados.

O currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãos solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem. E cada instituição escolar será efetuada uma reinterpretação peculiar desse legado cultural [...]

Assim, cabe a questão a quem, como, que e por que se selecionar. Pois, no que tange ao nosso objeto em questão – a Literatura nos Referenciais do Ensino Médio do Maranhão e o ensino de Literatura Maranhense -, percebemos que seu ocultamento nos currículos já é em si um discurso da não valorização da peculiaridade cultural. Uma vez que percebido o modo pelo qual as instituições escolares organizam o conhecimento e as experiências humanas e como as mesmas as apresentam para os alunos, nos mostra quais seus critérios de validade, verdade e legitimidade.

Santomé (1998) afirma que a forma mais clássica de organização do conteúdo ainda predominante nas instituições escolares é o modelo linear disciplinar que, segundo o autor, refere-se a “um conjunto de estruturas abstratas e a leis intrínsecas que permitem classificações particulares de conceitos, problemas, dados e procedimentos de verificação de acordo com modelos de coerência assumidos.” (p.103)

Na visão de Bernstein (1993 apud Santomé, 1998), este tipo de currículo é conseqüência de uma “classificação forte” e de um enquadramento dos saberes no qual os conteúdos do currículo estão isolados, no qual os agentes externos à sala de aula é que controlam totalmente a seleção e organização. Decorrendo daí o distanciamento do “conhecimento acadêmico” e o “conhecimento social”.

No que tange aos fatores que influenciam na organização das disciplinas escolares, Santos (1990) classifica-os em fatores internos e fatores externos. Aqueles seriam referentes à ciência de referência, aos critérios epistemológicos, e estes, referentes à estrutura política e socioeconômica. Contudo, estes fatores - externos e internos – por sua vez, ainda estariam condicionados à tradição da disciplina, do nível de organização dos profissionais da área e das condições objetivas do lugar ou país.

Casimiro (1999) ressalta que o que estamos produzindo com a organização do conhecimento em disciplinas é o que ela denomina de conhecimento escolar, o qual compõe uma instância própria de conhecimento. Pois, segundo a autora, não objetivamos formar cientistas-mirins, por não ser essa a função da escola, mas sim ensinar o processo histórico de

construção das idéias científicas. Santomé (1998), ao abordar a questão do modelo de organização linear-disciplinar, afirma que nesse tipo de currículo não são incentivadas atividades destinadas a perceber-se que todo conhecimento é socialmente produzido, mediado e condicionado a contexto político-econômico. O autor afirma ainda que neste tipo de currículo, centrado nas matérias, tem-se uma outra característica que ele chama de “aula magistral”, na qual a estética da apresentação e da oratória do professor são tão ou mais importantes que o conteúdo a ser trabalhado.

Vale frisar, também, a afirmação do autor quanto à razão organizativa do currículo por disciplinas, a qual estaria condicionada aos discursos empresariais das sociedades industrializadas na desqualificação e subestimação do sistema educacional, visto que, segundo tais discursos, o sistema educacional não responde às necessidades e interesses do mundo industrializado e globalizado da atualidade.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) estabelece em seu artigo 35, II como um dos objetivos a serem alcançados pelo ensino médio, “a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Conforme podemos notar, cabe somente neste inciso, sem precisarmos nos ater aos outros artigos e parágrafos daquela que é considerada um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira, uma importante problematização quanto aos conceitos apresentados “trabalho”, “adaptação” e “flexibilidade”. Uma vez que tais conceitos tomados aleatoriamente, sem nenhuma reflexão filosófica e histórica, acabam por ajustar-se muito bem aos discursos empresariais dos quais nos fala Santomé. Conforme o autor nos fala, o “resultado é uma espécie de sacralização ou idolatria do saber” (p.107), porque ele não é compreendido e sua utilidade e funcionalidade não são captadas, mas furtadas.

O conhecimento é colocado como algo distante da realidade do aluno, de maneira que este não consegue relacioná-lo com suas práticas cotidianas e, sobretudo, seu momento histórico. O conhecimento aparece como um fim a-histórico, como algo dotado de autonomia e vida própria, à margem das pessoas.

As disciplinas ou matérias singulares são narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento mais do que para aplicações fora de si mesmas [...] O saber divorcia-se das pessoas e dos seus compromissos e caminha rumo a uma autonomia plena, à margem das próprias pessoas. Chega-se mesmo a uma notável “desarticulação que permite a criação de dois mercados independentes, um do saber

e outro daqueles que conhecem”. (BERNSTEIN,B. 1993, p.160 apud SANTOMÉ, 1998, p.107)

Após essa breve discussão teórica do modelo linear disciplinar, passaremos para análise dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão, a fim de que possamos perceber como é apresentada a proposta de currículo, especificamente, os conteúdos de Literatura, e quais suas implicações na marginalização da Literatura maranhense.

O Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão (RCEM-MA) é apresentado aos professores e gestores da rede estadual de ensino do Maranhão, como sendo “um documento orientador das práticas curriculares, na perspectiva de avanços educacionais da rede, constituindo-se como referencial para planejamento pedagógico, a fim de que se tenha *unidade* (grifo nosso) nas práticas pedagógicas em todas as escolas da rede estadual de ensino”.

Tais palavras foram proferidas pelo ex-secretário Estadual de Educação. Percebemos que é enfatizada a função do documento: ter-se unidade nas práticas pedagógicas em todas as escolas da rede estadual. Isto nos mostra que, na realidade, tal documento configura-se como uma estratégia de Política educacional do Estado, sem a menor preocupação com a realidade e a peculiaridade de cada uma dessas escolas, haja vista que cada unidade escolar é um sistema, um mundo, com seus sujeitos e concepções político-ideológicas, filosóficas, dentro de uma realidade sócio-econômica peculiar. Burbano (1997, p. 174), ao problematizar acerca do que seja o currículo, faz uma interessante assertiva:

O currículo não se limita à enumeração de áreas, temas ou conteúdos a serem administrados, mas inclui todas as experiências vivenciadas dentro da escola; nesse sentido, o currículo é um documento de declaração de propósitos educativos, mas também se constitui em uma manifestação da vida da escola. Neste sentido o currículo tem que ser estruturado tendo em conta todos os componentes e participantes do processo de escolarização, entre eles o professor, o aluno e o meio.

Percebemos, pois, que um documento que em sua ‘Apresentação’ já propõe uma unidade na prática pedagógica de todas as escolas estaduais não está preocupado em fazer um trabalho de planejamento sério, reflexivo com os sujeitos que daquele contexto e tempo participam. No RCEM-MA encontramos como um dos objetivos do documento, “concretizar as diretrizes e políticas educacionais dos órgãos gestores, no sentido de *orientar, monitorar e avaliar* as ações desenvolvidas pelas e nas escolas estaduais” (grifo nosso).

Nesse sentido é que Popkewitz (1995, p.174 apud Burbano, 1997, p. 17) nos fala do currículo enquanto conhecimento particular, historicamente formado [...] aquilo que está

inscrito no currículo não é apenas informação, a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o “eu”. Assim, ao propor como um dos objetivos do RCEM-MA, o monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas nas escolas, os conteúdos propostos nestes referenciais acabam por espelhar a concepção de mundo, de conhecimento, de ser, que pretendemos para os alunos da rede estadual de ensino. Naquilo que Burbano (1997) denominou de mecanismos de regulação, ligado a intervenções de poder na sua estruturação, constituindo-se como um instrumento e processo político-cultural de manutenção, ‘transformação’ ou retrocesso social.

Segundo informações apresentadas na Introdução do RCEM-MA, este documento foi elaborado a partir das necessidades evidenciadas mediante diagnóstico realizado por amostragem, junto às unidades de ensino de todo o Estado. A metodologia adotada inclui ações como visitas in loco, análise de planos de curso, dos diários de classes, dos projetos didáticos em andamento, conversa informal com professores, alunos, técnicos e diretores, e ainda a aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, considerando os aspectos pedagógicos e a gestão escolar. Foi contratada uma equipe de consultores, sendo um por área de conhecimento, juntamente com uma equipe de professores elaboradores. Sendo que não são explicados quais critérios foram utilizados para a escolha destes elaboradores.

No documento, é afirmado também, que todo o trabalho foi coordenado por uma equipe técnica da Supervisão de Currículo da Secretaria de Estado da Educação. Após elaborado, o documento foi encaminhado a Consultores “Ad hoc” das várias áreas do conhecimento para avaliação e, por fim, para o Conselho Estadual de Educação, para aprovação.

O documento é composto por 224 páginas, compartimentalizadas em quatro grandes partes: 1ª) As Concepções Fundamentais do Ensino Médio, 2ª) Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – na qual estão inseridas a Língua Portuguesa e a Literatura -, 3ª) Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e, por fim, a 4ª) Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com suas respectivas disciplinas, as três grandes áreas de conhecimento são organizadas em: Considerações Preliminares, Competências, Valores e Atitudes, Orientações metodológicas e as Referências.

Percebemos que, ao apresentar a metodologia para a elaboração do documento, uma série de órgãos são enumerados, assim como, para revisão e supervisão, são nomeados os seus colaboradores e consultores, numa estratégia de se garantir legitimidade ao documento e,

sobretudo, de colocar a responsabilidade do Governo Estadual perante as afirmações contidas ali. Para isso, Foucault (2007, p.08) nos dá uma brilhante contribuição ao dizer que:

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, redistribuída, selecionada e organizada por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Foucault (2007) nos fala dos procedimentos de exclusão, onde o mais evidente, o mais familiar também é interdição. Que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa. É o que ele denomina de tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: jogo dos três tipos de interdição que se cruzam e se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.

Das vinte e oito páginas do documento referente aos conteúdos de Língua Portuguesa, não chega a três páginas as discussões feitas sobre os conteúdos e ensino de Literatura. Vale ressaltar que no documento se reconhece a importância da (não) formação dos professores no processo ensino-aprendizagem, contudo a responsabilidade pelo desânimo dos alunos com relação à Literatura é descarregada em cima dos professores, e até dos alunos:

A transmissão de um valor supõe sua introjeção, aquele que não lê certamente não pode causar em outrem o desejo de ler. [...] cabe ao professor de Literatura, mais que a qualquer outro, por questões óbvias, dispor de saberes que o auxiliem na recepção e reflexão do texto literário. [...] Deve possuir uma boa bibliografia básica de livros técnicos e um bom acervo de obras literárias clássicas e contemporâneas para orientar as práticas de análise do fazer literário. O aluno, por sua vez, necessita adquirir um bom livro de História da Literatura e contar, é claro, com um razoável acervo de obras de bons autores a ser disponibilizado pela biblioteca escolar. (p.59-60)

Não estamos aqui com o objetivo de produzir um discurso de fracos e oprimidos em relação aos professores, isentando-os de suas responsabilidades e compromissos éticos com a profissão, os alunos e a produção do conhecimento. Todavia, ao ressaltarmos que este discurso de “requisitos” para os professores de Literatura provém de um documento oficial que sabe das reais condições materiais em que se encontram as escolas, os professores e os alunos da rede estadual de ensino, é, no mínimo, irônico e sarcástico.

Nesse sentido, podemos perceber que a Literatura no Referencial Curricular do Ensino Médio do Maranhão é tratada de maneira marginalizada, seja quanto ao (não) aprofundamento teórico quanto ao seu conceito, suas concepções, sua historicidade, como também quanto às orientações curriculares, didática e metodológicas. Conforme nos diz Santomé (1998), “também se ensina através daquilo que se oculta” e, como afirma Silva

(1995 apud Burbano, 1997, p.175), “o currículo envolve formas de conhecimento com finalidades de regular e disciplinar o indivíduo, além do que pelas escolhas dos conteúdos se fazem evidentes a ação e intervenção de formas de poder, geralmente ligadas à classe dominante.”

1.4 Os saberes docentes e os discursos dos manuais didáticos

Uma vez colocada a questão da precariedade da formação profissional e de que esta sozinha não esgota o problema posto, pensamos que seria interessante para a compreensão desta questão problematizarmos o interesse de pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa no âmbito escolar: seus estudos têm apontado para uma relação entre os saberes envolvidos nesse processo. Tais saberes configuram categorias de análise como saber docente e conhecimento escolar, de acordo com Monteiro (2001). Conforme nos mostra Vanessa Faria (2008), em seu estudo sobre o *Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente*, autores americanos vêm denunciando o que chamam de *missing paradigm* e no bojo dessas discussões questionam a ausência de pesquisas sobre as matérias dos conteúdos ensinados; segundo o autor, processos pelos quais o conhecimento se transforma em conteúdo de ensino.

Tal relação foi, durante muito tempo, considerada sob o prisma da racionalidade técnica, a qual pressupunha na figura do professor o agente habilitado por uma competência técnica para transmitir um saber – o saber científico – produzido por outros, em outras instâncias. Diferentemente da tendência tecnicista que predominou nos anos 70, Mello (1988), com um trabalho que se tornaria então referência nos anos 80, em Educação, defendia a competência técnica do professor como a instância que, envolvendo o domínio dos conteúdos de ensino e a compreensão do docente a respeito das várias relações que permeiam o universo escolar, seria capaz de promover o sentido político da educação.

Nesse estudo, na tentativa de compreender as causas da precariedade na formação e práticas docentes, Mello afirma que o professor tem dificuldade em se perceber como parte do problema no que tange à precariedade de sua formação. Trata-se, pois, de um momento em que a recepção de suas idéias representou uma guinada de um pólo a outro da discussão: se antes havia um discurso de culpabilização do aluno, nesse momento passou a predominar um discurso de culpabilização do docente. A questão é que nesse movimento ignora-se que a

discussão parte de uma *suposta concepção universal sobre competência, acima dos interesses de classe*, conforme escreve Lelis (2000, p. 45).

Assim, como nos afirma Faria (2008), sob o impacto de teses que focalizam o trabalho docente não apenas na descrição do que era esse trabalho, mas principalmente no que deveria ser, surge (cf. Lelis, 2000) a noção de que o professor exerceria um papel preponderante na transmissão do saber científico (definido pela autora como *elaborado, sistematizado e erudito*). Saviani, contemporâneo a Mello, atribui à figura do professor o papel de transmissor do saber, desconsiderando-o como agente produtor de saberes:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (Saviani, 1985, p. 83, apud Lelis, 2001, p. 46)

Essa idéia, muitas vezes presente no imaginário de educadores, é criticada por aqueles que vêem aí uma simplificação ou redução da complexa rede de relações que se estabelece entre os saberes das ciências de referência e outros saberes. Segundo Monteiro, este raciocínio:

[...] nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. (Monteiro, 2001, p. 122).

Percebemos assim, nesse modelo, uma primazia da relação entre os saberes dos professores, mas fundamentado na racionalidade técnica. Trata-se de um conhecimento cristalizado, já posto nos currículos ou livros didáticos para o ensino, e no que tange aos saberes ensinados, as preocupações, nesse modelo, são da ordem da organização e didatização dos conteúdos. Num outro pólo, observamos outra discussão, que contempla um forte questionamento dos saberes dominantes e valoriza os saberes populares. Tal perspectiva, segundo Monteiro (2001 apud Faria, 2008), liga-se às pedagogias libertadoras, as quais, muitas vezes, operaram um *esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino*.

Em outras palavras, uma supervalorização dos saberes populares teria produzido o efeito contrário ao desejado: ao invés de proporcionar a inclusão dos grupos excluídos, teria aprofundado ainda mais as distâncias entre os grupos. Já nos últimos anos, pesquisadores em

educação têm proposto um refinamento do instrumental teórico disponível para analisar essas e outras novas questões que vieram à tona, pois são questões cuja complexidade assumiu uma dimensão tal que requereu uma nova categoria de análise. Desse modo, identifica-se, segundo Faria (2008), a emergência de uma nova categoria de análise, “saber docente”, cuja principal contribuição é a possibilidade de se refletir sobre as relações dos professores com os saberes que eles procuram dominar para poder ensinar, tais saberes seriam primordiais na configuração da identidade e competência profissional (cf. Tardif, Lessard e Lahayre, 1991; Perrenoud, 1996; Tardif e Raymond, 2000):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesse etc. (Tardif e Raymond, 2000, p. 210, apud Faria, 2008)

O saber docente, conforme esses autores, caracteriza-se por ser plural, heterogêneo e constituir-se numa relação temporal. Os autores afirmam que esses saberes são plurais na medida em que se originam de diversas fontes. Desse modo, compreende-se que nessa concepção entra em cena o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras, um saber da formação profissional; os saberes disciplinares, representados pelo campo do conhecimento, emergentes de uma tradição cultural; os saberes curriculares, representados pela seleção realizada nos programas curriculares; e os saberes experienciais, resultantes do conhecimento construído durante a trajetória profissional docente:

Um segundo resultado de trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos em três sentidos. [...] eles [os saberes] provêm de diversas fontes. [...] um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele se apóia também em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, assim como em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (Tardif, 2000, p. 14, apud Faria, 2008)

Outro aspecto ressaltado a marcar a heterogeneidade desses saberes é o fato de que não se configuram como um todo unificado em torno de uma disciplina ou concepções de

ensino; ao contrário, são pulverizados, caracterizam-se mais por uma lógica pragmática, em que várias teorias ou concepções podem ser mobilizadas pelo docente a fim de atingir os vários objetivos a que se propõe:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (Tardif, 2000, p. 14, apud Faria, 2008)

Os saberes, segundo Tardif e Raymond (2000), também se caracterizam por sua constituição numa relação temporal. Em outras palavras, trata-se da experiência vivida numa relação temporal. Segundo os autores, essa temporalidade se relaciona às formas identitárias que se constroem ao longo de uma relação do sujeito com a escola tanto em sua jornada como aluno, como em sua jornada como profissional. Isso se deve ao fato de que, conforme os autores apontam, o sujeito se expõe a um longo processo de escolarização, ou seja, o professor, antes de ser professor, submeteu-se ao sistema escolar por, no mínimo, 15 ou 16 anos como aluno. Nesse período, chamado de *trajetória pré-profissional* (Tardif e Raymond, 2000, p. 216), o sujeito vai aos poucos construindo uma imagem sobre os papéis do professor, adquire em função dessa vivência uma série de conhecimentos, crenças e representações acerca da docência e seu papel. Esse conjunto de representações estrutura não só sua personalidade e identidade docente, mas principalmente sua relação com os alunos e com o conjunto de saberes a serem ensinados.

As crenças e representações também exercem um papel relevante na medida em que são continuamente reatualizados e utilizados ao longo de sua carreira docente, ainda que de modo inconsciente, ou melhor, de *maneira não reflexiva*, segundo Tardif e Raymond (2000). Os autores acreditam ainda, e essa questão é primordial para a compreensão de nosso objeto, que os anos posteriores, em que o futuro professor passa por um período de formação inicial – o curso acadêmico – não conseguem abalar ou promover uma mudança considerável nessa visão anteriormente construída.

Outro aspecto que se caracteriza essencialmente pela temporalidade será no que os autores chamam de *trajetória profissional* (Tardif e Raymond, 2000, p. 217). Nesse aspecto, os saberes docentes são temporais, pois:

são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. (Tardif e Raymond, 2000, p. 217)

Nesse aspecto, considera-se de grande importância a história de vida desses docentes, embora não nos detenhamos nesses aspectos, consideramos aqui os principais condicionantes desses aspectos. Segundo Eddy (1971, apud Tardif e Raymond, 2000, p. 226), o processo de consolidação da carreira docente estaria ligado a três fases: o início, caracterizado como um rito de passagem, quando o docente iniciante se vê não mais na condição de aluno, mas na de um professor. Esse é um momento, segundo o autor, que demanda grande esforço do profissional, quando ele tem de se adaptar a uma realidade muito diferente daquela vislumbrada em seu curso de formação. A segunda fase caracteriza-se por uma tendência à adaptação – forçosa, é claro – aos esquemas normativos e rotinizadores, momento em que ocorre uma interiorização desse sistema de normas, constituídas por regras informais que nada tem a ver com o universo acadêmico; ao contrário, trata-se, essencialmente de assuntos não-acadêmicos. E, ainda, uma terceira fase em que o docente se dá conta que seus alunos “reais” não correspondem à imagem idealizada que tinha deles.

Outros fatores, discutidos por Tardif e Raymond (2000, p. 228) e também elencados por Faria (2008), ligam-se à fase de estabilização e consolidação da carreira, o que ocorreria por volta do terceiro ao sétimo ano de atuação. Tal fase se caracterizaria também por uma crescente confiança do professor em si mesmo e no domínio de aspectos pedagógicos que envolvem o trabalho docente, trazendo maior interesse por assuntos que envolvam a aprendizagem de seus alunos, já que este professor já venceu a fase em que seus esforços estão todos mobilizados numa intensa aprendizagem da profissão.

Essa trajetória, marcada por fatores de ordens diversas, incluindo-se aí as condições de exercício da profissão, reforça a idéia de que a prática e a experiência teriam primazia sobre os aspectos teóricos no desenvolvimento profissional, eis o que nos confirmam os depoimentos de professores pesquisados por Tardif e Raymond: “A formação teórica não é completamente inútil, mas não pode substituir a experiência” (2000, p.229). É também uma fase em que o conhecimento dos professores mais antigos contribui em grande parte para formar as representações dos docentes iniciantes acerca do conhecimento a ser ensinado:

[...] É uma coisa desproporcional o que se faz nos cursos universitários comparados ao que se vive na realidade. [...] Eu não sei se tenho idéias pré-concebidas. No que se refere realmente à sala de aula, os que me ensinaram as coisas foram meus colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles. (Depoimento de professor citado por Tardif e Raymond, 2000, p. 230, apud Faria, 2008)

Ainda que consideremos a necessidade de relativizar a aplicação dos dados da pesquisa desses autores, afinal trata-se de um universo diverso do nosso, suas pesquisas se relacionam aos professores francófonos do Quebec, não podemos negar a possibilidade de relacionarmos tais dados ao universo por nós pesquisados, se lembramos a introdução aos *Subsídios para implementação da proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau, vol. I, Reflexões Preliminares*. Numa longa explanação, Ilari (1985) aponta o fato de que até mesmo professores muito bem formados em sua experiência inicial de formação acabam se voltando para as práticas arraigadas na tradição escolar a partir da socialização com os docentes experientes, e atribui esse fato a pouca atenção dada, durante o curso de formação, às questões relacionadas ao ensino de língua e literatura maternas, em detrimento de atividades tidas como mais nobres no ambiente acadêmico:

Trata-se de atividades consagradas por uma longa tradição escolar, que não há aparentemente razões para contestar, e que de fato, não é objeto de qualquer discussão ao longo da experiência universitária na qual se forma a maioria de nossos professores de língua portuguesa. Nos cursos de letras, as disciplinas de maior empenho são habitualmente disciplinas de fortes compromissos teóricos e metodológicos, como a teoria literária e a lingüística; nos principais centros universitários essas disciplinas devem sua vitalidade à existência de uma pesquisa autônoma, e constituem um autêntico foro de debates. Ao contrário, nossas universidades dão pouca atenção ao ensino da língua portuguesa: inexistente sobre esse assunto uma verdadeira tradição de pesquisa, e por isso os cursos de “práticas de ensino” são habitualmente marcados por uma boa dose de improvisação e empirismo. Em suma, os cursos de letras proporcionam uma vivência apenas indiretamente ligada às necessidades profissionais dos futuros professores de 1º e 2º graus – uma vivência que terá, aliás, pouquíssimas chances de prolongar-se pela vida profissional destes. Não é de estranhar se muitos continuam encontrando, intuitivamente, no exemplo de seus antigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência para sua própria didática. (Ilari, 1984, p. 5, apud Faria, 2008)

Faria (2008) traz também Perrenoud (1996) para discutir a contribuição dessa categoria de análise, o saber docente, entretanto, aponta para a fragilidade da análise dos recursos postos em ação na prática docente a partir da noção de saberes e conhecimentos – termos que para Perrenoud são equivalentes – pois, em sua argumentação, é necessária uma reflexão que contemple o problema das competências, que apesar de abranger os saberes, não se resumem a eles. Para Perrenoud, conforme Faria (2008) nos mostra, as competências implicam na capacidade de ação, nas memórias de ações que podem ser tomadas em determinadas circunstâncias; desse modo, a competência não se confunde exatamente com os saberes a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses saberes, sendo um saber-mobilizar para a ação. Esses saberes se relacionam, muitas vezes – embora nem sempre –, às

ações automáticas e inconscientes, não refletidas. Nesse aspecto, esse conceito é comumente articulado ao conceito bourdieusiano de *habitus* e ao conceito piagetiano de esquema, compreendido como instrumento de adaptação à realidade e estrutura da ação.

As considerações de Perrenoud enriquecem a discussão sobre os saberes, pois relativizam seu papel e propõem a ampliação da discussão. Este movimento possibilita contemplar os vários aspectos que compõe o problema, como, por exemplo, quando propõe que se discuta a relação entre os saberes científicos e os experienciais numa relação divergente à proposta por Tardif (que opõe os saberes da experiência aos saberes científicos) embora priorize em sua análise o conceito do saber da experiência.

Optamos claramente pelo posicionamento oferecido nas considerações de Perrenoud, pois acreditamos que o docente, ao receber as orientações propostas nos textos curriculares, realiza uma seleção daquelas proposições e a implementação dessas inovações corre paralela a tradicionais abordagens no ensino de língua materna e literatura. Esta prática se caracteriza pelo amálgama em que se percebe a apropriação de idéias que circulavam na academia e os saberes vindos da prática profissional, na convivência desses docentes com seus pares. Nesse sentido, acreditamos que essas discussões são de grande relevância para compreendermos o que anteriormente se pensava. Em outras palavras, não basta creditarmos o fracasso ou sucesso de uma determinada proposição nos textos curriculares à qualidade da formação docente. A questão é complexa, forma-se numa rede em que se encontram imbricados qualidade da formação inicial, o modelo de formação continuada em vigência e o modo como os docentes articulam essas proposições em suas práticas cotidianas.

Acreditamos que a recepção das Propostas Curriculares, em sua época, não tenha sido negativa. Aquele material, a despeito da densidade teórica de suas proposições, foi, de certa forma, apropriado pelos docentes, a despeito de uma formação inicial deficiente. O problema teria ocorrido, em nosso ponto de vista, na implementação das propostas, quando elas efetivamente saem do texto curricular e configuram-se em práticas. É nesse momento que observamos a relação compósita do fazer docente, que busca num amálgama entre as proposições teóricas da academia e o conhecimento de práticas calcadas na tradição escolar, a base para o fazer docente. Desconsiderar essas questões e apontar apenas a fragilidade dos cursos de formação inicial implica numa visão que reduz a complexidade dos fatores envolvidos na relação entre o que escreve o autor empírico desses textos, os receptores, seu público-alvo, e os saberes implicados nessa relação.

CAPÍTULO 2 – A GÊNESE DA LITERATURA MARANHENSE

Uma vez que nosso estudo versa sobre a marginalização do ensino de Literatura maranhense, acreditamos ser relevante uma reflexão sobre a gênese histórica e ideológica desta, haja vista considerarmos que historicizar nosso objeto nos ajuda na compreensão de suas problemáticas atuais, além do mais, discutir sobre a construção histórica e literária da literatura maranhense é primordial para discutirmos sua marginalização nos currículos do ensino médio na atualidade.

Nesse sentido, discorreremos neste capítulo sobre o contexto político, histórico, econômico, social e ideológico do século XIX no Maranhão, sobretudo, em São Luis, assim como sobre o papel ideológico dos intelectuais maranhenses no processo de construção de uma suposta identidade maranhense, além de refletirmos sobre o lugar da disciplina Literatura nesse contexto, e qual o lugar do Liceu Maranhense nesse processo.

2.1 São Luis no século XIX: economia e sociedade

Notável por sua elegância e suas maneiras e por sua fineza. A riqueza do país, o desejo de imitar os costumes europeus popularizados por uma infinidade de casas francesas e inglesas, mas sobretudo a liberdade, a perfeita educação, os modos delicados e suaves das mulheres do Maranhão, contribuíram para fazer desta cidade, um dos lugares mais agradáveis de se viver no Brasil.

Alcide d'Orbigny

Entre os séculos XVI e XVII, o contexto econômico na província maranhense esteve assentado, sobretudo, na economia de subsistência. A professora Regina Faria (2003) fez um interessante estudo sobre essa temática; afirmando que na realidade, essa visão foi a consagrada na historiografia maranhense, e disseminada na maioria dos trabalhos que tratam acerca deste período. Contudo, vale dizer, que tal visão começou a ser revista devido o contato de alguns historiadores com outras fontes, ainda raramente utilizadas, como foi o caso dos “Livros da Câmara de São Luís”.

Na historiografia maranhense, costumou-se creditar a instalação da Companhia de Comércio do Grão-Pára e Maranhão, criada no ano de 1755, pelo Ministro Sebastião José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal, o marco na economia do Maranhão, uma vez que esta teria possibilitado um novo tempo na economia, na política, e, principalmente, nos gostos e comportamentos da sociedade.

Segundo alguns historiadores, como Jerônimo de Viveiros (1954, p. 74), com a instalação dessa companhia ocorreu “o surto de progresso que desfrutou nos últimos quarenta anos do período colonial”. Tal progresso teria sido proporcionado através da dinamização das exportações de algodão e de arroz e da regularização da vinda de mão-de-obra escrava africana para a província.

Analisando os “Livros da Câmara” é possível fazermos uma releitura da historiografia, conforme nos afirma Faria (2003), já que por estes documentos podemos descobrir que “as relações comerciais com as capitanias vizinhas e com a metrópole provavelmente eram mais intensas do que tradicionalmente é dito” (FARIA, 2003, p. 17). Assim, notamos que ao nos referirmos às atividades econômicas na província até meados do século XVIII devemos levar em conta que estas existiam durante este período, mas, se comparadas às atividades comerciais iniciadas no período pombalino, aquelas são realmente muito menos significativas.

Com isso, percebemos que a Companhia de Comércio na realidade promoveu a dinamização na economia, nas relações comerciais e não propriamente a instalação destas na província, pois já eram existentes. Foi tal dinamização que teria propiciado aos proprietários de terras e aos comerciantes uma concentração de renda proveniente da agroexportação.

A partir desta nova condição, com a concentração de renda, foi possível proporcionar aos filhos da elite a oportunidade de estudarem nas universidades européias ou até mesmo nas faculdades brasileiras (criadas na primeira metade do século XIX), ou seja, propiciou um crescimento intelectual, que se articula à construção mítica da Atenas Brasileira, na segunda metade do século XIX, cristalizando, “(...) no pensamento, um ideário de significações que preenche uma espécie de vazio deixado pelas ausências de perspectivas econômicas e idealizado no plano cultural” (BORRALHO, 2000, p. 33).

Com essa nova conjuntura, através deste desenvolvimento da intelectualidade, a elite ludovicense adquiriu novos hábitos de refinamento social, o que, segundo a historiadora Maria de Lourdes Lacroix (2002), pode ser notado, sobretudo, nos espaços de lazer, como por exemplo os teatros, além de importarem costumes europeus, principalmente os franceses, no que se refere à etiqueta social e à moda (LACROIX, 2002).

Este crescimento econômico e social, assentado nas produções de algodão e arroz, teve seu período áureo até por volta dos anos 30 do século XIX, quando se inicia o declínio da lavoura de arroz e ocorre uma pausa na de algodão, provocada pela queda dos preços e das

exportações devido à concorrência internacional e à Balaiada. Nesse período, muitos fazendeiros deixam suas terras ou as entregaram nas mãos de feitores para que pudessem se refugiar na capital.

Conforme Cabral (1984), a partir da década de 1840 surgiu a exploração de um novo gênero exportável, o açúcar, que esteve em expansão até o começo da década de 80, quando as exportações desse gênero começam a declinar. Esse período de declínio pode e deve ser compreendido sob diversos fatores. Jerônimo de Viveiros afirma que, para os fazendeiros, estava diretamente associada à crise do escravismo, iniciada em 1850, pois os filhos desses senhores, embora mais cultos por terem estudado em universidades européias ou nas faculdades do país, graças às fortunas que suas famílias adquiriram com os engenhos de açúcar, não souberam conservar o legado de seus pais e assistiram à derrocada da lavoura e da economia maranhense.

Segundo Abrantes (2002, p. 35):

A economia maranhense no final do século XIX tinha raízes estruturais, ligadas à natureza daquela produção e comercialização, extremamente vulneráveis às condições do mercado externo e também a fatores conjunturais que contribuíram para o seu desequilíbrio final.

Com a crise na lavoura de exportação do algodão e do açúcar, a solução encontrada por muitos fazendeiros e senhores de engenho foi investir seus recursos em outra atividade inovadora na época, tratava-se da indústria. Tal solução teve como condicionantes favoráveis a matéria-prima produzida na própria província, o algodão; tais fazendeiros e senhores de engenho acreditavam que abririam várias fábricas têxteis impulsionados pela demanda do mercado consumidor. O capital investido para a construção desse parque fabril teve sua origem com o fim da escravidão, uma vez que o dinheiro outrora utilizado na compra e manutenção de mão-de-obra – escravos africanos – agora estava disponível para ser investido em outra atividade (CABRAL, 1984).

Conforme nos afirma o professor Moacir Feitosa (1994), assim como os outros ciclos econômicos empreendidos na Província, o parque fabril teve uma vida curta, caracterizado principalmente pela falta de interesse de seus proprietários em renovar o maquinário e acompanhar as mudanças necessárias para o seu desenvolvimento.

Esse contexto de crise econômica e social foi retratado em alguns periódicos da época, eis um exemplo publicado no jornal A Flecha de 05.03.1879:

A nossa querida Província, berço de tantos homens eminentes... escorrega hoje num declive assustador de decadência, de desmoroamento mesmo. A lavoura, a fonte principal de nossa riqueza, longe de explorar de animo deliberado a natureza pujante e inesgotável de nossa terra, agoniza no leito da bancarrota, fruto infalível da rotina e da preguiça, e queima os últimos cartuchos em seu próprio detrimento, desfazendo-se dos braços escravos que a auxiliam, antes que possa atrair a emigração estrangeira. O comércio, filho direto da agricultura é uma coisa choca e anêmica, sem coragem nem recursos para nada. A arte, assumiu entre nos as proporções de verdadeiro mito e os poucos que de coração a procuram têm por único aplauso o braço de ferro da miséria. Indústria, não a temos: o estrangeiro fornece-nos tudo quanto carecemos desse vasto ramo do trabalho humano. (apud ABRANTES, 2002, p. 36).

Embora observemos, nessas palavras publicadas pelo jornal a Flecha, como a lavoura de exportação e o comércio passavam por dificuldades econômicas, vale contrastarmos aqui com a imagem cristalizada por Aluísio Azevedo, em sua obra *O mulato*, na qual demonstra que mesmo sofrendo um período de crise e decadência, a sociedade ludovicense teimava em luxar artigos ingleses e franceses, sobretudo nas arquiteturas de luxuosas casas e casarões, como os da Praia Grande, centro comercial da cidade, onde se podia observar o reduto da elite social da época, e onde tudo contrastava com resto da cidade. O comércio em São Luís na segunda metade do século XIX era monopolizado principalmente por portugueses, franceses e ingleses, sendo que estes monopolizavam principalmente o comércio de algodão.

Tais comerciantes, junto com a aristocracia rural, fizeram de São Luis e Alcântara símbolos de poderio econômico, sobretudo, através da construção de deslumbrantes casarões, construídos nas ruas mais valorizadas, situadas próximas à parte mais elevada da cidade (onde esta havia se originado), às igrejas, às fontes e ao bairro comercial.

Esse contraste ente a classe mais favorecida e a menos favorecida serve para percebermos que, mesmo com a crise econômica se acentuando, havia um enorme esforço para se manterem as aparências. Segundo Lacroix (2002), mesmo nos momentos mais difíceis, economicamente falando, a elite maranhense não desiste de ostentar e manter o contato com o velho continente, principalmente no que diz respeito aos hábitos, à etiqueta e à moda franceses.

Conforme já citado anteriormente, este padrão de riqueza também pôde ser compreendido, se observarmos o desenvolvimento intelectual comum entre as elites no século XIX em São Luís.

Ao retornarem à província, os jovens bacharéis e doutores traziam hábitos mais refinados e eruditos, que procuravam manter nas reuniões sociais e nos debates incrementando, assim, a vida intelectual deste setor da sociedade.

(MÉRIAN apud BORRALHO, 2000, p. 24).

Segundo Abranches (1992, 109),

Em 1881, São Luís ainda conservava os seus foros de metrópole espiritual do Brasil. A cultura do vernáculo tornara-se o padrão de glória dos maranhenses: ninguém os excedia pelas outras províncias na pureza, na correção e na elegância da linguagem.

Notamos que a preocupação maior era com a disseminação de novas idéias e ideais, do que propriamente com a situação econômica da província. Fator esse proporcionado, sobretudo, pela chegada da Europa dos filhos de muitos abastados.

Podemos observar um exemplo de tal comportamento, no livro “O Cativo”, de Dunshee de Abranches. Nesta obra o autor nos conta sobre sua experiência e envolvimento com ideais revolucionários; inclusive princípios abolicionistas. O autor nos fala também de como tais experiências o influenciaram a dedicar-se ao caminho das letras e da política. Entre seus relatos autobiográficos o autor vai nos contando também sobre a sociedade ludovicense no final do século XIX, formada por famílias ricas e que propiciavam a seus filhos a oportunidade de se instruírem dando continuidade, no campo literário, àqueles que neste mesmo século foram os responsáveis pelo título que a cidade se auto atribuíra – a Atenas Brasileira.

Na conjuntura desse ideário de civilidade, várias medidas foram tomadas a fim de se alcançar o meio ideal sonhado pelas famílias abastadas. Segundo nos conta Abranches (2002, p.24), “as posturas municipais procuravam modelar um tipo ideal de cidade de acordo com os interesses dos seus grupos dominantes, o que na prática nem sempre era correspondido pela cidade real”, a estudiosa acrescenta que o projeto de civilidade da cidade era contrariado por vários fatores, dentre eles a sujeira das ruas. Em 1825, por exemplo, tem início a iluminação pública na capital da província, com instalação de lampiões à base de azeite em algumas ruas da cidade.

Palhano (1988) nos relata sobre as condições sanitárias e higiênicas de São Luís nos meados do século XIX; segundo o autor, não havia água encanada, nem esgotos residenciais ou coleta de lixo; as ruas eram esburacadas e lamacentas no inverno. Em 1850, o autor afirma que é firmada uma autorização pelo governo provincial para a criação de uma companhia que ficaria responsável pela canalização das águas do rio Anil e pelo abastecimento da cidade de São Luís. No ano de 1856, foram estabelecidos contratos com o engenheiro Teixeira Mendes para a instalação da companhia de Águas do Rio Anil. Mas foi somente em 1862, que a

Companhia entrou em funcionamento e, conforme disposto no projeto, a água canalizada do rio era transportada por um cano de alvenaria para um depósito construído no Campo d'Ourique, de onde seguia em tubos de ferro para os seis chafarizes localizados no Largo do Quartel, Praça da Alegria, Largo do Carmo, Largo de Santo Antônio, Praça do Comércio e Praça do Mercado (PALHANO, 1988).

Contudo, alguns historiadores, como Abranches (1992), por volta do ano de 1867, a Companhia encerrou suas atividades devido a prejuízos que teriam sido provocados pela matrona Ana Joaquim Jansen Pereira, que era dona do sistema de aguadeiros que outrora tivera seus lucros prejudicados por tal Companhia. Também conhecida como Donana, é a mais famosa e discutida matrona maranhense de todos os tempos, apesar de nascida pobre, consolidou uma das maiores fortunas do Maranhão, representada por grande patrimônio em imóveis urbanos, terras agricultáveis e numerosa escravaria. Temperamento forte, exerceu efetivo mando político e se impôs como decisiva figura da vida social de São Luís (ABRANCHES, 1992, p.55)

As pessoas de posses pouco sofriam com tais condições, porque podiam dispor de escravos para carregar a água potável, lavar suas roupas nos córregos e nos poços, jogar o lixo nos terrenos vazios ou naqueles em que os seus proprietários quisessem aterrar e despejar no mar os dejetos humanos transportados em tonéis pelos 'tigres'. Podiam até evitar a sujeira das ruas fazendo-se transportar pelo braço escravo nas cadeirinhas de arruar ou usando carruagens (BORRALHO, 2000, p. 21).

A partir da segunda metade do século XIX começou-se a notar mudanças no transporte urbano, pois, como nos afirma Abrantes (2002), o transporte coletivo de passageiros que era feito para pequenos grupos em carruagens ou em carroças também passa a ser feito em bondes, isto só dependendo da condição social e financeira do passageiro. Tal serviço representava uma inovação para a sociedade da época, cada vez mais determinada em manter seus laços com a civilidade, num tom de progresso. Podemos citar aqui como exemplo também o Teatro São Luis, atualmente conhecido como Artur Azevedo, um dos principais locais de lazer e de ostentação de luxo, riqueza e intelectualidade.

Raimundo Gaioso (apud ABRANTES, 2002, p.30), analisando a sociedade maranhense no século XIX, tenta nos explicar como esta era composta. Segundo este estudioso, a sociedade dividia-se em cinco classes: a primeira e mais poderosa era composta dos filhos do reino; na segunda classe ficavam os filhos da terra; a terceira era formada pelos mestiços; sendo a quarta e a quinta classes formadas pelos escravos negros e pelos índios

respectivamente. Percebemos, pois, que num extremo encontrava-se a elite branca e rica (ricos comerciantes e aristocracia rural), e, no outro, a grande parte das camadas sociais, composta por pessoas pobres (negros, índios e mestiços).

Uma observação interessante a fazermos é que a presença dos escravos na composição social contrastava com o ideal de civilização pretendido pela classe superior da sociedade, contudo, estes eram necessários para o bom desenvolvimento da economia, já que esta era baseada na força de trabalho escrava. Abranches (1992) nos fala sobre a rejeição que mesmo os escravos e/ou mulatos livres sofriam na sociedade maranhense, sendo estes denominados de cabras:

Em São Luís, as senhoras de boas famílias lutavam desesperadamente para evitar os bastardos e conservar o sangue puro entre os seus filhos. Os seus chefes, todavia, eram vítimas a cada passo da fraqueza da carne. Os domicílios duplos eram moda e, com eles, as *famílias postiças* como as estigmatizavam as legítimas (ABRANCHES, 1992, p. 114).

Esta rejeição e preconceitos foram tema do polêmico romance naturalista de Aluísio Azevedo, *O mulato*, publicado em 1881.

O que podemos perceber após esta breve análise sobre o contexto ludovicense no século XIX, sobretudo a partir da segunda metade, foi a notória preocupação da elite quanto à distinção de seus costumes, assim como também se preocupavam com a preparação intelectual de seus descendentes, os quais seriam responsáveis pela manutenção da ordem vigente. Nesse sentido, é que poderemos compreender sob que conjuntura se justifica a atenção dada à educação, por parte dos administradores da província, principalmente a partir da década de 1830, quando a lavoura do algodão começa a entrar em decadência.

A fim de entendermos melhor o contexto político e ideológico em que foi criado o Liceu maranhense e, sobretudo, a quem era destinada a educação na fase imperial em São Luís, no próximo tópico faremos uma análise de como se inicia a configuração de um *status quo* que esta escola ainda hoje, depois de quase dois séculos de existência, ainda usufrui de tal prestígio, guardadas as devidas proporções nos seus mais variados aspectos.

2.2 A educação ludovicense na fase imperial

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a educação no Brasil teve início com a ação de grupos religiosos, sobretudo, dos jesuítas, através da catequese e evangelização dos índios. Seus ensinamentos baseavam-se na comunicação oral seguindo a ideologia dos

dogmas cristãos. Abrantes (2002, p.43) afirma que o principal objetivo destes era dominar a política colonial portuguesa através da pregação dos princípios da fé cristã para os nativos.

Mais tarde, com a vinda dos portugueses para o Brasil, os filhos dos colonos passam a ser o público principal, tendo os jesuítas a preocupação em preparar estes para o futuro aprofundamento de seus estudos nas faculdades européias.

No Maranhão, como no Brasil, várias foram as conseqüências da atividade educadora dos inicianos. Com sua rigorosa disciplina e espírito autoritário, preparam seus discípulos à constante atitude dependente ante a dominação espiritual e intelectual dos mestres. Manfredo Berger apontou como conseqüências importantes do ensino jesuítico 'a monocultura intelectual, subordinação, alienação, inteligência passiva e bacharelismo, produto típico de uma escola de conteúdo clássico e humanístico'. Apontou também, como conseqüência do ensino daqueles educadores, a atitude do Estado em considerar a iniciativa privada como solução, uma vez que não pode assumir sozinho o compromisso de educar. (LACROIX, 1983, p. 72).

É válido dizer que, mesmo sendo atribuído aos jesuítas o empobrecimento crítico nos ensinamentos, com a sua expulsão, durante a administração do Marquês de Pombal, houve uma significativa desarticulação no sistema de ensino organizado por estes aqui no Brasil.

A professora Lacroix (1983) nos fala que, a fim de amenizar a situação do ensino no Brasil, o governo português cria cargos de diretor geral dos estudos e de comissários com o objetivo de fazer o levantamento sobre o estado das escolas e professores, além de criar as Escolas Régias; foi uma espécie de rede pública de ensino no período colonial, mantida pelo subsídio literário, um imposto que seria cobrado sobre diversos bens de consumo para ser destinado à manutenção das escolas.

A estudiosa afirma, ainda, que a primeira escola pública de São Luís que se tem documentada teria sido inaugurada no ano de 1794, tendo como responsável Manuel do Nascimento Câmara (LACROIX, 1983, p.74). Segundo a autora, até o final do século XVIII no Maranhão, o ensino era oferecido de maneira precária por professores particulares. Já no início do século XIX, outro entrave surge com a transferência da Família Real para o Brasil, uma vez que agora, com a família real morando no Brasil, exigia-se uma atenção maior à preparação educacional, a fim de se obter um quadro razoável de pessoal com o mínimo de qualificação para ocupar os cargos de funcionários na nova sede do governo metropolitano.

Com o intuito de atender às mudanças necessárias, foram criadas Academias Reais de Marinha (1808) e Militar (1810), Escolas de Medicina no Rio de Janeiro (1813) e em Salvador (1815), assim como também alguns cursos para a formação de técnicos em

economia, agricultura e indústria. No que tange aos outros níveis de ensino, Ribeiro (apud ABRANTES, 2002, p. 44) afirma que foram criadas apenas mais 60 cadeiras de primeiras letras, para o ensino primário, e mais 20 cadeiras de gramática latina, para os ensinos secundários, que manteve sua organização de aulas régias.

Mas segundo os estudiosos, no que se refere ao Maranhão, entretanto, esta medida praticamente não alterou a situação do ensino, pois apenas mais algumas escolas e aulas régias criadas. Todavia, mesmo com tímidas ações, observou-se uma elevação cultural dos filhos da elite maranhense, proporcionada também pela conjuntura sócio-econômica do sistema agroexportador, haja vista este sistema ter permitido às famílias latifundiárias ampliarem a sua riqueza e dar a seus filhos uma educação mais refinada, enviando-os aos grandes centros culturais europeus.

A educação sistemática no final do período colonial ainda estava, de maneira geral, numa situação muito precária, principalmente o ensino público primário no Maranhão. Tínhamos somente duas aulas secundárias e doze de primeiras letras, sendo estas ministradas nas casas dos próprios professores e concentradas na capital. Na maior parte das vezes, estes profissionais eram renumerados e tinham uma formação que deixava muito a desejar.

Com a Independência política do Brasil, há uma reestruturação nos mais variados âmbitos: novas bases jurídicas, políticas, institucionais e educacionais são estabelecidas pela Constituição promulgada em 1824. A partir de então, temos oficialmente um documento que legitima e garante a instrução primária a todos os cidadãos, mas só em 1827 é que foi aprovada a lei que regulamentava a instrução pública brasileira, a qual vigora durante todo o Império. Esta lei estabelecia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos, a criação de escolas de ensino mútuo (método Lancaster), além de definir as matérias que seriam lecionadas. Vale esclarecer que esse método Lancaster foi o método de ensino criado na Inglaterra, o qual consistia na “aplicação de uma máxima mui antiga, segundo a qual tudo quanto um homem sabe pode ensiná-lo, e o melhor meio de saber bem as cousas é ir ensinando” (PRIMITIVO apud ABRANTES, 2002, p.45), isto é, os alunos de uma sala se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata de alunos mais adiantados, os quais instruem seus colegas do mesmo modo que foram ensinados pelo mestre horas antes.

A partir desta medida as administrações maranhenses mostraram-se mais preocupadas com a propagação e melhoria do ensino, um exemplo foi a criação, em 1835, de

cadeiras de língua pátria, língua inglesa, história e geografia na capital. Nesse momento, podemos notar uma maior preocupação por parte da administração pública em estender o ensino primário a todos os cidadãos, não esquecendo que ‘cidadão’ neste contexto significava apenas a camada livre e branca da sociedade.

Uma prova de tal mudança são os inúmeros discursos proferidos neste período, que transparecem a preocupação em propiciar às classes menos favorecidas e livres da sociedade uma oportunidade de se educarem para que assim pudessem ser mais eficazmente controladas pelo Estado. Estes discursos são o exemplo de que as classes abastadas, após a Independência, desejavam, por meio da educação, tornar um objetivo geral a concretização de seus próprios interesses.

Em meados do século XIX, a idéia de que a educação contribuiria para o desenvolvimento da ordem, da moralidade e da intelectualidade das classes inferiores se atrelava muito bem às propostas apresentadas que defendiam a importância da difusão ideológica como meio preservador da ordem. Eis um exemplo dos vários discursos proferidos por presidentes da época; vejamos este, feito pelo Presidente Manoel Felizardo (1839), à Assembléia:

As massas, Senhores, nunca poderão chegar a aquisição do que propriamente se chama Luzes, mas podem e devem ser arrancadas à Ignorância, inculta e bárbara que é sua infalível partilha nos países mal civilizados, sendo iniciadas no conhecimento dos deveres do homem e do cidadão, sendo amoldados para as instituições que as regem e instruídas nas noções elementares das ciências que mais úteis lhes podem ser em as diversas profissões a que se houverem de consagrar (apud CABRAL, 1984, p. 32).

Viveiros (apud CABRAL, 1984, p. 41) também nos fala sobre essa preocupação por parte da administração pública, segundo o pesquisador, em 1841 é criada a Inspeção da Instrução Pública, a fim de servir como sustentáculo de poder do Estado, uma vez que ajudaria no controle, fiscalização, regulamentação da educação da Província. Ainda segundo o autor, este controle seria feito por meio de visitas mensais às escolas da capital, vigiando-se o procedimento dos professores particulares e fazendo-se de seis em seis meses relatórios sobre o estado da Instrução Pública na Província.

Quanto às insuficiências apontadas pelos inspetores, algumas foram apontadas como decisivas, como a falta de casas adequadas para o bom funcionamento das escolas, a falta de móveis e de acessórios (pedra de lousa, lápis de escrita, tinta, tinteiro, papel, pena, cartilhas,

tabuadas, etc.), sem falar no número insuficiente de escolas e a falta de professores qualificados e a má remuneração dos já empregados nesta atividade.

Na tentativa de reverter o problema da qualificação dos professores, vários apelos foram feitos para que se criasse na Província uma Escola Normal, mesmo não sendo atendidos de imediato, continuaram sendo feitos ao longo da segunda metade do século XIX. Temos um exemplo desses apelos; é um discurso proferido pelo conselheiro João Capistrano Bandeira de Mello, dirigido à Assembléia Legislativa Provincial do Maranhão, em 15 de março de 1886:

Enumerando essas reformas eu coloco em primeiro lugar aquelas que podem melhorar a condição dos mestres (...) Para conseguir este fim, me parece que o primeiro passo a dar, - quanto a instrução primária -, está na criação de escolas normais. (...) Não há no que digo uma coisa nova - outros já se tem pronunciado no mesmo sentido, mas - é com certo acanhamento que o noto -, sempre debalde, porque não têm sido atendidos pelos poderes públicos, que antes mostram-se senão infensos, ao menos indiferentes a uma medida tão palpitante (Fala do Exm. Sr. Conselheiro João Capistrano Bandeira de Mello, de 15/3/1886)

Uma das medidas mais importantes tomadas durante o século XIX, a fim de se melhorar a Instrução Pública, foi a criação em 1838, pela Lei nº 77, do Liceu Maranhense, que naquele momento consistia basicamente na reunião de aulas régias avulsas que existiam e na criação de outras cadeiras. Segundo Fernandes (2003, p. 231), o Liceu Maranhense possuía um currículo de caráter literário, composto pelas seguintes cadeiras: Matemática Elementar, Geografia, Gramática Filosófica (Português), Latim, Retórica, Francês, Inglês, História Universal, Comércio, Filosofia Racional e Moral.

O Liceu Maranhense foi a primeira escola de ensino secundário da Província, mas desde sua origem até a República, o Liceu Maranhense destinava-se exclusivamente para homens. Primeiro colégio público de ensino secundário da Província e exclusivo para o sexo masculino, funcionava na parte inferior do Convento do Carmo, considerado impróprio para o funcionamento do colégio, pois “seria próprio unicamente para celas de frades” (FERNANDES, 2003, p. 234), não preenchendo assim o fim a que era destinado.

Inicialmente, o ensino no Liceu Maranhense servia de base para que os filhos da elite maranhense pudessem dar sequência aos seus estudos em universidades. Logo após sua inauguração, o Liceu teve como diretor um dos mais respeitados intelectuais da época, o professor Francisco Sotero dos Reis.

Havia, além do Liceu, outras instituições de ensino secundário que se dedicavam a preparar os filhos da nata maranhense para seguirem carreira nas universidades. Essas outras instituições de ensino eram particulares e foram responsáveis pelo aumento no número de vagas para o nível secundário. Conforme nos afirma Abrantes (2002, p. 51), esse aumento no número de vagas, principalmente a partir de 1850, propiciou a discussão e preocupação por parte do setor público com propostas que favorecessem mudanças no programa educacional do Liceu.

Um dos principais intuítos dessas reformas era o de aumentar o número de alunos, sobretudo, com a criação de cadeiras de cunho técnico, tais como a criação de uma cadeira de Física Elementar e Mecânica Aplicada às Artes e outra de Agrimensura. Mesmo com o acréscimo de tais disciplinas, a principal característica do Liceu permaneceria: sua tradição em preparar os alunos para os exames de admissão ao nível superior.

Segundo Oliveira (1874, p. 233), com a criação em 1841 pela Lei nº 105, de 23 de agosto de 1841, da Casa dos Educandos Artífices, houve um fortalecimento nos ideais que preconizavam o aumento ao acesso à educação primárias a todos os cidadãos, mesmo que naquele contexto cidadão significasse ser pessoa livre e branca, que teria como objetivo proporcionar aos jovens desamparados uma educação moralizadora, voltada para o incentivo ao trabalho. Tais ideais estavam assentados no princípio de obrigatoriedade do ensino (efetivada legalmente pela Lei nº 267 de 17/12/1849), característica esta que prevaleceu por todo o Império.

Mesmo que desde a década de 30 do século XIX se observasse propostas para reformular a instrução pública na Província, principalmente as aprovadas pela Lei nº 234 de 1847, mas só concretizadas no ano de 1855 pelo presidente da Província, Dr. Eduardo Olimpio Machado toma medidas cujo intuito era a extensão da educação a todas as classes de cidadãos, mesmo aqueles humildes financeiramente, tal reforma adquire também um tom religioso, ao se preocupar em oferecer uma educação de caráter religioso:

Diligencie ainda, no futuro interesse social do estado, casar a prática dos deveres religiosos com a instrução primária, e proporcionar aos meninos manifestante indigentes, os meios de freqüentarem as escolas, e terem, nos estabelecimentos públicos de ensino, a educação comum de que seriam privados sem esse socorro, adotando todas aquelas providências, que julguei conducentes ao conseguimento de um e de outro fim. Mereceu-me particular cuidado o ensino elementar, que é a base de todos e qualquer outro para o homem civilizado. (Relatório Eduardo Olimpio Machado, de 3.5.1855, p.2).

Segundo Oliveira, no ano de 1860, o ideal de liberdade do ensino é somado ao da obrigatoriedade deste, preconizada mais tardiamente pela Reforma de 1874. Passa-se a ter estes dois ideais como os norteadores principais da instrução, da educação. Nas palavras do autor: “Primeiramente onde a instrução é obrigatória o ensino não pode deixar de ser livre. Quero dizer: é lícito a cada um abrir escolas, ou ensinar em casas particulares os seus e os filhos de outrem” (1874, p. 76). O autor fala também acerca da necessidade da qualificação dos professores, sugerindo a criação na província de escolas normais e conferências pedagógicas.

Além de Oliveira, outras pessoas apoiaram tais medidas, um exemplo é um relatório proferido pelo Inspetor Interino Antônio Jansen de Matos Pereira, em 1886, no qual propunha até sacrifícios, se necessário fosse, para que estas mudanças pudessem ser efetivadas. Além disso, o inspetor propõe ainda que fossem adotadas nas escolas:

... um programa mais amplo e mais conveniente, dividindo-as até em três graus, distintos segundo um sistema que já vi e achei bom: em Escola Preliminar, ou Infantil, que deveria preceder a escola atual; Escola Elementar, ou do 1º Grau; e Escola Complementar, ou do 2º Grau. A Escola Preliminar, ou infantil, seria a iniciação para a Escola do 1º Grau – logo indispensável a ela. A educação física formaria a parte principal dessa escola; e, quanto à educação moral, intelectual e religiosa, ficarão limitadas aos grandes traços, que a Escola do 1º Grau teria de desenvolver.

A Escola do 1º Grau compreenderia esse desenvolvimento, que viria terminar na Escola Complementar, ou do 2º Grau, onde mais se estudariam as matérias que já indiquei como necessárias (FERNANDES, 2003, p. 240).

Dr. José Bento de Araújo, presidente da Província, um ano após o proferimento do relatório acima transcrito, discrimina quais as possíveis lacunas na lei de ensino em vigor na época, determinando à Assembléia Provincial a criação de uma Escola Normal, reclamando daquela uma solução para estes problemas. Mas o que se observa é que mesmo com a Proclamação da República as mudanças na instrução no Maranhão foram quase nulas. Na realidade, o que afirmam os estudiosos é que a Junta Governativa que assumiu a administração do Estado teria aplicado àquela um grave golpe, quando extinguiu em dezembro deste ano a Casa dos Educandos Artífices.

Através do decreto nº 21, baixado pelo então governador Dr. Tomas da Porciúncula, houve a tentativa de sistematização do ensino, pois por meio deste o ensino público passa a ser dividido em Primário, Secundário, e Técnico ou Profissional. Fernandes (2003, p. 245) afirma ainda que, por meio deste decreto 21, se estabeleceu a manutenção do Liceu,

determinando que fossem feitas reformas neste, criou-se a Escola Normal, assim como o Conselho Superior da Instrução Pública. Segundo o autor, esse Conselho teria sido extinto no governo do capitão-tenente Manuel Inácio Berfort Vieira, por meio do decreto nº 30, de 29 de setembro de 1890; não esquecendo que as funções de atribuições destes institutos passariam a ser exercidas pelo inspetor geral da Instrução Pública e um Instituto Técnico.

No ano seguinte, 1891, houve a instituição de outro decreto a fim de se sistematizar o ensino público na Província, tratava-se do decreto de nº 94 de 1º de setembro. Este novo decreto instituía que o Ensino Primário fosse leigo, gratuito e obrigatório, e que o responsável pela instrução pública primária, cabendo ao Estado a criação e manutenção das escolas quando julgasse necessário. O decreto proibia castigos corporais nas escolas, tanto em públicas como privadas, além de especificar as atribuições do inspetor geral da Instrução Pública; e estabelecer a composição do Conselho Superior da Instrução Pública, como também, as diretrizes do mesmo, e do conselho dos professores do Liceu e da Escola Normal.

Conforme Fernandes (2003, p. 248), mesmo com estas tentativas de organizar e garantir o ensino público, as defasagens nas leis ainda eram encontradas, um exemplo é o artigo 7º da lei de 15 de maio de 1883, que, mesmo reorganizando o ensino primário não garante a obrigatoriedade da oferta deste. O autor nos fala que somente em 1895, dois anos depois, exatamente no mesmo dia e mês, entrará em vigor uma nova lei, a de nº 56, a qual determina a equiparação do plano de estudo do Liceu Maranhense ao do Ginásio Nacional (Colégio D. Pedro II). A partir daí, o Liceu passa a ser legitimado para conceder diplomas de bacharelado em Ciências e Letras àqueles que tivesse concluído um destes cursos; por meio desta também foram instituídas as cadeiras de Literatura Portuguesa e Brasileira, Língua Grega, Língua Alemã, Elementos de Cálculo e Mecânica, Biologia, Música e Ginástica.

Em 1896, é criada outra instituição de ensino que também será símbolo de tradição na instrução pública da Província, é a Escola-Modelo. Por meio deste anexo da Escola Normal, os normalistas perceberiam como se dava a funcionalidade real das escolas.

Em 10 de abril de 1899, por meio da lei nº 217, o governo reorganiza a Escola Normal, e passa a assistir os mais pobres, mesmo os que residissem fora de São Luis. Nesse mesmo ano, ocorre outra reforma no Liceu Maranhense, a qual permitiu a criação de outras cadeiras, a fim de que fossem anexadas às criadas em 1895: Língua Latina, Língua Francesa, Língua Inglesa, Matemática, Astronomia, Física, Química, Geografia, Mineralogia, Geologia,

Meteorologia, História Universal, História do Brasil, Literatura Geral e Nacional, História da Filosofia, Desenho e Esgrima.

Percebemos que o século XIX em São Luis, sobretudo o período Imperial, foi um tempo de mudanças e avanços no que se refere também à instrução Pública, tentando estar consoante às tendências pedagógicas dos demais centros do país, e do mundo. Contudo, a crise sócio-econômica gerada pelo sistema agroexportador, a partir da segunda metade do século XIX, acabou por dificultar a implementação de muitas das medidas propostas.

Observamos, pois, como o Liceu Maranhense desde sua instituição foi símbolo de distinção pedagógica e intelectual daqueles que o freqüentavam. Adiante, veremos como esta escola teve sua contribuição para a construção da Literatura Maranhense, haja vista muito dos intelectuais que ali estudavam e/ou ensinavam foram responsáveis pela legitimação desta como símbolo de peculiaridade intelectual e identitário, gerando inclusive o mito da Atenas Brasileira.

2.3 Os intelectuais e a construção da Literatura Maranhense

Desenvolver um estudo acerca do ensino de Literatura maranhense, e não conhecermos a própria gênese histórica na qual esta está inserida é no mínimo fazer um trabalho fora da sua essência. Nesse sentido que abordamos breves reflexões acerca da construção do mito da Atenas brasileira e como os intelectuais maranhenses no século XIX tiveram participação nesse processo de construção identitária.

Ao falarmos em Literatura maranhense, falamos também da construção da identidade maranhense; analisar os discursos que fazem parte desta rede é também entender tal processo como uma tentativa de construção identitária que visava atender ao objetivo de peculiaridade num processo de auto-afirmação. Tais discursos foram proferidos e legitimados por intelectuais do XIX no Maranhão, e que se utilizaram da idéia de uma intelectualidade literária superior, para legitimar o signo da Literatura Maranhense. Estes intelectuais faziam parte da elite maranhense e vários deles estudaram e/ou trabalharam no Liceu Maranhense – símbolo de erudita educação. O nosso objetivo aqui é, sobretudo, entender em qual contexto social, político e ideológico se começa a falar em uma “Literatura Maranhense”.

Chartier (1990, p. 17) nos dá uma importante contribuição para entender os caminhos que trilharemos para compreender quais categorias a Literatura Maranhense pode

ser mais bem explicitada, quando o autor nos fala que dentre outras coisas, as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real não devem ser analisadas como elementos distanciados da própria realidade social, como se fossem externas a elas ou simples produto de inferências *a posteriori* de si próprias, pois antes de tudo foram variáveis referentes a uma complexa dinâmica social representada e simbolizada de diversas maneiras, de alguma maneira ele nos dá indícios de como pensar e relativizar este processo.

Caldeira (1991, p. 10) afirma que os discursos naturalistas proferidos pelos cronistas viajantes que passaram pelo Brasil e também pelo Maranhão no início do século XIX, contribuíram na elaboração da representação da realidade social desta terra. O autor afirma ainda que os discursos destes cronistas, dentre eles Henry Koster, Spix, Martius, Daniel Kinder, Augusto Biard e Louis Agassiz, entre outros, são um importante instrumento para entendermos como se legitimará a representação sobre o Maranhão e seu povo, sobre a idéia de grandeza e opulência nos oitocentos.

Caldeira, em *O Maranhão na Literatura dos Viajantes do Século XIX*, destaca os relatos de Johann Baptist Von Spix e Carl Friedrich Philipp Von Martius para demonstrar como essas representações não poderiam ser utilizadas para sustentar mais tarde, a suposta peculiaridade das terras maranhenses. Estes cronistas estiveram no Maranhão em 1819, realizando a coleta de dados sobre questões sociais e econômicas, assim como também das relações políticas e da própria escravidão. Segundo o pesquisador, por se apresentarem fragmentados, suas descrições não podem ser utilizadas na reconstrução da sociedade maranhense, nem para a compreensão (...) histórica desta no decorrer do século XIX.

É sabido na historiografia maranhense que a representação de singularidade da província maranhense deve-se a Spix e Martius; segundo suas palavras, *São Luís do Maranhão merece à vista de sua população e riqueza, o quarto lugar entre as cidades brasileiras* (SPIX e MARTIUS, 1981, p. 274). Entre outras coisas *é costume no Maranhão mandar estudar em Portugal as jovens de famílias abastadas; os rapazes não raro vão formar-se na Inglaterra e em França* (SPIX e MARTIUS, 1981, p. 271). Observamos, pois, que nesses discursos havia a tentativa de se configurar uma imagem de polidez e civilização da sociedade maranhense, sempre enfatizando uma certa ligação entre o Maranhão e os países e costumes europeus.

Gaioso foi outro importante estudioso acerca da sociedade maranhense do XIX, um dos seus principais escritos foi *Compendio Histórico dos Princípios da Lavoura no Maranhão*. Nesta obra de 1813, o autor relata sobre os grupos que compunham a sociedade maranhense, e como esta estava organizada. Segundo Gaioso, os grupos eram dispostos de duas maneiras, a maioria dos grupos de ordem elitista e aristocrática e os demais compostos de despossuídos. Reinos, nacionais, portugueses, mulatos e escravos foram os grupos assim denominados pelo pesquisador; sendo que os mais bem prestigiados socialmente eram os portugueses natos que ocupavam importantes cargos na burocracia administrativa da Província, os senhores de grandes lavouras, as donas de casas comerciais e os filhos de europeus; os negros, livres e escravos, os indígenas e os demais excluídos socialmente terminavam de compor a sociedade maranhense.

Estas narrativas contribuíram para a idéia de que no Maranhão, de fato, havia uma peculiaridade formada pela distinta sociedade, culta e civilizada. Mas, como nos fala Chartier (1990), as representações são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Esses discursos são claros exemplos da notória empreitada da elite e de intelectuais de se criar uma identidade de distinção. Chartier nos fala ainda de como tais elementos discursivos são produtores de estratégias e práticas sociais inseridas numa complexa rede de relações de poderes; nos quais estes mesmos discursos acabam por construir e legitimar certa autoridade sobre os outros. O autor usa o termo *lutas de representações* para nos exemplificar como determinado ponto de vista, como o objetivo de determinado grupo dominante, pode ser utilizado para impor seus valores, seu domínio.

Esse conceito de representação é extremamente válido para compreendermos as redes de significações em que estão inseridos os discursos que construíram a identidade maranhense e nesse meio a construção da própria literatura maranhense. Conforme nos fala Chartier (1990, p. 19), esse conceito de representação nos ajudará para a *compreensão das formas e dos motivos (...) que, a revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que (...) descreve a sociedade tal como pensa que ela é ou como gostaria que fosse*.

Segundo Meireles (1960), o mito de opulência e esplendor, responsável pela idéia de ‘idade de ouro’ no século XIX em São Luis, foi resgatado mesmo após o período imperial, a fim de ratificar esse passado de prosperidade econômica. Correa (1993, p. 83) complementa essa idéia afirmando que *a conseqüência espiritual do algodoeiro e da rizicultura denominou-*

se Atenas brasileira, ou seja, afirmando que a idéia do progresso e esplendor econômico teve como consequência a criação e legitimação no imaginário cultural de tal distinção intelectual.

Interessante percebermos que a criada relação simplista de causa e consequência envolve muito mais do que imaginamos. Baczko (1985) nos fala de como o imaginário coletivo tem suma importância para compreendermos as redes complexas que compõem o imaginário, o simbólico, uma vez que a concepção do que seja o *real* está extremamente relacionada às instâncias imaginárias; o contexto da segunda metade do XIX no Maranhão contém elementos suficientes para fazermos tal relação.

Baczko (1985, p. 303) afirma que *é através das ilusões que uma época alimenta a respeito de si própria, que ela (...) esconde sua verdade*. Assim, podemos entender como o imaginário criado pelos intelectuais maranhenses acerca da Atenas Brasileira está embasado nas representações que estes tinham de si mesmo, conforme afirma Baczko, o imaginário é um olhar sobre si mesmo no mundo, esse olhar cria imagens e representações que enfatizam seu papel histórico, nos oferecendo os parâmetros para refletirmos e problematizarmos estas representações.

É interessante percebermos que a construção do signo de Atenas Brasileira se confunde com a própria construção da Literatura Maranhense, haja vista esta ter sido utilizada como o recurso criativo, simbólico e cultural pra legitimar aquela, a qual satisfaria a necessidade indentitária dos sujeitos que a criaram, numa perspectiva de valorização e modelação de comportamentos sociais.

Observemos que esta construção simbólica deve, e só pode ser entendida dentro da relação história e literatura, sobretudo porque a própria gênese da Literatura Maranhense, assim como seus ciclos, está intrinsecamente ligada às fases históricas-econômicas em que viveram os letrados no Maranhão, desde o fausto econômico de meados do século XVIII até o decadentismo dos anos finais do século XIX.

Moraes (1976) nos fala sobre o Grupo Maranhense, composto por Odorico Mendes, João Francisco Lisboa, Gonçalves Dias, Sotero dos Reis, Gomes de Sousa, entre outros, e tido na historiografia maranhense como o maior símbolo do esplendor cultural e elemento legitimador de tal peculiaridade literária no Brasil. Segundo o autor, foi o discurso formado em torno da representatividade destes intelectuais, aliado ao ímpeto dos princípios do Romantismo, que deram sustentação ao discurso de identidade e singularidade maranhense.

Mário Martins Meireles, em sua obra *Panorama da literatura maranhense*, nos fala sobre como o ímpeto romântico teria influenciado na inserção do Maranhão no âmbito das Letras nacionais, *chamando a atenção de todo o país (...) para este recanto do Brasil onde se manifestaram (...) tantos engenhos, que se lhes comparou com (...) à capital da velha Grécia, chamando-a de Atenas Brasileira* (MEIRELES, 1955, p. 64). Quem comunga desta mesma idéia é Jomar Moraes (1976), pois, segundo o autor, a gênese da idéia de peculiaridade intelectual maranhense está intimamente relacionada com o aparecimento destes intelectuais românticos. Moraes (1976, p.46) afirma que:

No Maranhão, os contemporâneos de Gonçalves Dias, conhecido na história da literatura brasileira pela antonomásia de Grupo Maranhense, dariam ao Brasil, como expressão de vida literária tão eloqüente testemunho de cultura e talento, que justificariam, (...) o cognome de Atenas Brasileira.

Mesmo o Grupo Maranhense tendo sido utilizado como símbolo de peculiaridade cultural, não podemos negar que de fato houve nesse período um crescimento cultural nesta Província, principalmente pelo florescimento de uma imprensa literária muito atuante nesse momento. A instalação da Tipografia Imperial Nacional, nas primeiras décadas do século XIX, em terras do Maranhão, é um exemplo disso.

Nesse momento ganham destaques os escritos dos principais nomes do Grupo Maranhense. Segundo Meireles, os *homens que fizeram do Maranhão a Atenas Brasileira! A eles a nossa eterna veneração* (MEIRELES, 1955, p. 69).

Com o fim da circulação de um dos principais periódicos literários da Província, o Semanário Maranhense, inicia-se o que os teóricos da literatura denominam de segundo ciclo da Literatura Maranhense. Já a partir da década de 1860 a 1890, dá-se o terceiro momento, destacando-se nomes como Frederico José Correa, Sousândrade, Candido Mendes, Antonio Henriques Leal, César Marques, Temístocles Aranha, entre outros, ainda fortemente influenciados pelos princípios românticos, embora já tivessem a experiência do Realismo, Naturalismo e Parnasianismo.

Moraes (1976) afirma que neste grupo a principal característica teria sido a saída de muitos destes para a capital do País, o Rio de Janeiro e outras cidades do Sul do País. Para alguns críticos, como Mário Meireles, a saída destes intelectuais contribuiu para a disseminação da idéia de peculiaridade literária no Maranhão, a Atenas brasileira; contudo, também teria representado um período de quase total estagnação literária na província.

Resende (2007, p.39) afirma que mesmo com a diminuição na atividade literária da Província, não poderíamos esquecer outros intelectuais que teriam contribuído significativamente para as Letras brasileiras.

Não seria por falta de celebridades que o Maranhão seria extirpado do cenário das letras, pois ainda contava-se com a presença de grandes personalidades, como: Raimundo Correa, que juntamente com Olavo Bilac fortaleceram o parnasianismo brasileiro, sendo ele *poeta em toda a sua extensão* (MEIRELES, 1955, p. 122); Teixeira Mendes, um forte expoente do positivismo no Brasil; Celso Magalhães, exímio prosador e folclorista; Aluísio Azevedo, ícone nacional do realismo; Coelho Neto, conhecido como o príncipe dos prosadores brasileiros pela opulência de seus escritos; Graça Aranha, pré-modernista sensível ao embate político Artur Azevedo, teatrólogo e dramaturgo. Talvez à exceção de Aluísio Azevedo, todos os demais literatos tiveram suas obras marcadas com poesias, crônicas ou dramas acerca do Brasil, provavelmente prendendo-se ao Maranhão pelos laços de nascimento, e desenraizados por algum tipo de regionalismo literário, pelo menos a posteriori (MORAES, 1976).

O autor chama nossa atenção para o fato de que nesse momento o vínculo com a terra natal, tão exaltado entre os intelectuais do Grupo Maranhense, já não ocorre mais:

O ponto a ser aqui destacado é a inexistência de vínculos dos letrados com a sua terra natal, uma vez que a maioria destes abandonou-na. Para o Rio de Janeiro partiram Teófilo Dias aos 20 anos, Artur Azevedo aos 18 e seguindo-o alguns anos mais tarde, seu irmão Aluísio. Raimundo Correa é o caso mais emblemático, já que deixou as terras timbiras (é uma referência ao poema *Os Timbiras* de Gonçalves Dias, publicado em *Primeiros Cantos* no ano de 1846) aos três anos de idade e não mais regressou. Graça Aranha parte aos 21 anos e apenas Celso Magalhães, por ter morrido muito jovem, não migrou (MORAES, 1976, pp. 123-124). (RESENDE, R. S., 2007, p. 40)

Sevcenko (1999) afirma que, nas décadas finais do século XIX, os intelectuais já não estavam mais preocupados em produzir somente uma literatura arte, pautada, sobretudo, na estética, mas sim em produzir uma literatura engajada com as questões sociais. Não esqueçamos que, nesse momento, outros fatores contribuíram para a mudança de ideais e a transferência de muitos intelectuais de todo Brasil para o Rio de Janeiro: o Positivismo, a abolição da escravatura, a Proclamação da República, dentre outros condicionantes que faziam do Rio de Janeiro a cidade que reunia as principais condições de produção, publicação e vinculação de obras e idéias. Tais fatores nos fornecem os elementos para entendermos como ocorre dentro da própria província maranhense o questionamento da legitimidade de uma Atenas Brasileira, um exemplo foi Aluísio Azevedo e a repercussão que foi a publicação da obra *O mulato* em 1881, em São Luis.

A historiografia literária atribui ao fim das publicações do Seminário Maranhense o marco do final do Grupo maranhense, contudo, a morte dos intelectuais que o compunham, simbolizando a fragmentação deste ímpeto cultural. Segundo Lobo (1909), estes ícones da literatura maranhense foram extremamente cantados e exaltados por outros intelectuais do início do XX, sob o espírito decadentista, numa tentativa desesperada de nostalgia por esse símbolo de intelectualidade ímpar.

Michel de Certeau (2006) nos fala sobre o *rito do sepultamento*, no qual a escrita ganha o papel sepultador de simbolizar por meio dos discursos, os fenômenos sociais; abstraindo-os do real para o simbólico. Nesse sentido, que ao problematizarmos a representação da Atenas Brasileira, percebemos que os literatos estavam mais conscientes de seu papel enquanto sujeitos sociais quando produtores e cristalizadores de uma imagem, de um símbolo.

Antônio Cândido (1975) afirma que este engajamento por uma construção de identidade nacional se inicia no Brasil não somente no Romantismo, como muitos acreditam, mas sim a partir dos árcades, interessados em elaborar uma literatura brasileira; fatores históricos, como a Inconfidência Mineira, são dentre muitos, um exemplo dos ideais preconizados naquele contexto. Alfredo Bosi (2004) nos conta que assim como houve o Grupo Maranhense, houve também outros grupos e agremiações literárias que se destacaram em várias regiões do país por sua atividade literária em prol de peculiaridade intelectual, dentre eles, destacam-se o Grupo Fluminense (também conhecido como Grupo de Niterói), e o Grupo de Pernambuco.

Percebemos, assim, que o que se pretendia era uma nova literatura, autônoma e independente, que se utilizará de todos os símbolos culturais e históricos, criados ou não, para legitimar sua identidade. No caso do Maranhão, foi a construção da Atenas Brasileira, cuja criação dos literatos se confundiu com a própria gênese histórica da identidade da província. Ressaltamos aí, a figura de Sotero dos Reis com seus escritos, sobretudo, seu livro *Curso de Litteratura Portuguesa e Brasileira*, publicado no ano de 1868, que teve um papel importantíssimo na construção e diferenciação da Literatura não só Maranhense, como a Brasileira da Literatura portuguesa. Sotero afirmava que:

Formada no seio de um povo culto, e com uma língua aperfeiçoada, a litteratura brasileira, não apresenta os antecedentes de uma época de rudeza, e outra de polimento, como os povos europeus que se emancipáram ainda mui atrasados em civilização; e posto que nascida ontem, pois não tem meio século de existência

sequer, já conta com escriptores mui distinctos por seu talento, instrução, critério e bom gosto, ou pode figurar no meio das litteraturas dos povos cultos do universo, porque pertence a um povo que se emancipou civilizado. (SOTERO DOS REIS, 1868, vol. 4, pp. 289-290).

Discursos como estes foram os responsáveis pela construção da Atenas Brasileira, assim como da identidade literária maranhense. Rossini Correa chega a afirmar que *maranhenses nascidos na Atenas Brasileira. Atenas Brasileira nascida dos maranhenses* (1993, p. 104). Segundo o autor, esta construção era uma representação construída pela e para um ciclo restrito de letrados, não fazia parte, de fato, aos demais maranhenses; tinha, assim, um caráter essencialmente ideológico. Nas palavras de Bobbio (1997, p.102), estes intelectuais criavam estreitas, mas profícuas relações simbólicas, culturais e ideológicas com a elite dominante, de maneira tal que a construção desta auto-imagem de peculiar erudição e intelectualidade acabava servindo como sustentáculo legitimador do status social deste grupo dominante.

O que percebemos é que estes intelectuais, através de uma *atenienseidade*, acabaram por monumentalizar sua própria identidade através dos seus escritos. Boudieu (2003, p.89), nos fala sobre como o *poder simbólico* é, com efeito, *esse poder invisível o qual só poder ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos*.

Esta monumentalização foi também possível graças a obras como o *Pantheon Maranhense*, escrita por Antonio Henriques Leal, que dava um tratamento de endeusamento aos poetas e prosadores maranhenses. Este ambiente é denominado por Bourdieu de *Campo literário*, ou seja, um ambiente com as condições sociais e intelectuais, que favoreceram a construção de uma ideologia da singularidade. Este conceito de campo literário nos ajuda a entender como, no caso do Maranhão, os discursos produzidos em torno de uma grandeza econômica e social, assim como de uma peculiar intelectualidade literária eram características de regra e não de exceção.

Pierre Bourdieu chamou este ambiente de produção de *Campo Literário*. O campo aqui referido designou, no caso do Maranhão, este ambiente social e intelectual comum na maioria dos casos aos literatos maranhenses, onde a predominância de um pensamento de singularidade era regra. Segundo Bourdieu (2004b, p.172), o campo literário é simultaneamente um campo de forças e um campo de lutas que visa transformar ou conservar a relação de forças estabelecida. (...) Desde a metade do século XIX, a poesia é o lugar de uma permanente revolução.

Nesse sentido, observamos que a categoria Atenas Brasileira só é compreendida em sua real conjuntura se entendida e explicada dentro da perspectiva lógica interna do campo ao qual estava inserida, funcionando como elemento simbólico-cultural de dominação quanto como recurso identitário de particularização, onde os letrados produziam e ao mesmo tempo eram simbolicamente determinados.

A este respeito Resende (2007, p.70) afirma que:

O poder dos literatos é o poder de fazer com que se veja ou se acredite em elementos existentes tão somente da perspectiva da produção poética, de fazê-las existir no real enquanto caractere simbólico, de trasladar a singularidade ateniense das páginas de seus escritos ao imaginário dos maranhenses, os cultos e letrados evidentemente. Em suma, a natureza essencialmente diagnóstica da produção cultural, possibilita encontrar características comuns às obras e aos discursos produzidos sobre tais condições similares ou comuns de produção, ou seja, perceber na obra de cada romântico maranhense o intuito de produzir uma imagem de grandeza para a província em um primeiro momento, e posteriormente aos letrados já falecidos, uma imagem de igual excelência (BOURDIEU, 2004b, p. 178).

Vejamos o papel atribuído ao literato enquanto criador e legitimador de um bem simbólico. No caso do Maranhão, percebemos que a construção de uma singularidade acaba servindo como sustentáculo para a gênese daquilo que se denominou na historiografia de Atenas brasileira, que acaba por se confundir com a própria gênese da Literatura Maranhense, haja vista antes disso não se ter registros de escritos e/ou discursos daqueles que se preocupassem em pensar uma singularidade, uma identidade na produção de seus bens simbólicos.

(...) os bens culturais enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais (...) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação (...). O domínio do código não poderia ser completamente adquirido pela aprendizagem corriqueira e difusa na existência cotidiana, sendo, portanto, necessário um ensino (...) organizado (...) com esse objetivo (BOURDIEU, 2004, p. 304).

Segundo Rossini Correa, o *Pantheon Maranhense* serviu perfeitamente como recurso de materialização, percepção e análise das práticas intelectuais e literárias no Maranhão (CORREA, 1878, p. 28-31).

Assim, percebemos como a gênese da Literatura Maranhense está intrinsecamente ligada à construção da Atenas Brasileira, e fora desse contexto não pode nem deve ser entendida. A concepção de ‘tradições inventadas’, tomada aqui de Eric Hobsbawm (2002) nos ajudam a compreender como estas tessituras são criadas, e acima de tudo, perpetuadas ao longo do

tempo, e que tiveram as obras e as práticas político-sociais dos literatos seus elementos legitimadores, num processo de ritualização e formalização de um modo de ser, pensar e se perceber na história.

Chauí (2001), na sua obra ‘Brasil: mito fundador e sociedade autoritária’, nos traz categorias interessantes pra compreendermos esse processo de uso de signos na construção de identidades: mito fundador e semióforos. No nosso caso, tais categorias nos ajudam entender o processo de mitificação da Atenas brasileira, e o uso dos intelectuais maranhenses nesse processo.

No que se refere à categoria mito fundador, a autora afirma que, ao falarmos em *mito*, não o tomamos apenas no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade (isto é, no sentido grego da palavra *mythos*), mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade.

Se também dizemos mito *fundador* é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela.

“Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo” (CHAUI, 2001, p.5)

Chauí esclarece ainda que a categoria defendida é a de fundação mesmo e não de formação, pois, segundo ela, quando os historiadores falam em formação, referem-se não só às determinações econômicas, sociais e políticas que produzem um acontecimento histórico, mas também pensam em transformação e, portanto, na continuidade ou na descontinuidade dos acontecimentos, percebidos como processos temporais. Numa palavra, o registro da *formação* é a história propriamente dita, aí incluídas suas representações, sejam aquelas que conhecem o processo histórico, sejam as que o ocultam (isto é, as ideologias).

Diferentemente da formação, a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo,

isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador: a fundação aparece como emanando da sociedade (em nosso caso, a Atenas brasileira) e, simultaneamente, como engendrando essa própria sociedade da qual ela emana. Por isso, segundo Chauí, que estamos nos referindo à fundação como mito.

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente.

Nesse sentido, que a mitificação da Atenas brasileira, deve ser entendida no processo histórico da sociedade maranhense, e mais precisamente, da utilização dos literatos maranhenses como signos que legitimaram esta suposta peculiaridade literária.

Para compreendermos melhor a utilização dos intelectuais maranhenses, denominados na literatura e historiografia maranhense de Grupo Maranhense, como signos que legitimaram a mitificação da Atenas Brasileira, nos utilizaremos da outra categoria acima apresentada por Chauí, a dos semióforos. A autora define semióforo como “um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica [...]Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação.” (2001, p.7). Nesse sentido, inferimos que o grupo maranhense foi o semióforo da literatura e historiografia maranhense utilizado para legitimar a idéia de uma suposta peculiaridade ímpar da identidade maranhense, a da Atenas brasileira. Conforme Chauí, esses signos, semióforos, têm e devem ser compreendidos em sua força simbólica, assim, defendemos a existência de uma Literatura maranhense, embora seja discutível sua singularidade, haja vista vários literatos maranhenses

tanto do século XIX quanto da atualidade terem vivido a maior parte da sua vida em outros estados e/ou países, sem uma preocupação que de fato se engajasse com as problemáticas da sociedade maranhense.

Compreendermos o contexto e as tessituras ideológicas em que estavam inseridos os discursos construtores de uma Literatura maranhense, foi, ao nosso olhar, de suma importância para percebermos o processo histórico que esta esteve inserida e, como ao longo do tempo, estes mesmos discursos sacralizadores de uma intelectualidade literária, já não atingem mais, mesmo aqueles redutos mais cultos do saber, como os cursos de ensino superior de Letras e uma escola que já foi palco de vários intelectuais e personalidades políticas do estado: o Liceu Maranhense.

CAPÍTULO 3 – O LICEU MARANHENSE

3.1 Um pouco de História

As primeiras mudanças significativas no sistema de ensino no Brasil, só começaram a ocorrer com a vinda da família Real, uma vez que esta mudança exigiria que a colônia se estruturasse para ser a nova sede da administração. A partir de 1808, a instalação de instituições como a Biblioteca Nacional, o Museu Real, a Tipografia Real, a Academia de Belas Artes, Faculdades de Medicina, enfim, uma série de medidas que acabaram por trazer uma nova roupagem à capital do Brasil.

Sabemos que a Constituição de 1824, garantia o ensino primário a todos os cidadãos, contudo tal medida não saiu do papel, e somente as elites dispunham de mecanismos para dar continuidade nos estudos através do ensino secundário e alguns cursos superiores.

No período da Regência – 1831/1840, com o padre Diogo de Feijó, por meio do Ato Institucional, ocorre a tentativa de sistematizar o ensino, sob a influência do modelo francês, onde o ensino superior ficou sob a responsabilidade do poder central, enquanto o ensino primário e secundário ficariam a cargo das províncias. Conforme Xavier (1992, p.127):

O controle das consciências não precisa assumir forças 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 limitadas, aos poucos elementos da maioria dominante, daí a preocupação maior com a sofisticação ou complexificação do que com a ampliação do ensino.

Não interessava ao poder público oferecer uma boa instrução à população em geral, pois as elites contavam com preceptores para orientarem seus filhos. Posteriormente, os intelectuais começam a se preocupar com uma educação secundária voltada para a educação superior, sobretudo, com as idéias em voga na Europa, nascendo assim a idéia das escolas secundárias liceístas. Segundo Haidar (1972, p.97), a história da educação liceísta no Brasil se confunde com a própria história do Colégio Dom Pedro II, estabelecido na Corte.

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.

Essa instituição contava com tanto prestígio, que segundo Haidar (1972), os alunos que dali saíam poderiam se matricular no ensino superior, que tinha suas disciplinas organizadas conforme as do Colégio D. Pedro II. Xavier (1994, p. 74) afirma que “os liceus provinciais eram em números limitados, bem montados, e localizados nas capitais das províncias política e economicamente mais importante, acolhiam a nata das sociedades locais”. Percebemos, pois, que os liceus eram um reduto das elites e distante das necessidades e realidade do país. Vale lembrar, que os liceus eram escolas secundárias públicas, contudo, não gratuitas.

Essas escolas secundárias funcionaram como verdadeiros espaços de formação e manutenção de poder, onde sujeitos garantiriam a ordem social do grupo. Carvalho (2003, p. 73) faz uma interessante assertiva quanto à relação proporcional estabelecida entre as províncias mais lucrativas e o espaço que estas tinham nos principais centros de ensino. Observemos o quadro abaixo:

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

*Estudantes brasileiros matriculados em Coimbra, por província, 1772-1872, e distribuição provincial da população, 1823.

Observamos que o Maranhão estava entre as cinco províncias brasileiras que mais mandavam seus filhos para universidades européias, fator este possibilitado graças à colocação econômica que a província adquiriu com a agro-exportação do algodão e do arroz no século XIX. Contudo, estes espaços ainda eram muito restritos às elites. Vale lembrar que eram poucas as províncias que possuíam Liceu, visto esta ser uma escola de custo elevado para sua manutenção.

O Liceu maranhense, escola corpus do nosso trabalho, tem uma importante relação com a história da província maranhense, uma vez que serviu durante séculos como espaço

formador de intelectuais. Escola respeitada e admirada pela sociedade, e que ainda na atualidade tem certo prestígio.

A esse respeito Ribeiro (2003, p.28), ao escrever “Um olhar pedagógico sobre o Estatuto do Liceu Maranhense”, afirma:

A economia agroexportadora, 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.

Demonstrando, assim, como a educação, era um direito de poucos numa sociedade elitista, provinciana e que fazia de tudo pra manter os costumes europeus. Nesse sentido é que Vicente Thomaz Pires de Figueredo Campos, então presidente da província, no intuito de seguir as determinações do Sistema Nacional de Ensino, instituído pelo poder central, quanto ao ensino secundário, por meio da lei nº 77 de 24 julho de 1838, artº 1º, dispõe sobre as cadeiras que compunham o currículo do Liceu: Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética, Geografia e História, Gramática Filosófica da língua e análise dos clássicos, Língua grega, Língua latina, Língua francesa, Língua inglesa, Desenho, Aritmética, Álgebra, Navegação e Trigonometria esférica e plana, Cálculo mercantil e navegação.

Observamos, através deste currículo que, de fato, a distância entre o que se ensinava, os que no Liceu estudavam e o restante da sociedade era muito grande, funcionando como verdadeiro reproduzidor da ordem. Apple (1989) nos fala de como o currículo tem sido utilizado como instrumento mantenedor das desigualdades e, também, de instrumento legitimador das instituições que detêm o poder.

Alguns intelectuais já se inquietavam com isso, Moacyr (1839, p.502), ao redigir o relatório sobre a Instrução Pública e as Províncias nos mostra os registros feitos por Gonçalves Dias: “o grande inconveniente da nossa instrução secundária é de não se ocupar com outra coisa sinão de preparar moços para a carreira médica ou jurídica. Os nossos Liceus são escolas preparadoras para as Academias.” O autor nos fala, ainda, que dos Liceus daquela época, o maranhense era um dos que mais teve alunos seus matriculados em Academias, tendo dos seus 1158 alunos de 1839 a 1850, 486 aprovações, mas lembremos que isto ainda representava menos da metade do número de alunos.

Ainda hoje, o Liceu maranhense carrega consigo o signo de uma ‘boa escola’, ‘que aprova muitos alunos nos principais vestibulares’. No Projeto Político Pedagógico da escola de 2010, encontramos a seguinte informação:

Em 2009, a Escola aprovou 282 alunos nas universidades públicas do Maranhão por meio do SISU e muitos outros para as universidades particulares por meio do ProUni com bolsas integrais e parciais.

A Escola venceu as cinco versões das Olimpíadas Brasileiras de Matemática a nível estadual recebendo premiação, medalhas e diplomas. Também foi vencedora no concurso de produção textual, categoria conto, promovido pela Feira do Livro de São Luís com o 1º e 2º lugares. Nossos alunos participaram de oficinas de redação promovidas pelo Centro de Criatividade Odylo Costa Filho, que resultaram na publicação de livro sobre a vida e obra do escritor maranhense Odylo Costa Filho.

Percebemos que, mesmo passado quase dois séculos desde sua criação, esta escola ainda carrega consigo o signo de uma boa escola, que possui os melhores professores e os melhores alunos da rede estadual de ensino, sendo “vendida” pelo governo do Estado como a escola modelo do sistema da rede estadual de ensino. Mesmo com todas as mudanças que sofreu ao longo do tempo: tornado-se escola pública e gratuita, possibilitar o acesso de outras classes ao seu ensino, etc, o Liceu ainda é considerado dentro do âmbito das escolas públicas maranhenses uma escola que faz a diferença.

No século XIX, quando da sua criação, o Liceu Maranhense representava uma típica escola tradicional, voltada aos valores burgueses europeus, e que tinha como fim único a reprodução da ordem dos grupos dominantes. Lugar reduto dos que ‘pensam’, dos intelectuais. Tinha-se a idéia de dois tipos de educação: uma para formar intelectuais, outra para trabalhadores. Nessa mesma época, havia uma outra instituição de ensino, mas esta, diferentemente do Liceu, teve sua criação voltada especificamente para qualificação operária, trata-se da Casa dos Educandos e Artífices, reforçando a clássica separação dentro da literatura sobre educação: intelectuais e não intelectuais.

Cabral (1984, p.55) diz que a finalidade do governo quando da criação da Casa dos Educandos e Artífices era justamente oferecer à massa uma educação que lhe ocupasse como tal, como deveria permanecer. Segundo a autora:

A finalidade desse estabelecimento, nas palavras do seu próprio fundador, o presidente Miranda, era: “1º - desviar da carreira dos vícios, dezenas de moços que não tendo do que viverem, nem promover sua educação, crescem ao desamparo e tornam-se inúteis e pesados à sociedade; 2º - animar as artes e oferecer a Capital da província trabalhadores e artífices de que tanto necessita”.

Vânia Mondego Ribeiro (2006), ao escrever sua dissertação de mestrado sobre *A implantação do ensino secundário público maranhense: Liceu Maranhense*, afirma que:

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 tinham acesso à educação escolar de qualidade, mantendo a tradição de menosprezo das atividades que exigem esforço físico. (RIBEIRO, 2006, p. 78)

Ou seja, o Liceu maranhense cumpria seu papel segregador, como muitas outras instituições do período imperial. Todavia, é interessante a assertiva de Julia (2001, p 12), ao falar sobre o papel que as várias instituições sociais em geral têm para legitimar e manter seu papel de órgão segregador.

[...] a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais, etc. A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu essa discriminação.

Nesse sentido, é que ratificamos que o Liceu Maranhense era uma escola para poucos, pois, além de exigir um considerável patrimônio financeiro que pudesse pagar as cadeiras ali lecionadas, era estrategicamente sistematizado, legal e ideologicamente, para ser reprodutor da ordem vigente, na qual uma pequena elite era a beneficiada.

Teve como corpo docente os principais nomes da elite intelectual e econômica da Província: Frederico Magno de Abranches, Eduardo Freitas, Antonio da Costa, Nicolau Adon, Francisco Raymundo Quadros, João Leocadio de Mello, João Nepomuceno Xavier de Brito, Estevão Raphael de Carvalho, Justino Damaro de Saldanha e Antonio Jansen do Paço, denominados de ‘lentes’, intelectuais de grande prestígio social, que muitas vezes ocupavam outros cargos públicos, além de sua função como docentes do catedrático Liceu, esteve nessa época, sob a direção de um dos maiores intelectuais brasileiros da época: Francisco Sotério dos Reis (RIBEIRO, 2006).

Esses intelectuais acabam por exercer as funções do intelectual gramsciano (1978), que, através de suas ações, desempenham o papel eminentemente político em prol das classes dominantes, e que, por meio dos cargos que ocupavam no Liceu Maranhense, proporcionavam a formação de agentes, conscientes ou não, mantenedores do status quo vigente.

Segundo Gramsci (1978, p. 11),

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, por tanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa da sua posição e de sua função no mundo da produção.

Percebemos, pois, que o Liceu Maranhense foi criado em 1838 com o objetivo de atender às necessidades dos filhos dos senhores do algodão e do arroz, e que, com sua estrutura educacional de influência francesa, teve uma concepção de ensino humanista, distante da realidade local e voltada às elites dominantes; formando um reduto de intelectuais, cuja função estaria destinada à manutenção da ordem social e política vigente.

3.2 O Liceu na atualidade

Surgido a partir da fundação do Seminário diocesano de Santo Antônio, em 17 de Abril de 1838, por influência de D. Marcos Antônio de Souza e nesse mesmo ano, o então presidente da província maranhense, Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo sancionou a Lei Nº 17, de 24 de julho de 1838, criando o Liceu Maranhense. Em 1890, a escola foi transferida para sede própria da Rua Formosa e, em 1941, para a sede definitiva, no prédio que ainda hoje está, e inaugurada pelo Dr. Paulo Ramos.

A palavra Liceu (do grego LÚKEION) designava os ginásios de Atenas onde os jovens gregos praticavam exercícios físicos e intelectuais, discutindo com seus mestres assuntos sociais e políticos, preparando-se para serem cidadãos.

Segundo fontes históricas, anteriormente à criação do Liceu Maranhense não havia um núcleo onde as aulas funcionassem juntas e com regularidade. Dada a sua importância, foi comparado posteriormente ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro pela possibilidade que representava para a evolução do ensino público.

Inicialmente desenvolvia dois cursos de formação a nível médio, o de Marinha e o de Comércio, este último suprimido logo após a sua criação devido o acentuado caráter literário do ensino do ‘Liceu’, haja vista toda sua clientela ser candidata aos cursos superiores. Fato que mereceu críticas, pois a oferta de cursos que habilitassem a uma profissão era necessária, considerando o contexto econômico-social maranhense que necessitava do aparelhamento da sociedade com pessoas que pudessem ser úteis à vida prática e produtiva combatendo os exclusivismos jurídico, clássico e teórico da época. Embora reformas viessem a introduzir outros cursos, os esforços não foram significativos, pois se continuava a ter a mesma feição literária e propedêutica. A escola hoje oferece curso em formação geral.

No Liceu Maranhense já estudaram e estudam inúmeros jovens que da construção de seu saber, através do convívio com seus pares e mestres, ajudam não só a contar a história intelectual, política e artística do Estado e do País, mas também a participar da sociedade como cidadãos atuantes.

Criado pela Lei nº 17 de 24.07.1838, e reconhecido pela Resolução nº 34/75 CEE, o Centro de Ensino Liceu Maranhense oferece Educação Geral em nível de Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno na modalidade regular.

O Liceu Maranhense conta hoje uma estrutura peculiar no que se refere às demais escolas da rede estadual (ver PPP em anexo), isso também se dá pelo grande prestígio que esta tem perante a sociedade, como também pelo discurso propagandístico do governo estadual, em tratá-la como a escola de referência do Estado, sobretudo, pelo elevado número de alunos que são aprovados nas principais instituições de ensino superior do Maranhão e do Brasil.

Oferecendo Ensino Médio flexibilizado, a escola conta com 137 professores efetivos em exercício, sendo 10 contratados. 13 professores estão exercendo outras funções e 23 estão afastados (licença, mestrado, doutorado). Do total no nível de titulação, 31 possuem Especialização, 15 Mestrado e 05 Doutorado. A administração compõe-se de 01 Secretária, 26 funcionários administrativos, 15 Serventes, 03 Auxiliares de Serviços Gerais. 01 Gestor Geral, 02 Gestores Adjuntos, 08 Coordenadoras Pedagógicas.

Atualmente a Escola funciona com 20 salas de aula nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em cada sala estão matriculados aproximadamente 42 alunos de ambos os sexos.

O quantitativo de alunos matriculados por série/turno segue a tabela abaixo:

ALUNOS MATRICULADOS	TURNO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL POR TURNO
QUANTIDADE	MATUTINO	225	270	405	900
	VESPERTINO	299	329	239	867
	NOTURNO	324	238	254	816
TOTAL POR SÉRIE		848	837	898	
TOTAL GERAL = 2.583					

O centro de Ensino Liceu Maranhense historicamente recebeu uma clientela economicamente favorecida dada a sua oferta de ensino de qualidade, fator fundamental para o ingresso no ensino superior brasileiro.

A clientela do "Liceu Maranhense" já não é mais constituída pela elite do Estado que aqui estudava quando da sua criação durante o Império brasileiro em 1838. No entanto, como há uma oferta de vagas inferior à procura (600 vagas oferecidas em 2010 para 6.250 inscritos para o seletivo) os alunos apresentam uma boa base de conhecimento e conseqüentemente há certa homogeneidade no nível de ensino com resultado ao final dos estudos satisfatório. São provenientes das mais diversas classes sociais e dos diversos bairros que compõem a nossa cidade, com predominância dos que residem no Centro de São Luís.

Atualmente, o ingresso dos alunos é feito somente por meio de processo seletivo, no qual os alunos, sejam eles oriundos de quaisquer escola, seja ela da rede particular ou pública, se candidatam a uma prova, e colocam como opção, caso aprovado, as possíveis cinco escolas que gostaria de adentrar numa escala decrescente de preferência. Contudo, o que determinará em qual irá estudar, é sua pontuação no seletivo. O Liceu Maranhense é disparada a 1ª opção dos candidatos, o que demonstra, mais uma vez, o prestígio que esta tem perante a sociedade.

Vale dizer, que o público alvo é economicamente diversificado, ou seja, há alunos de classe média alta e baixa além de alunos oriundos de classes populares. A classe trabalhadora também se faz presente no referido centro, sendo sua maioria no turno noturno.

É muito comum encontrarmos alunos que cursaram o ensino fundamental em escolas particulares, mas que optaram em fazer o seletivo para o Liceu maranhense numa tentativa de economizar financeiramente, haja vista o ensino médio ser bem mais custoso que o fundamental nas particulares. A maioria dos alunos do terceiro ano do diurno, ou seja, dos turnos matutino e vespertino, estudam no outro período em cursinhos particulares preparatórios para vestibulares.

Segundo o Diretor da escola, alguns cursinhos vestibulares têm convênios com a escola, como é o caso do Cursinho Aprovação, por meio do qual, os alunos do Liceu têm um desconto nas taxas de mensalidade. Tal convênio não é feito com nenhuma outra escola da rede estadual, e é estrategicamente escolhida pelos donos de cursinho por estes saberem que em sua maioria, os alunos do Liceu têm uma base de conhecimento que lhes permitem fazer um Ensino médio com resultados bem mais expressivos do que as demais escolas. Estabelecendo, assim, um acordo no qual todas as partes saem ganhando, pois a cada aluno

aprovado nos vestibulares, é mais uma propaganda de sinônimo de sucesso, tanto para o Liceu como para o cursinho.

Sabemos que estamos vivendo num mundo onde a corrida pelo lugar no mercado de trabalho capitalista faz com que cada dia mais as escolas voltem seus currículos e suas filosofias somente para aprovação de seus alunos nos vestibulares. Veja o que versa o Projeto político pedagógico do Liceu a esse respeito:

Não fugindo a regra do contexto mundial, estamos inseridos em um mundo capitalista onde a corrida por ganhos individuais, lucros se tornam motor para o desenvolvimento da humanidade. A globalização exige atualmente no contexto escolar novas formas de condução do processo educativo e, as inovações tecnológicas permitem a inclusão daqueles que obtverem *maiores* informações e formações. (PPP DO LICEU MARANHENSE, 2010, p. 16, grifo nosso)

Percebemos que o norte da filosofia da escola é de fato oferecer o maior número de informações possíveis aos seus alunos a fim de que estes saiam vencedores nesta “corrida por ganhos individuais e lucros”. Não estamos aqui dizendo que o currículo tem que está alheio às exigências do mundo em que vivemos, mas discursos como estes num documento que tem por objetivo reger a filosofia da escola, demonstram como esta encontra-se sob a expectativa de pais, alunos, governantes, diretores, para carregarem o signo de ‘boa escola’. Sobre essa expectativa, e por que não dizer, pressão, de todos os lados, os professores afirmam não ter muita alternativa na elaboração das aulas.

A escola também desenvolve projetos paralelos como forma de possibilitar atividades outras aos alunos que não somente as cotidianas da sala de aula. Eis alguns exemplos: Festival de Teatro, Festival de Música, Festival de Dança, Olimpíada Liceísta, Concurso literário, Pibic Junior, além de vários Projetos interdisciplinares (ver PPP em anexo).

A escola dispõe ainda do apoio de uma série de instituições da sociedade, como parceiros em projetos. São muitas as Instituições parceiras da Escola. Suas atividades são desenvolvidas por meio de palestras sobre temas específicos, desenvolvimento de projetos educativos, estágios etc.

As atividades são solicitadas pela Escola ou oferecidas pelas diversas instituições. Para o desenvolvimento destas, no entanto, há agendamento prévio a fim de não coincidirem com as atividades já propostas no calendário escolar. Os parceiros do Liceu Maranhense são: UFMA, UEMA, IFMA, SESC, UNIVIMA, CEUMA, UVA, FAMA, DETRAN, TRT, TRE, CIE, GEAPE, BEMFAM, Conselho Tutelar, OAB, Polícia Rodoviária Federal, Museu

Histórico, Fundação Odylo Costa Filho, Arquivo Público do Estado, Juizado de Proteção à Infância e ao Adolescente.

Mas uma vez, após a leitura das informações aqui expostas, constatamos que o Liceu Maranhense é uma escola sistematizada por todos aqueles que a constituem, e que a legitimam, para ser referencial no ensino público estadual. Foi justamente por esta constatação que optamos por desenvolver nosso estudo acerca das problemáticas que envolvem o ensino de literatura maranhense, haja vista esta ser uma escola tão ideologicamente pensada e propagada ao longo de toda sua história como o exemplo a ser seguido.

Nesse sentido, é que desenvolvemos no próximo capítulo as nossas análises sobre as principais problemáticas que influenciam no ensino de Literatura, sobretudo, maranhense. Com todas as limitações e dificuldades que enfrentamos para conseguir as informações expostas em nossos questionários (alguns deles não respondidos, nem devolvidos, e muito menos sob alguma justificativa).

Mas, desde já, agradecemos a todos aqueles que tentaram contribuir nesse estudo sobre o ensino de literatura maranhense, outrora tão louvada e cantada como símbolo de uma identidade de Atenas Brasileira e que hoje alguns poucos conhecem algum título ou representante.

Embasando as nossas análises, contamos com o auxílio teórico de vários âmbitos do conhecimento, uma vez entendermos que as problemáticas que encerram a marginalização do ensino de literatura estejam circunscritas por uma série de condicionantes. Traçaremos, nesse primeiro momento, um perfil médio dos docentes, com o intuito de visualizarmos melhor o(s) sujeito (s) aqui analisados.

3.3 Perfil médio dos docentes

Passemos às análises dos questionários respondidos pelos docentes do Liceu, buscando apreender os agentes que influenciam na seleção dos conteúdos e das práticas escolares nesta escola. Inicialmente, tentamos delinear o perfil médio do docente desta escola, por meio do questionário 1A (ver anexo), no qual destacamos os seguintes aspectos:

➤ *Dados pessoais e profissionais* (nome, idade, escola/série que leciona, carga horária semanal);

➤ *Formação* (escolaridade do pai, da mãe, onde cursou o Ensino Fundamental, o Médio, onde fez o curso superior, se fez curso de Especialização ou pós-graduação a nível de Mestrado e/ou Doutorado).

Este primeiro questionário foi aplicado a todos professores de língua Portuguesa e Literatura das três séries de Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, não sendo aplicado aos professores do turno noturno. Esta exclusão foi intencional, uma vez que o objetivo do nosso trabalho era de analisarmos os alunos do turno diurno. Partimos do pressuposto de que muitas são as influências possíveis na formação de um leitor literário, de que hábitos de leitura de pais e parentes, de pessoas do círculo social e os propagados pela escola ajudam a formar a identidade de um determinado leitor, uma vez concordamos com Smoka (1989, p. 34) quando afirma que “como se lê, para quê se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados mas internalizados no jogo das relações interpessoais.”

No que se refere aos professores de português e literatura, cuja tarefa principal deveria ser a formação de leitores literários, nos pareceu propício verificar quais são os procedimentos internalizados formadores de seus próprios hábitos leitores, visto que eles influenciam, consciente ou inconscientemente, sua prática de ensino e formação de seus alunos. Por isso, nos interessou investigar o perfil médio dos docentes, verificando quais as suas concepções acerca da literatura e de suas funções e quais as suas concepções teóricas e metodológicas na construção do currículo de literatura, questões essas que certamente determinaram não só sua relação com a disciplina que ministram, mas também com a maneira como o ensino de literatura se estrutura na prática, influenciando assim, na marginalização da literatura maranhense.

Assim, neste primeiro momento, buscamos refletir como as concepções teóricas e metodológicas dos docentes liceítas quando da marginalização do ensino de literatura maranhense foram influenciadas por hábitos familiares e escolares.

Frisamos, desde já, que visitar constantemente a escola para aplicação dos questionários e observação das aulas dos professores não foi tarefa fácil em decorrência das limitações de tempo, sobretudo dos docentes, e das circunstâncias, mas tentamos, na medida do possível, e com todas as dificuldades que a pesquisa de campo nos impõe, concretizar nosso trabalho.

Nesse primeiro momento, entregamos os questionários a *dez* professores, dos quais somente *sete* retornaram e os demais, além de não devolverem, nem justificaram... A interpretação dos dados compreendeu a transcrição e a reescritura das respostas dadas para análise; sendo cada um dos docentes identificados pela letra D (significando docente), seguida do número, preservando a identidade destes, e organizando as falas dos pesquisados ao longo das nossas análises. As informações obtidas não foram na quantidade que pretendíamos, mas nem por isso não foram relevantes na análise da problemática em que a marginalização do ensino de literatura maranhense esta inserida.

Gomes (in Minayo, 2007, p. 79) nos dá uma importante contribuição quanto à quantidade dos sujeitos pesquisados em um estudo de abordagem qualitativa. Segundo ele,

A análise e a interpretação de uma pesquisa qualitativa não têm como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum, ao mesmo tempo, que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos.

Nesse sentido, os sujeitos aqui escolhidos nos permitiram perceber, sem prejuízo nas análises, quais as condições de produção dos seus discursos e suas implicações na construção do currículo de Literatura e conseqüentemente da marginalização do ensino da literatura maranhense.

Segundo Bourdieu (1998), os bens culturais e seus consumidores possuem uma estreita relação com o seu nível de instrução e origem social e nessa rede de preferências e classificações, os gostos e práticas acabam por tornar-se signos que adquirem status e posição dentro de uma hierarquia socialmente determinada. Nesse sentido, os critérios estabelecidos nos questionários aplicados tiveram como objetivo perceber qual a relação destes bens (capitais) culturais e as práticas dos docentes como implicadores no ensino da literatura.

A partir das informações coletadas nos questionários devolvidos e respondidos, *75% eram do sexo feminino, 25% do masculino*. Se tomarmos como exemplos estudos de Vieira (1989) e Paulino et al (1998) que também versam sobre o ensino de Língua e literatura, veremos que essa predominância do sexo feminino é comum, levando-nos a crer que o ensino destas disciplinas seria caracterizada como uma função feminina. Este dado é perfeitamente coerente quando nos voltamos, por exemplo, aos cursos de Letras, que em sua maioria têm

mais alunos do sexo feminino, apesar de que estas diferenças vêm diminuindo, e era maior há décadas atrás quando grande parte das mulheres via o Magistério como solução mais viável de freqüentar, mas acima de tudo, de se empregar. Levando em consideração que o perfil médio do professor de Língua e Literatura do Liceu é de 30 a 50 anos de idade, podemos inferir que este foi um fator que influenciou.

No que tange à *escolaridade paterna* dos entrevistados, 85% estudaram até o ensino fundamental I (antiga 4ª série), 12% estudaram até o ensino fundamental II (antiga 8ª série) e somente 3% cursaram o ensino superior. Quanto à *escolaridade materna*, 55% estudaram até o Fundamental I, 40% até o Fundamental II, e 5% cursaram o ensino superior. Se tomarmos por base que todos os entrevistados possuem curso superior, podemos afirmar que muitos destes representavam a 1ª geração da família com curso superior.

Se analisarmos estes números com as respostas dadas pelos docentes sobre os *hábitos de leitura de seus pais durante a infância, e à existência ou não de livros em suas casas quando crianças*, notamos que a grande maioria, 95%, respondeu que *raramente* seus pais liam, e somente 5% afirmaram que *sempre* liam ou contavam histórias. Sendo que, quanto à existência de livros em suas casas, 90% respondeu que *raros*, em geral, Bíblia, Dicionários, Enciclopédias, Atlas e pouquíssimos livros didáticos; 8 % respondeu que *poucos*, em geral, livros didáticos do ensino fundamental de todas as matérias, alguns livros de Literatura, e conjuntos de enciclopédias, somente 2% respondeu que havia *muitos*, e de toda natureza, científica, acadêmica e literária, principalmente romances e poesias.

Depreendemos destes dados que a maioria dos docentes são provenientes de famílias com o capital cultural baixo adquirido/incorporado. Ao contrastarmos os dados sobre as escolaridades paterna e materna com os hábitos de leitura dos pais e a disponibilidade de livros e, sobretudo, o tipo de livros que tinham acesso quando da sua infância, percebemos que muitos destes só foram ter real acesso a textos clássicos e literários na escola, e esta acabou por funcionar como meio que influenciou na aquisição de hábitos e práticas de leitura destes, ressaltando, pois, o papel dos professores que estes docentes tiveram ao longo de sua formação.

No que se refere à *formação dos docentes pesquisados*, 95% cursou o ensino fundamental na escola pública, e 5% na particular. Quanto ao ensino médio, 98% na escola pública e somente 2% na rede particular. Quanto ao ensino superior, 95% cursou nas universidades públicas (UEMA ou UFMA), e 5% nas particulares, vale dizer que um dos

professores não é maranhense, mas piauiense, e cursou sua graduação na Estadual do Piauí (UESPI).

No tangente às *pós-graduações (Mestrado e/ou Doutorado) e Especializações*, 90% possuem Especializações, 8% estão cursando ou já concluíram Mestrado e 2% só possuem a graduação. Interessante ressaltar que aqueles que ainda não possuem pós em nível de Mestrado ou Doutorado não foi por falta de interesse, segundo eles, mas sim por ainda não terem obtido êxito nos exames prestados, e outros afirmam que a falta de tempo e de recurso financeiro foram os fatores determinantes.

Quanto à *carga de trabalho semanal*, 70% dos professores responderam que de 20 a 40 horas, sendo em sua maioria, divididas entre o Liceu e outra escola, trabalhadas em turnos distintos; alguns trabalham os dois turnos na mesma escola, mas são casos raros; 20% trabalham mais de 40 horas, ou seja, em três turnos distintos, somando o Liceu e outras escolas, grande parte das vezes em outras escolas públicas; 10 % trabalham até 20 horas, ou seja, só um turno no Liceu Maranhense. Desta forma, percebemos que estes docentes acabam não tendo muito tempo disponível para elaboração das suas aulas, e/ou para cursos de formação e qualificação.

Quanto às respostas fornecidas pelos docentes sobre *suas práticas e hábitos de leitura*, 100% responderam que gostam de ler no seu tempo de lazer, resposta duvidosa, mas compreensível, visto ser essa uma característica de um professor ideal de Língua e Literatura, e como fornecida a uma pesquisa que versa sobre tal, dizer que ‘lê’, que costuma ler, é uma tentativa de legitimar-se dentro do campo de poder. Dentro das respostas sugeridas, quando perguntado sobre *o que costumavam ler*, os itens clássicos literários e os livros teóricos/acadêmicos estão nos primeiros lugares, estando na outra ponta o item blogs/internet que aparece como último ou penúltimo de sugestão de leitura, fator este que pode estar condicionado, ao fato da faixa etária média dos professores pesquisados não ser da época em que o acesso à internet e redes sociais era tão amplo e comum como nas últimas décadas.

Quando questionados, entretanto, sobre *os último (s) livro (s) que leu (ram) e o que gostariam de ler*, percebemos que 90% das respostas citavam obras de best-sellers, contrastando, assim, com a enumeração feita pelos mesmos sobre seus hábitos de leitura quando das respostas sugeridas, o que nos levou a crer que suas respectivas formações escolares e universitárias os possibilitaram o acesso a determinado capital cultural, mas não o suficiente para avaliar e legitimar com autonomia as obras e autores, haja vista que os Best-

sellers são livros de grande influência mercadológica, cuja indústria cultural (1947) tem forte influência na determinação das escolhas destes.

Tomando por base as informações que dispomos acima, é possível traçarmos um perfil *médio* do professor do Liceu Maranhense:

- Pais (incluindo pai e mãe) com pouca escolaridade, em sua maioria até o ensino fundamental, o que implica pouco acesso às obras literárias, e tão pouco à hábitos de leitura;

- Ensino Médio cursado em escolas públicas;

- Ensino superior cursado em universidades públicas;

- Possuem pós-graduação, principalmente especializações, com expressiva vontade de cursar cursos de Mestrado, pois os que ainda não possuem, declararam que já prestaram, ao menos uma vez, seletivos;

- Em geral, são professores que trabalham em duas ou mais escolas em turnos distintos, o que acarreta pouco tempo para cursarem cursos de qualificação e formação, apesar de sentirem necessidade; e também de algumas vezes a escola oferecer por meio de parcerias alguns cursos e palestras, mas, na maior parte das vezes, são cursos generalizados, sem direcionamento a áreas de conhecimento e/ou disciplina.

- Em sua maioria, são professores que tiveram pouco ou nenhum contato com obras literárias em sua infância, e que, já adultos e atuantes na docência, apesar de legitimarem os textos acadêmicos, científicos e literários, a leitura deste tipo de texto mesmo não faz parte do hábito desses docentes.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO COTIDIANO DOS PROFESSORES DO LICEU MARANHENSE

[..] a Literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é o fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]

Antônio Cândido

São comuns trabalhos que refletem e problematizam sobre o ensino de Literatura, sobretudo no Ensino Médio. O que mais se percebe é o distanciamento entre a literatura propriamente dita e a formação de eleitores críticos. A formação de cidadãos, leitores críticos é uma dos objetivos mais preconizados nos documentos oficiais que tratam do ensino de Língua e Literatura. Contudo, quando analisamos as práticas e falas dos professores, observamos que este objetivo ainda está longe de ser uma realidade comum nas escolas, sobretudo, públicas do Brasil.

“A literatura em perigo”, de Tzvetan Todorov, foi publicada originalmente na França em 2007 e aqui no Brasil em 2009. Nesta obra o autor faz uma crítica ao estudo da literatura, particularmente na França, mas que a nosso ver também pode ser aplicado ao ensino desta disciplina aqui no Brasil. Como nosso objeto de estudo é a marginalização do ensino de Literatura, acreditamos que as afirmações de Todorov nesta obra nos ajudam a compreender algumas problemáticas que encerram o ensino de literatura, tais como a confusão existente quanto à concepção desta, assim como sobre a mais adequada metodologia.

Resumidamente, a crítica feita por Todorov é que a pesquisa e o ensino de literatura nas escolas e universidades tratam cada vez mais da metodologia de análise literária e classificação estrutural da forma do texto — a que gênero ele pertence, como se estrutura, qual seu estilo — e cada vez menos do seu sentido, ou seja, daquilo que o autor diz sobre o mundo em que ele e o leitor vivem.

A abordagem do tema por Todorov é vista com certa surpresa, já que ele foi um dos expoentes nas décadas passadas, da argumentação crítica através da análise estruturalista da literatura. Teodorov começa o livro evocando o amor pela leitura, a casa de sua família cheia de livros, os romances devorados, Tom Sawyer, Oliver Twist, Os Miseráveis, para depois passar em revista o desenvolvimento das várias correntes da análise literária das últimas

décadas juntamente com um pouco da história da literatura, mostrando através de diversos exemplos a evolução do pensamento sobre literatura e arte de um modo geral. Contudo, para nosso estudo, faz-se interessante a inquietação do autor sobre o ensino de literatura, sobretudo, quando se torna membro do Conselho Nacional de Programas (de 1994 a 2004), uma comissão consultiva pluridisciplinar, ligada ao Ministério da Educação francês. Segundo o autor:

Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deverá recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análises, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual o objetivo, e quais são os métodos para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo?

(TODOROV, 2009, p. 27)

Tais interrogações feitas por Torodov se fazem pertinentes para nosso estudo acerca da marginalização do ensino de Literatura Maranhense, conforme poderemos observar nas respostas dadas pelos docentes do Liceu quando das suas concepções de Literatura, assim como das suas práticas e fatores elencados para construção do currículo. Vemos que mesmo falando de realidades distintas, uma na França e outra no Brasil, mais especificamente no Maranhão, a maneira como tem ocorrido o ensino de literatura, sobretudo, no ensino médio, é na esfera dos críticos literários e professores universitários que as disputas metodológicas e conceituais sinalizam para uma verdadeira disputa pelo poder, ou nas palavras de Todorov, um ‘abuso de poder’.

[...] não existe consenso entre os pesquisadores do campo da literatura, sobre o que deveria constituir o núcleo da sua disciplina. Os estruturalistas têm maioria hoje na escola, como ontem era o caso dos historiadores, e amanhã poderá ser o caso dos politicólogos; haveria sempre uma arbitrariedade numa determina escolha. Os críticos e teóricos atuais não entram em ‘acordo’ sobre os principais ‘registros’ – nem mesmo sobre a necessidade de se introduzir essa noção em seu campo de estudos. Há aqui, portanto, um abuso de poder. (Idem, 2009, p. 30)

Trazendo a discussão sobre o ensino de literatura para o contexto brasileiro, podemos citar um estudo realizado pela professora Ligia Chiappini do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, afirma que:

[...] o ensino de literatura se limita, na maior parte das vezes, a traçar panoramas de tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico e interpretativo. O ensino da língua e da literatura se apresenta também de forma inteiramente separada e, se no ensino fundamental, quem conduz alunos e

professores é o livro didático, no médio são as apostilas que nada mais são do que compilações de vários deles. (CHIAPPINI, 2002, p.8)

Tal constatação também foi observada em nossas pesquisas sobre o ensino de literatura maranhense com os professores do Liceu, que em sua maioria apontam a falta de carga horária suficiente e os manuais dos vestibulares como fatores principais na construção do currículo a ser desenvolvido com os alunos.

Chervel (1990) afirma que é por meio da prática escolar que encontramos as respostas sobre os conhecimentos que estão sendo produzidos, e tal assertiva foi extremamente válida ao longo do nosso estudo, uma vez que nos levou à análise das práticas cotidianas dos professores de Literatura para que encontrássemos os fatores condicionantes para a marginalização do ensino de Literatura, mesmo tendo observado nos discurso dos professores a preocupação em mudar tal realidade. Forquin (1992) também nos mostra que as práticas escolares são um campo que nos possibilita adentrar aquele mundo da escola, e entender de dentro quais os critérios de seleção e inclusão dos conteúdos e disciplinas.

Assim, passemos à análise das questões sobre o que dizem os docentes sobre as concepções de Literatura; sobre o que conhecem de Literatura Maranhense; sobre o ensino de Literatura em sua formação superior; sobre suas práticas ensino de Literatura enquanto professores e sobre os problemas enfrentados em sala de aula, a fim de percebermos como estes condicionantes influenciaram na marginalização do ensino de Literatura Maranhense.

4.1 O que dizem os docentes:

4.1.1 Sobre as concepções de Literatura

No questionário 2 (ver anexo) que versa sobre as práticas e hábitos de leitura, perguntamos aos docentes *o que é Literatura e qual seu sentido?* Quanto ao conceito de literatura, o objetivo da questão era verificar o posicionamento dos docentes sobre a natureza e o fenômeno literário. A questão era ampla, mas sabia da problemática de aparência simples, mas extremamente complexa, de se formular uma questão como esta. Por isso mesmo, acreditamos que fosse necessário explicitar que compreendemos o limite imposto pela maneira como a questão foi formulada; quer seja o espacial quer seja o teórico, haja vista que poderia obter respostas evasivas, abstratas e até mesmo poéticas sobre o que é literatura, dado o caráter amplo e subjetivo da pergunta. No entanto, talvez mesmo pelo fato

de se tratar de uma pesquisa, que pressupõe a literatura como objeto de estudo científico, os entrevistados partiram da premissa de que deveriam tentar um conceito teórico, objetivo, para a questão formulada. Assim, por mais que a questão possa parecer tendenciosa, dirigida, uma vez que eu mesma, como pesquisadora, possuía meus próprios conceitos, os parâmetros para interpretação das respostas são os que apresento a seguir, a partir de breve abordagem de alguns conceitos teóricos. Princípio este adotado para as demais questões formuladas na pesquisa.

De início, podemos adotar o conceito de literatura proposto por Candido (1995, p. 68), que utiliza o argumento de sistema literário para falar sobre a formação da literatura brasileira:

A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

É clara a noção de influência das obras sobre os leitores e dos leitores sobre os autores e, conseqüentemente, sobre as obras. Seu conceito está baseado num pressuposto sociológico, sempre pensando na relação que a literatura estabelece com a sociedade em que surge. Eis algumas das respostas dadas pelos docentes:

- “Literatura é arte e como tal, ficção, ou seja, o que apresenta não é a verdade em termos reais, mas a verossimilhança, ou seja, aquilo que "poderia ter sido", mas não foi. A arte objetiva desestabilizar o leitor, conduzi-lo a uma postura crítica” (D-1);

- “Conceituar o que vem a ser literatura é tarefa árdua e complexa, pois o que chamamos de literatura hoje, vemos que, ao ser transportado no tempo, se chama literatura algo que não era considerado como literatura.” (D-2).

- “Precisamos conviver com mais de um conceito de literatura, ainda que estes conceitos sejam conflitantes. Um deles, de origem formalista, diz respeito à manifestação de uma linguagem poética: é este conceito que consagra grande parte da produção literária em versos, inclusive na contemporaneidade. Outro conceito corresponde ao que Terry Eagleton apresenta como escrita altamente valorizada em uma determinada época: é este conceito que não nos permite negligenciar certos nomes, especialmente do passado, e suas obras. Outro conceito, mais elástico e recente, abrange produções escritas nem sempre tão norteadas pelo

caráter estético da linguagem, mas capazes de compor um ideário de um tempo, através de manifestações pessoais expressas em correspondências, diário autobiografias, crônicas, etc.: seria um conceito mais adequado às práticas dos Estudos Culturais, tão significativo nos dias atuais.” (D-3)

- "A literatura é linguagem a serviço da invenção e do prazer. De acordo com Aristóteles, "a arte literária é mimese; é a arte que imita pela palavra". No entanto, o artista literário nos constrói uma transfiguração do real, uma realidade recriada através do sentimento do homem, a partir da tentativa de retratar com verossimilhança a sociedade da qual faz parte. Segundo Antonio Candido, a literatura é um processo histórico", ou seja, é a expressão da sociedade através da palavra. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias". (D-4)

Verificamos que, para o D-1, a visão que tem é a de que a obra literária é um objeto social a vincular autor e leitor. É nítida a visão de Antonio Cândido, de que a literatura tem função humanizadora. Na resposta do D-2, inferimos que ele defende a idéia da questão do gosto, vendo a obra literária como parte indissociável da política e ideologia de cada época, de acordo com a posição de Terry Eagleton e de teóricos contemporâneos. O D-3 deixa transparecer em seu discurso uma posição voltada ao multiculturalismo, demonstrando que o conceito de literatura é amplo e variável. Notamos que este docente dá ênfase a uma visão mais contemporânea de literatura. Para o D-4, ela é expressão da sociedade.

Em conjunto, as posições evidenciam não apenas um, mas vários conceitos de Literatura. O que era previsível, uma vez que muitas são as vozes ouvidas, com seus respectivos repertórios teóricos. No entanto, mesmo na diversidade, é possível inferirmos que os sujeitos docentes entrevistados vêem a literatura como um patrimônio cultural, revestido de uma áurea estética e transformadora (humanizadora), e capaz de revelar aspectos sociais de uma época ou período. Percebemos, portanto, que o conceito de literatura é móvel, distanciando-se dos padrões fixos e estetizantes da chamada alta modernidade. Em tempos pós-modernos, a própria instituição Literatura e seus critérios de valor são relativizados.

Dentre as respostas mais comuns encontramos a concepção de literatura como: “*expressão de realidades*”; “*arte da palavra, amplia as possibilidades de sensibilidade e reflexão*”, e a de “*literatura com forma de expressão cultural de um povo, como sinônimo de identidade.*”

Essas respostas expressam as opiniões e concepções mais comuns entre as dadas pelos docentes, e foram aqui escolhidas por representarem duas concepções de literatura, que, apesar de superficialmente não transparecer, indicam concepções distintas e de certa forma, divergentes entre os teóricos e estudiosos da Literatura.

Ao conceberem a literatura como “*expressão de realidades*”, “*literatura com forma de expressão cultural de um povo, como sinônimo de identidade.*”, percebemos a perspectiva de Antonio Candido (1995), o qual concebe a literatura como expressão cultural, social e política de uma época. Tais concepções se aproximam do que os estudiosos da Literatura denominam de História da literatura e, provavelmente, foi a forma pela qual tiveram contato nos cursos superiores de Letras, quando das disciplinas Literárias. Para alguns pesquisadores sobre o ensino de Literatura (OLIVEIRA, 2006), esta concepção acaba por limitar o estudo da literatura à perspectiva histórica, desconsiderando o trabalho do texto em si.

Aqueles que responderam que a Literatura é a “*arte da palavra, que amplia as possibilidades de sensibilidade e reflexão*”, exemplificam o conceito mais citado quanto à Literatura, conceito encontrado inclusive nos dicionários. Ao conceberem a literatura como arte da palavra, enfatizando a característica de sensibilidade que as artes requerem, percebemos outra concepção de literatura, a que se aproxima da perspectiva da Teoria e Crítica Literária.

Terry Eagleton (1983, p. 9), ao falar sobre a dificuldade na definição da concepção de literatura, afirma que essa dificuldade decorre das múltiplas concepções existentes, além do fato de tais concepções viverem em mutação, haja vista estarem condicionadas às categorias historicamente construídas. Segundo o autor,

Se é certo que em muitas obras estudadas como literatura nas instituições acadêmicas foram ‘construídas’ para serem lidas como literatura, também é certo que muitas não o foram. Um segmento de um texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem as condições de literários, e a outros tal condição é imposta.

Quanto às concepções de Literatura que observamos entre os docentes, faz-se necessário frisarmos que essa briga de forças dentro do campo literário (BOURDIEU, 1996),

no qual se tenta “compreender a gênese social do campo literário, da crença que o sustenta, [...] dos interesses e das apostas materiais ou simbólicas que aí se engendram”, enfim, tenta tratar a obra “como um signo intencional habitado e regulado por alguma outra coisa da qual ela é também sintoma (p. 15-16).

Quando nos referimos a estudos literários, faz-se de extrema importância nos posicionar sobre qual concepção concebemos, uma vez que estamos desenvolvendo um estudo sobre o ensino de Literatura Maranhense. Nesse sentido, deixamos aqui registrado que tomamos a Literatura na sua perspectiva de História e Historiografia literária, sem com isso dizer que refutamos a perspectiva da Teoria e Crítica literária.

Segundo a concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual a linguagem é um fato social cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação, entendendo esta, como processo dialógico, por meio do qual o discurso é condicionado e tem seu sentido construído por meio do contexto sócio-histórico, que materializa por meio do discurso as manifestações ideológicas enunciadas pelo sujeito, nos posicionarmos sob a perspectiva de História e Historiografia literária, é dizer que concebemos o ensino e o estudo de literatura sob os condicionantes históricos e ideológicos que constituíram as condições de produção tanto da obra literária, como também do escritor. Nos embasamos, portanto, sob a perspectiva da historicidade da Estética da Recepção, o de relação de sistemas de eventos comparados. Isto é, a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e que se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.

Nesse sentido, não concordamos com o posicionamento daqueles que acreditam que o estudo literário, por meio da categoria história da literatura, não valorize o texto, apenas o entende nas suas múltiplas expressões e estas compreendidas por seus condicionantes sociais, histórico, ideológicos e culturais. Mas, não refutamos totalmente a concepção de literatura somente enquanto prazer estético, aproximando-nos, assim, da perspectiva dos formalistas russos, segundo a qual:

Examinando a língua poética tanto nas suas constituintes fonéticas e léxicas como na disposição das palavras e nas construções semânticas constituídas por estas palavras, percebemos que o caráter estético se revela sempre pelos mesmos signos: é criado conscientemente para libertar a percepção do automatismo; sua visão representa o objetivo do criador e ela é construída artificialmente de maneira que a percepção se detenha nela e chegue ao máximo de sua força e duração. O objeto é percebido não como uma parte do espaço, mas por sua continuidade. A língua poética satisfaz estas condições.[...] A língua poética deve ter um caráter estranho, surpreendente; na

prática, é freqüentemente uma língua estrangeira[...] (CHKLOVSKI, V. In: TOLEDO, 1978, p. 64).

4.1.2 Sobre o que conhecem de Literatura maranhense

Quando questionados sobre o que conhecem acerca de literatura maranhense, *todos* os docentes responderam que conhecem autores e obras, contudo, somente 40% dos professores disseram que já leram alguma obra, e destes, a maioria disse que só leram quando eram estudantes da graduação, ou seja, por imposição na perspectiva bourdieusiana da violência simbólica. Ressalvamos a resposta de uma professora que não se graduou no estado do Maranhão, e por isso justifica não ter lido nenhuma obra de autor maranhense ainda, apesar de conhecer alguns dos seus principais nomes.

Ao avaliarem o ensino de literatura na época em cursaram o ensino médio, a maioria, cerca de 70%, afirmaram que era um estudo voltado a nomes de autores e datas, conforme resposta de uma das pesquisadas: “*o estudo literário era muito teórico, com enfoque principalmente em datas e autores, e não lembro de terem estudado algum autor ou obra maranhense.*”(D-6) A essa tradição do ensino de literatura centrado em autores e períodos literários, Oliveira (1999, p.13) nos diz:

O ensino de literatura – pelo menos no caso brasileiro -, na medida em que legitima a produção ou reedição de histórias literárias, tem a sua estrutura condicionada em grande parte, pelos padrões dos livros de história da literatura indicados – ou adotados -, mantendo-se pautado pela periodização e cronologia, apesar da multiplicidade de abordagens e correntes teóricas, ideológicas ou metodológicas.

Dos 30% restantes, 20% responderam que não estudaram literatura no ensino médio, muito menos a literatura maranhense, uma vez que cursaram no ensino médio cursos técnicos, nos quais não tinham o conteúdo de literatura em seus currículos. Os outros 10% responderam que gostavam das aulas de literatura, “*principalmente por causa das leituras de poesias*”, e que só lembram-se de terem visto alguns clássicos autores maranhenses, que fazem parte do cânone nacional, como Gonçalves Dias e Aluisio Azevedo.

Ao serem questionados sobre o ensino de literatura hoje – inclusive da maranhense – em relação ao que tiveram no passado, os docentes acreditam que hoje “*está bem melhor, pois temos uma tendência a trabalhar mais como estudo e a interpretação do texto literário*”; “*há*

um leque mais amplo de abordagens teóricas, a exemplo do dialogismo e da perspectiva sociológica de linhagem uspiana, há um interesse maior” (D-4). Respostas como essas nos levam a afirmar que os docentes avaliam positivamente o ensino de literatura hoje, pois acreditam que há maior diversidade teórica e metodológica.

No entanto, nos chamaram atenção as respostas de alguns docentes, que elencaram um fator de extrema relevância para se compreender, como, de fato, tem se dado o ensino de literatura, sobretudo, a maranhense, na atualidade. Destacamos a resposta desta professora: *“hoje, devido ao ENEM, as questões de literaturas são elaboradas numa visão mais global. As questões envolvem mais a estilística. Em relação à literatura local, essa perde cada dia mais espaço, visto que as escolas têm se transformado em verdadeiros cursinhos pré-vestibulares.” (D-7).* Este discurso, que se repete em outros docentes, é talvez o que revele a verdadeira realidade das escolas no ensino médio, pois nos revela como os fatores externos de que nos fala Forquim (1992) cada vez mais tem influenciado a construção dos currículos, principalmente quando estes fatores são determinados por manuais de instituições legitimadas socialmente, como é o caso das universidades públicas.

Estas determinações nos currículos e nas práticas de sala de aula, são mais fortes no terceiro ano, quando os próprios alunos também passam a exigir dos professores que o conteúdo ministrado seja o determinado pelos manuais de vestibulares das universidades. Conforme já mencionados em capítulos anteriores, a clientela do Liceu maranhense é composta também, em sua maioria, por alunos oriundos de escolas particulares, ou seja, que detêm certo poder aquisitivo e um capital cultural que lhes permite exigir dos professores aquilo que deve ser ensinado, fator este corroborado pela propaganda do governo estadual de fazer do Liceu maranhense a maior e melhor escola estadual, a qual sempre possui dezenas, e até centenas de alunos aprovados nos exames vestibulares, e que por isso, é vendida pelo discurso ideológico do Estado como o exemplo da educação pública do Maranhão.

A esse respeito, Silva (2003, p.22) afirma que:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados.

Observamos, pois, que os currículos e, conseqüentemente, as aulas de literatura têm se tornado ao longo do tempo, mecanismos de reprodução das relações e forças de poder que acontecem na sociedade, sobretudo, nos interesses das classes dominantes.

4.1.3 Sobre o ensino de Literatura em sua formação superior

De acordo com o perfil médio que delineamos por meio dos dados coletados com os professores do Liceu Maranhense, a grande maioria cursou o ensino superior em universidades públicas, sobretudo, federais. Neste caso podemos afirmar que o corpo docente de Língua portuguesa e literatura do liceu maranhense é majoritariamente oriundo do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Nesse sentido, acreditamos ser relevante algumas informações sobre o ensino de literatura nesta instituição, assim como, quanto à sua estrutura curricular do referido curso.

Os docentes que participaram da pesquisa se formaram há mais de 3 (três) anos, o que quer dizer que a estrutura curricular que balizou sua formação não foi a implantada na UFMA, a partir de 2006.

Ao compararmos a estrutura que norteou os docentes do Liceu e a atual, percebemos que houve mudanças quanto às disciplinas de Literatura: antes as disciplinas eram organizadas segundo o critério histórico-cronológico, por meio do qual as disciplinas de Literatura Portuguesa e Brasileira, dividiam-se conforme a época e a escola literária, exemplo: Literatura Brasileira I (Quinhentismo ao Romantismo), Literatura Portuguesa II (Realismo ao Pré-Modernismo); a partir de 2006.2, no entanto, as disciplinas de Literatura passam a ter inclusive a nomenclatura diferente, além de serem, agora, organizadas segundo os gêneros literários (Prosa e Poesia), permanecendo, contudo, com o critério histórico-cronológico para sua periodização e sistematização, exemplo: Literatura de Língua Portuguesa – Prosa I (compreendendo os autores e obras em prosa, do Trovadorismo ao Romantismo, de língua portuguesa, ou seja, tanto autores portugueses quanto brasileiros).

Percebemos que a mudança na organização das disciplinas de Literatura está agora sistematizada segundo o gênero e língua. Ao nosso ver, este tipo de classificação acaba por diminuir as possibilidades de se trabalhar a obra literária, seja em prosa ou poesia, segundo perspectivas históricas e ideológicas que as determinam, discriminando, portanto, as

peculiaridades identitárias, pois, estudar e analisar uma obra literária pertencente ao movimento do Romantismo em Portugal é diferente de fazer o mesmo com uma obra deste movimento no contexto brasileiro. Este tipo de classificação está levando em conta apenas as perspectivas estéticas dos movimentos literários e relegando a segundo ou terceiro plano as condições de produção destas obras.

Mas uma vez, tomamos o conceito de dialogismo de Bakhtin sobre a relação necessária entre o enunciado, os outros enunciados e as condições históricas que o determinam. Para Bakhtin (1997), a obra literária estabelece vínculos com o conteúdo da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência, que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra. De acordo com Bakhtin (1997, p. 119), “em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada”.

É esta relação dialógica e polifônica entre o sujeito enunciativo, o enunciado, e as condições de produção destes enunciados que defendemos dentro do estudo literário. Contudo, como tais prerrogativas não são o objeto central do nosso estudo, nos basta estas informações para percebermos que a tendência no ensino de literatura nos cursos de letras, é pois, desvalorizar tal relação.

Ao avaliarem o ensino de literatura que tiveram acesso no ensino superior, os docentes avaliam como *bom*, pois afirmam que conheceram os principais nomes do cânone nacional, e as aulas se concentravam, sobretudo, em seminários, por meio dos quais cada equipe era responsável por uma obra e/ou autor. Segundo os docentes, durante sua graduação só tiveram uma disciplina de Literatura maranhense (exceto a professora piauiense formada na UESPI), na qual “*basicamente, desenvolvíamos seminários sobre autores que se destacaram nacionalmente, como Gonçalves Dias e Aluisio Azevedo*”.

Acerca dessa afirmação dos docentes sobre considerarem o ensino de literatura que tiveram como bom, por tomar por base os nomes consagrados pelo cânone literário, fazemos algumas considerações acerca do conceito deste, pois é preciso considerar que o cânone erigido pela história literária brasileira permanece vivo até hoje, sustentado, sobretudo, pelas instituições pedagógicas universitárias, embora temas como revisão ou releitura dele estejam no centro das discussões contemporâneas na área dos estudos culturais, principalmente os de

cunho comparativista. As questões envolvidas na escolha do cânone literário pertencem ao âmbito valorativo do poder. Corrêa (1995, p. 324) observa que “A formação de um cânone tem uma função específica: preservar uma estrutura de valores que seja considerada como fundamental seja para o indivíduo ou para o grupo; esses valores constituem uma norma, sob a qual este ou aquele se guia.”

Sob esta norma, portanto, as "verdades" vão sendo perpetuadas, gerando uma tradição que, inclusive, configura a nacionalidade de uma literatura, uma vez que "[...] o cânone obrigatoriamente reflete características positivas reguladoras de um comportamento compatível com a sociedade em questão" (CORRÊA, 1995, p. 325). Podemos recorrer, a guisa de conceituação, à definição de Compagnon (2001, p. 227), para quem um cânone é [...] nacional (como uma história da literatura), [...] promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e dos latinos, compõe um firmamento diante do qual a questão da admiração individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva.

É justamente esta relação com a memória de uma comunidade que elabora a tradição canônica de uma nação e, assim, constrói sua referência histórica, tal como se coloca nas Histórias Literárias. A universidade, pelas mãos do professor, em muito colabora para a construção destes monumentos, que se transformam em referência de uma determinada cultura dominante. Leahy-Dios (2001, p. 56), ao analisar o uso dos textos canônicos em ambiente escolar, observa que:

[...] na maioria das salas de aula [eles] são estudados silenciosamente e passivamente como verdades e saberes já digeridos, com alunos expectadores não participantes daquela *cultura* superior que lhes é apresentada como uso exemplar da língua, objeto inacessível e modelar de veneração e respeito.

Nessa perspectiva que defendemos a idéia de que assim como o conceito de literatura, o conceito de cânone literário camufla a noção de poder e precisa ser discutido de forma abrangente e histórica, pois produz um tipo de saber que funciona como forma de dominação de um discurso sobre outros discursos. O critério para atribuir o estatuto literário a um determinado texto, canonizando-o (e excluindo a outros), é conferido por certas instâncias de legitimação a partir de determinadas condições históricas e ideológicas. Na definição corrente, cânone literário significa um conjunto de obras-primas, que devem ser estudadas e preservadas como patrimônio da humanidade, por serem consideradas paradigmas universais e atemporais: os clássicos. Tal definição naturaliza o processo de canonização das obras

literárias, ocultando os mecanismos de poder a ele subjacentes. Para uma obra ser incluída na historiografia literária precisa receber um julgamento positivo da crítica literária, necessita corresponder aos valores que presidem os critérios eleitos por essa crítica em um determinado momento histórico. Embora a crítica procure alegar objetividade e neutralidade em sua avaliação das obras, sabemos que, inúmeras vezes, as razões da exclusão de uma obra não passaram por questões textuais, e sim por questões extra-textuais: preconceitos de classe, etnia, sexo e outros, excluindo pobres, índios, negros, asiáticos, homossexuais, mulheres, etc. Ao analisarmos os mecanismos subjacentes ao processo de canonização, é possível compreender que os critérios de avaliação de uma obra literária foram inventados historicamente por instâncias de legitimação. As obras que possuem as qualidades valoradas pela crítica são canonizadas e as que não possuem são excluídas em função desses critérios. Estudos como os de Bourdieu (1996), Williams (1979), Eagleton (1994) e Culler (1999) têm contribuído muito para a revisão das exclusões arbitrárias de obras e para novas abordagens e disputas realizadas no campo literário.

No atual currículo do curso de Letras da UFMA, continua a existir somente uma única cadeira de Literatura Maranhense, com a mesma carga horária que a anterior – 60h. A fala do professor anteriormente destacada (“*basicamente, desenvolvíamos seminários sobre autores que se destacaram nacionalmente, como Gonçalves Dias e Aluisio Azevedo*”), nos remete ao grande dilema que o ensino de literatura maranhense vem sofrendo, pois percebemos que os autores trabalhados nesta disciplina na universidade são justamente aqueles já consagrados pelo cânone nacional. Esta prática acaba se repetindo em suas aulas no ensino médio.

Em 1966, Nelly Novaes Coelho publica *O ensino da Literatura, e no prefácio da obra, assinado pelo professor Segismundo Spina*, percebemos que tal hábito é comum nos cursos de Letras, pois, ao analisarem a Faculdade de Educação da USP, sobre como tem se dado o ensino de Literatura durante décadas, afirma:

Era de esperar que, nestes 25 anos, as Faculdades de Letras no Brasil já tivessem atingido e até consolidado o seu objetivo de formar professores de língua e de literatura. Infelizmente o que sucede, desde as primeiras gerações formadas por esses institutos de ensino, é o vício de se levarem para a Escola Secundária, não só os procedimentos de trabalho utilizados pelos professores de literatura, mas a própria matéria versada durante os seus 4 ou 5 anos de curso. Quantos e quantos conhecemos que procuram reproduzir no colégio (e até no ginásio!) a matéria aprendida no seu curso universitário.

Observamos, pois que as práticas desenvolvidas pelos professores dos docentes do Liceu quando da sua formação na graduação acabam influenciando as suas quando docentes, e que tal característica é comum nos cursos de Letras, assim como são também, raro os trabalhos de conclusão de curso dos graduandos de Letras que se preocupam com a relação formação/ensino desta disciplina. Maria Alice Faria (1987 apud LAGE, 2010, p. 34), ao escrever em seu Memorial, requisito básico para a seleção ao cargo de professora titular no Instituto de Letras, História e Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Assis, São Paulo, escreve sobre a difícil relação entre literatura/ensino:

Para ficar apenas na área de Letras, podemos observar que praticamente nenhuma transformação sofreram os currículos, a partir da consolidação do curso na USP, na década de 40. A formação pedagógica dos professores continua deliberadamente ignorada e jogada no fim do curso, com uma carga horária altamente insuficiente. As reformas de ensino se sucederam e os mestres dos cursos de Letras não se dignificaram tomar conhecimento delas, para averiguar se vinham ou não em proveito das necessidades do ensino e das aspirações da nova clientela que ocupa hoje os cursos do antigo primário e secundário. Raras são as pesquisas universitárias que se voltam para o ensino. Os cursos de Pós-Graduação, que agora tomam força, e que têm como objetivo explícito formar os mestres dos cursos de formação de professores, continuam perdidos nos altíssimos estudos, indiferentes, senão abertamente hostis, a programas voltados para questões envolvendo o ensino de 1º e 2º graus (p. 44).

A autora nos fala ainda:

[...] fico com a impressão de que os lingüistas consideram que a literatura forma um bloco monolítico e acabado, cujos problemas de ensino, seleção e tratamento dos textos em sala de aula já estão resolvidos. Quando em nossa época se questiona a morte mesma da literatura (p. 81).

[...] Por que órgãos do governo, quando discutem o ensino do português, onde se dá um papel tão importante à literatura, só recorrem aos lingüistas como conselheiros e consultores? É um mistério que eu gostaria de desvendar... (p. 83).

Desta maneira, notamos que a des(preocupação) por parte de docentes e estudantes de Letras quanto ao ensino de literatura nas universidades e sua(s) consequência nas práticas da sala de aula do Ensino fundamental e Médio demonstram que o ensino de Literatura no processo de formação destes professores não é uma questão relevante. Fator preocupante! E, talvez, esclarecedor para a maneira como tem se dado o ensino de literatura nas escolas.

4.1.4 Sobre suas práticas de ensino de Literatura enquanto professores

Ao serem questionados sobre suas aulas de Literatura que ministravam no Liceu, os professores afirmaram que “*em uma carga horária de 5h semanais, o ensino de literatura*

vem, em geral, sendo feito em 2h". Esta fala representa a maneira como foram pensadas as aulas de Língua Portuguesa e Literatura: 2h destinadas para Gramática, 2h destinadas para Literatura e 1h destinada para produção textual. Essa repartição acontece nos dois turnos: matutino e vespertino, e nas três séries do Ensino médio. Contudo, vale frisarmos que, desde o início do ano de 2010, o turno matutino optou por sistematizar as aulas no 3º ano do ensino médio por subáreas, ou seja, cada professor ficaria responsável em ministrar, para todas as turmas, apenas uma destas: um ministraria só gramática e produção textual, enquanto o outro ministraria só Literatura. A partir do início do ano letivo de 2011, o 3º ano do turno vespertino também aderiu à mesma forma de classificação por subáreas.

Nas visitas que fizemos à escola, fomos informados pelo seu diretor, que as reuniões e planejamentos dos professores aconteciam de acordo com a área a que a disciplina que este ministrava pertencia, isto é, as disciplinas eram sistematizadas conforme a divisão estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. E cada uma destas áreas tinha um coordenador responsável por organizar as reuniões entre os docentes da área.

Os professores de Língua Portuguesa e Literatura, assim como, os de Artes, Educação Física e Língua estrangeira estavam dentro da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os docentes de Língua Portuguesa e Literatura reuniam-se quinzenalmente, às quartas-feiras, com duração de aproximadamente, 2 horas cada reunião. Nestas reuniões são discutidos e planejados os conteúdos que nortearam as aulas de Língua portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira. Todos os professores das três séries destas referidas disciplinas tinham que se fazerem presentes.

Além da aplicação de questionários aos docentes, realizamos outro dispositivo metodológico para complementação nas coletas de dados: a observação. Foi através dos relatórios construídos após e durante as observações de aulas e reuniões de professores que conseguimos informações de suma importância para uma melhor compreensão das problemáticas que envolvem o ensino de Literatura.

Tanto nas reuniões quinzenais do turno matutino como vespertino, ao serem questionados sobre o que os levou a classificar, no 3º ano, um professor para cada subárea, nenhuma resposta cientificamente convincente foi apreendida. As respostas dos docentes se

concentravam em torno do núcleo: “acreditamos, assim, ser melhor, pois cada um ministrará aquilo que mais gosta”, que tem mais prazer em lecionar”.

Nenhum docente soube (ou nos forneceu) alguma justificativa que legitimasse teoricamente tal divisão. Alguns, na tentativa de explicar, ainda afirmaram o seguinte: “acreditamos que desta forma poderemos nos dedicar melhor no planejamento dos conteúdos, e também, achamos que como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) exige dos alunos conhecimentos que envolvam os conteúdos escolares por área de conhecimento, assim fica mais fácil de organizar os conteúdos.”(D-3)

Respostas como essas nos deixaram um tanto confusos, pois ao tentar justificar tal divisão afirmando que assim estariam contemplando a maneira como as questões são trabalhadas no ENEM, os docentes acabam se contradizendo, haja vista as questões do ENEM serem organizadas e divididas segundo a área do conhecimento que pertencem. Ou seja, se a intenção é contemplar as disciplinas do ENEM, não é trabalhando isoladamente os conteúdos que isso acontecerá. Na realidade, o que houve foi um certo ‘desconforto’ entre os docentes ao serem questionados sobre tal classificação, pois perceberam que não tinham sustentação teórica (ou ao menos, não demonstram) para justificá-la.

Maria Alice Faria (1987 apud LAGE, 2010, p. 34), em seu Memorial, afirma quanto ao ensino de Literatura:

[...] os rumos do ensino de literatura no 2º grau deixam de observar três aspectos fundamentais que deveriam estar evidentes para os educadores: as características da sociedade brasileira de hoje e o papel da escola; o perfil do aluno de 2º grau e as propostas recentes de abordagem do texto e da leitura em nossas escolas (p. 95).

Os fatores elencados por Faria nos remetem às respostas dos docentes no Liceu, pois notamos que as aulas de literatura, acabam seguindo manuais dos vestibulares das universidades, sem levar em consideração o ensino contextualizado desta.

A tese de doutorado intitulada *Literatura nos Cursos de Letras: um ensino centrado no leitor*, de Lionira Maria Giacomuzzi Komosinki, defendida em 1992, na PUC-RS, afirma que, segundo constatado em pesquisas anteriores através de questões como: *Em que consiste ensinar/estudar literatura? Por que ensinar/estudar literatura nos cursos de Letras? O que é um texto literário de qualidade?*(p.78-79),

[...] a análise das respostas apontou, em parte, para o que já se conhecia empiricamente: o ensino da Literatura está, predominantemente, centrado no autor; o texto literário, além de não ser o objeto principal de estudo, é usado como pretexto para o estudo de outros que não ele próprio; o bom texto é o consagrado pela elite pensante.

O que isso tem a ver com nosso estudo? Tudo. Pois, conforme podemos observar pelas respostas dos docentes, o fator que tem determinado as aulas e conteúdos nas disciplinas são os manuais das instituições de ensino superior. Sem falar, que a maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil está aderindo às notas tiradas pelos alunos no ENEM como parte do processo seletivo ou mesmo como única forma de ingresso, como é o caso da Universidade Federal do Maranhão.

Sendo o ENEM um exame de nível nacional, as peculiaridades e os contextos de cada região e/ou Estado do Brasil acabam por ser desconsideradas, e privilegiam, sobretudo, a educação e sistema de ensino do Sul e Sudeste do país, onde se concentram os principais centros econômicos e políticos do país.

Este tipo de exame como única forma de ingresso nas universidades federais (principalmente) do País, vem transformando os cursos historicamente de status e mais concorridos do País, em nichos de alunos oriundos destas regiões do sul e sudeste. O que comprova que a educação, no seu sentido mais amplo, tem sempre que levar em consideração as peculiaridades de cada região, pois a realidade de recursos materiais e financeiros das escolas, de cursos de formação para os docentes e a historicidade são distintos e variam de região para região.

Ao serem questionados sobre quais fatores elencam como os que mais influenciam na construção das suas aulas de Literatura, os mais citados foram:

- “*O professor precisa gostar de ler e ser um leitor de fato*”; (D-2)
- “*O aluno estar motivado a ler*”; (D-4)
- “*A importância dos autores e textos como formadores de sensibilidade e enriquecedores da língua*”. (D-6)

Estas são apenas algumas das falas dos docentes, mas exemplificam a opinião da maioria destes. O que percebemos é que a tradicional e elitizada idéia de literatura enquanto formadora de *bons* leitores, *bons* falantes da língua, cujo *habitus* da boa leitura proporcione o capital cultural distinto e distante da grande maioria, ainda é a idéia que permanece.

Esta noção de ensino de Literatura como meio pelo qual se adquire uma boa cultura, remonta ao ensino de concepção humanista do início do século XIX. Não estamos pregando aqui, que o ensino de literatura não contribua para formação de leitores, afinal, concordamos

com Antônio Cândido que a Literatura tenha também esta função. Mas, concordamos com alguns estudiosos do âmbito da Literatura Comparada que foram considerados inovadores entre os formalistas russos.

Entre os estudos do Círculo Linguístico de Moscou, como os de B. Eikenbaum, V. Chklovski, R. Jakobson, O. Brik, B. Tomachevski, dentre outros – reunidos sob a denominação de “formalistas russos”, ainda que alguns tivessem orientações teóricas diversas –, destacam-se, para o âmbito da Literatura Comparada, os trabalhos de I. Tynianov e Mikhail Bakhtin. Estes inovaram os estudos literários, pois romperam com a concepção de que o texto literário deve ser estudado e compreendido somente enquanto sistema fechado e isolado. Num texto de Tynianov, intitulado: “Da evolução literária” (1971, p 109.), ele afirma:

É possível o estudo chamado “imaneente” da obra enquanto sistema, ignorando suas correlações com o sistema literário? [...] Entretanto, mesmo a literatura contemporânea não pode ser estudada isoladamente. A existência de um fato como fato literário depende de sua qualidade diferencial (isto é, de sua correlação seja com a série literária, seja com uma série extraliterária), em outros termos, de sua função.

Conforme podemos perceber, o autor adota uma perspectiva histórica para a Literatura, diferente da concepção tradicional, e rejeitando a idéia da evolução literária como um processo linear, o autor entende que para assegurar a legitimidade científica dos estudos literários, é necessária uma abordagem que leve em consideração dois tipos de fenômenos, o primeiro diz respeito ao estudo da gênese dos fenômenos literários; e o segundo, ao estudo da variabilidade literária, ou seja, da evolução da série.

Tynianov entende a correlação da literatura com as séries vizinhas, a que chama de vida social, através do aspecto verbal. A atividade linguística é, pois, a responsável pelo intercâmbio entre a série literária e a social. A literatura tem uma função verbal em relação à vida social, e o estudo da evolução literária – considerada como uma série – só pode ser realizado, levando-se em conta a sua correlação com as outras séries.

Quanto a Mikhail Bakhtin (1997, p. 119) que, como Tynianov, também rejeita as concepções fechadas de texto, dos formalistas mais ortodoxos, e resgata as ligações do texto literário com a história; na sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, nos fala sobre os vínculos que a obra literária estabelece com o conteúdo da consciência dos indivíduos receptores e que só pode ser apreendida no contexto dessa consciência, que lhe é contemporânea. A obra, segundo Bakhtin, é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida

da obra. O estudioso afirma que, “em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada”.

Observamos, pois, o conceito de “dialogismo” como a relação necessária entre um enunciado e outros, sempre situados em um horizonte histórico. Nessa linha de raciocínio, a obra literária é uma construção polifônica, na qual várias vozes se cruzam, em um jogo dialógico, cruzando-se também várias ideologias, uma vez que a obra literária não está isolada, mas faz parte de um grande sistema de correlações.

Sob estas concepções teóricas quanto à obra literária e a maneira como o estudo desta deva ser concebido, que nos posicionamos. Por isso, acreditamos que o grande problema das aulas de Literatura dos docentes do Liceu Maranhense não seja a ‘escolarização’ da literatura, sobretudo, através do ensino voltado a História literária, geralmente, centrado em períodos e escolas literárias segundo a cronologia correspondente. Compartilhamos o pensamento de Soares (1998) que ressalta que a escolarização da Literatura é algo praticamente inevitável no âmbito escolar. Conforme a autora, na realidade, isto, talvez, sofra qualquer conhecimento, que, ao se transformar em um “saber escolar”, passará por um processo que o institucionaliza. A autora explica que escola é uma instituição na qual as tarefas são ordenadas por meio de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, etc.), em horários, em lugares de trabalho, em saberes a aprender, em processos de avaliação e de seleção. Isso é próprio da escola. Portanto, não há como evitar a “escolarização” da Literatura. Não podemos também negar essa escolarização, pois, assim, estaríamos negando a própria escola. Nesse sentido que a autora argumenta:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 1998, p. 22).

Assim, poderíamos afirmar que as práticas no ensino de literatura dos docentes do Liceu Maranhense *sofrem* desta imprópria escolarização da literatura, pois, além de estarem condicionadas às exigências político-ideológicas que envolvem a construção dos conteúdos a serem ministrados, tentam, na medida do possível, atender a um discurso da literatura enquanto prazer estético e, ao mesmo tempo, trabalhar sob a categoria da história da literatura.

Esta conjunção de fatores na prática do ensino de literatura é resultado, principalmente, das exigências que estes docentes sofrem todos os lados, assim como dos

diversos problemas extraclasse enfrentados pelos mesmos. Ligia Chiappini, em *Reinvenção da Catedral* (2005, p.18), afirmava que o distanciamento entre as discussões acadêmicas e os graduados também é um fator que contribui para a imprópria escolarização da Literatura.

Segundo a autora:

[...] nesses cursos para professores de 1º e 2º graus, também descobri que há um profundo abismo entre a universidade e as escolas de 1º e 2º graus em nosso país. Antes de tudo, as condições de trabalho nessas escolas (principalmente naquelas que pertenciam à rede pública, mas mesmo em muitas escolas particulares) eram, então, como hoje continuam sendo, muito precárias. Os salários muito baixos obrigavam (e obrigam ainda) os professores a dar muitas aulas, a fim de obter um mínimo para o seu sustento. Uma das conseqüências é terem pouco tempo para preparar suas aulas, para corrigir os trabalhos dos alunos e, por certo, nenhum tempo para estudar.

Conforme já citado anteriormente, quando tratamos sobre o perfil médio do professor do Liceu maranhense, 70% dos docentes que lá lecionam têm uma carga horária entre 20 e 40h semanais, o que acaba contribuindo para poucas discussões teóricas sobre o ensino de literatura, e a adoção, sem questionamentos, dos PCNs como norteadores na construção das suas aulas.

No próximo tópico, trataremos mais detalhadamente sobre o currículo de Língua Portuguesa e Literatura e o ensino de Literatura maranhense, e veremos qual a relação entre os agentes construtores deste currículo e os mecanismos de legitimação do poder que o sustentam.

4.2 O currículo de Língua Portuguesa e Literatura e o ensino de Literatura maranhense

[...] As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente constituído instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos.

(PACHECO, 2003, p.27-28)

Sob a perspectiva da Sociologia do Currículo, com base nas idéias desenvolvidas nos estudos de Forquin (1993), entendemos que o currículo não é algo neutro. Centrado seus estudos sob a noção de cultura “enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (1993, p. 168), o

autor afirma que não podemos compreender o educar e o ensinar fora da cultura. Segundo ele, tais atos nos levam a pressupor que a presença de determinados elementos na presença de alguém, lhe permitirá que deles se nutra, incorporando-os, e contribuindo na construção de sua identidade intelectual e pessoal em função deles.

Forquin (1993, p. 168) afirma ainda que “um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura”. Sob a linha de raciocínio de Forquin, não poderemos justificar a educação, fundamentando-a unicamente a partir do conceito do currículo com o conceito sociológico ou etnológico de cultura, haja vista essa concepção não fornecer critérios de escolha, não permite preferir, discriminar, quando toda educação e todo ensino acabam por assentar-se, necessariamente, sobre o princípio da preferência e da discriminação. Nesse sentido, entendemos, portanto, que a escola está dentro de uma cultura que faz parte da vida cotidiana e que, enquanto instituição, produz uma cultura, chamada por Forquin, de cultura escolar, ampliando, dessa forma, o termo.

Para Forquin, a cultura escolar é o que a escola ensina. Ao transpor didaticamente os saberes – a química, a matemática, a literatura, dentre outros –, esses conteúdos passam por uma transformação, por meio da qual esses saberes se distinguem daqueles que saíram das mãos dos “produtores de conhecimentos”. Ao adentrar no âmbito escolar, esses conteúdos adquirem algumas feições próprias, pois precisam passar por adaptações escolares. Assim, os saberes escolares têm traços morfológicos e estilísticos específicos. Isto é, *“toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”* (Forquin, p, 14).

Assim, entendemos que o currículo seria, nesse sentido, uma trajetória, um percurso educacional, por meio do qual o indivíduo, vivenciará uma série de situações de aprendizagem que ele vivenciará num determinado período e contexto formais. Um pouco mais além dessa concepção, a Sociologia do Currículo, compreende que esse percurso constitui, na realidade, um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade. Como se efetua a seleção constitutiva de um currículo? Como um conjunto de conhecimentos pode ser selecionado a partir de um número quase ilimitado de combinações possíveis? Perguntas como essas perpassam a Sociologia do Currículo, uma sociologia centrada na questão dos determinantes e dos fatores

(culturais, sociais, políticos) dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares.

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino tem a ver com a distribuição do poder em seu interior. O currículo, porém, não é simplesmente um “reflexo social”, não há uma concepção mecanicista das relações possíveis entre currículo e sociedade. Nesse sentido, Forquin (1993, p. 169) fala de uma *tensão* entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana. O autor afirma que toda escola contém, simultaneamente, “o mosteiro” e a “Cidadela”. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola tem sua própria cultura, ao mesmo tempo em que ela se fecha, como em um “convento”, com suas especificidades próprias, ela se alimenta do exterior, abre-se para a cultura construída na “cidadela”, na vida cotidiana.

Essas linhas iniciais nos ajudam a entender o processo de construção do currículo de Literatura e quais as relações entre os agentes construtores deste currículo e o espaço no qual é construído.

Concordamos com a concepção de Forquin, quando ele trata da tensão entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana, haja vista termos percebido nas falas dos docentes do Liceu maranhense que a maior causa da quase inexistência de obras e autores maranhenses nas aulas de literatura é justamente o não reconhecimento destes perante a sociedade (acadêmica – que determina as obras a serem lidas; a escolar – que exige dos professores que dêem preferência ao conteúdo exigido nos vestibulares, e a sociedade em geral – que vê no Liceu Maranhense o espaço que antecede a universidade).

Nesse sentido elencamos apresentar algumas notas sobre a temática do currículo, elegendo a teoria crítica, mais especificamente, a sociologia crítica do currículo como “o lugar” de onde pretendemos buscar as contribuições para o nosso estudo acerca da marginalização do ensino de Literatura Maranhense, haja vista as escolhas feitas pelos docentes na construção do currículo de Literatura encerrarem um debate sobre a relação entre a escola, o contexto histórico-político e social atual e o currículo.

4.2.1 Teorizações sobre o currículo

Cláudia Natália Saes Quiles, em seu artigo intitulado “A relação escola, tecnologia, ensinar e aprender: a Teoria Crítica como suporte de análise”, faz uma interessante discussão sobre a Teoria Crítica do Currículo. Segundo a autora, ao entendermos a escola como “[...] principal instituição da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos” (SILVA, 2001, p. 02), e o currículo como instrumento viabilizador das funções que ela assume, surge o questionamento sobre as implicações curriculares diante da marginalização da literatura maranhense nas aulas de literatura.

Nas últimas décadas o currículo tem se tornado alvo de inúmeros estudos por parte dos profissionais da educação. Isso decorre, segundo Schmidty (2003), “[...] do fato de ser o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino” (p. 60).

Zotti (2006) explica que o termo currículo, quando inserido no campo pedagógico, passou por diversas definições ao longo da história da educação. Tradicionalmente o currículo

[...] significou uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa seqüência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular). Esta conotação guarda estreita relação com “plano de estudos”, tratado como o conjunto das matérias a serem ensinadas em cada curso ou série e o tempo reservado a cada uma (p. 01).

Desde a apropriação do termo ao vocabulário pedagógico, os sentidos mais usuais da palavra currículo se referem a planos e programas, a objetivos educacionais, a conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem.

Mas, se a princípio o currículo era entendido como um conjunto de conteúdos e procedimentos metodológicos, posteriormente passou a ser estudado, problematizado, definido e redefinido, passando a ser entendido para além das questões práticas e metodológicas.

As diferentes conceituações podem ser observadas se percorrermos historicamente a teoria curricular, analisando o currículo escolar a partir de três teorias: a teoria tradicional ou conservadora, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. Conforme Silva (1999), “a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (p. 21).

As teorizações tradicionais do currículo, que vieram a constituir o currículo como campo de estudo, emergiram nos Estados Unidos no início do século XX e constituíram,

segundo Silva (1999), uma reação ao currículo clássico humanista. Sobre isso Souza (2005) escreve que:

A emergência do currículo como campo profissional ocorreu com base na teoria da eficiência social e administração científica imprimindo ao campo uma perspectiva pragmática e técnica com ênfase nas metodologias científicas e racionais de elaboração e planejamento. De fato, as primeiras obras de teoria do currículo buscaram constituir um campo epistemológico no qual a seleção e ordenação do conhecimento escolar tornaram-se objeto de intervenção científica e política (p. 80).

Os estudiosos que seguiam essa concepção tinham uma visão conservadora acerca das finalidades da educação e idealizavam um sistema educacional que fosse capaz de especificar precisamente os resultados que se pretendia obter. Diante disso, estabeleciam-se métodos a fim de obtê-los de forma precisa, e buscavam-se formas de avaliação que permitissem com precisão verificar se os resultados foram realmente alcançados.

Na concepção das teorias curriculares tradicionais, as bases para a elaboração do currículo estavam diretamente relacionadas aos requerimentos da sociedade e do indivíduo com a escola. Nessa concepção, o currículo se desenvolveu tendo como elementos articuladores: o diagnóstico das necessidades; a formulação dos objetivos; a seleção e posterior organização dos conteúdos; a seleção de experiências de aprendizagem e a determinação das formas de avaliação.

Essa abordagem predominou durante boa parte do século XX, sendo que só a partir da década de 1960 surgiram teorizações que criticavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Os teóricos começaram a perceber que a compreensão do currículo como atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais, e dessa forma iniciaram-se movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas do currículo.

Silva (1999) chama a atenção para o fato de que esse movimento aconteceu em vários países e explica que:

[...] para a literatura estadunidense, a renovação da teorização sobre o currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (SILVA, 1999, p. 29).

As teorias críticas do currículo efetuam uma inversão nos fundamentos das teorias curriculares tradicionais. Uma vez que os modelos tradicionais restringiam-se à atividade

técnica de “como fazer” o currículo, para as teorias críticas “[...] o importante não é desenvolver técnicas de “como fazer” o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p.30).

Dessa forma, em contraponto às teorias curriculares tradicionais, as teorias críticas colocam em questão os arranjos sociais e educacionais da época. Zotti (2006) explica que os estudiosos do currículo criticavam a realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, e dessa forma empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social. Suas metas consistiam em apontar caminhos para a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos.

Destacam-se duas correntes influentes no campo da teoria curricular crítica: a Sociologia do Currículo, com origem nos Estados Unidos, e a Nova Sociologia do Currículo, com origem na Grã-Bretanha.

Nos Estados Unidos, são os debates produzidos por Apple que vão enriquecer as discussões produzidas pelas teorias críticas. De acordo com suas concepções, o papel da teoria curricular é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos, opondo-se radicalmente ao tratamento tecnicista predominante até então.

Segundo seus estudos, a seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos grupos que detém o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, através da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos. As discussões trazidas por esse autor são fortemente marcadas pela crítica neomarxista às teorias curriculares tradicionais e ao papel ideológico do currículo.

Na Grã-Bretanha, na década de 1970, a crítica do currículo era realizada através do movimento que passou a ser conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), que tem em Young seu principal representante. Segundo Souza (2005), a Nova Sociologia da Educação pôs em discussão todos os pressupostos do currículo, questionando suas determinações sociais e suas relações com a estrutura de poder na sociedade incidindo o foco de análise sobre o funcionamento interno da escola. Acrescenta ainda que:

Esta crítica abalou os fundamentos e a hegemonia do paradigma técnico de currículo colocando em evidência a subordinação histórica do campo aos princípios de regulação e controle social. Dessa maneira, as teorias críticas do currículo de natureza sociológica passaram a escrutinar os conteúdos de ensino e sua transmissão desnaturalizando o currículo, apontando-o como uma construção social e ressaltando as suas relações com o poder e com a produção de subjetividades (SOUZA, 2005, p. 80).

O programa da Nova Sociologia da Educação (NSE) tomava como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, tendo como preocupação delinear as bases de uma “sociologia do currículo”. Notamos que, nessa visão, a tarefa de uma sociologia do conhecimento consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de conhecimento, bem como suas estreitas relações com as estruturas sociais, institucionais e econômicas, indicando assim que uma das principais idéias discutidas pela NSE é a análise do currículo como um artefato social.

Dentro dessa perspectiva, a análise de Young ressalta que é fundamental analisar os pressupostos que comandam a seleção e organização do conhecimento escolar, pois esses estão intimamente relacionados ao processo de estratificação social, buscando investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Diante disso, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.

Na década de 1990, grande parte da produção tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno dando origem à chamada teoria pós-crítica do currículo, que busca dar ênfase na análise da relação entre currículo e construção de identidades e subjetividades.

As teorias pós-críticas defendem que o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que junto com os conteúdos das disciplinas escolares se adquirem na escola valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Por isso, a cultura que a escola privilegia, as diferenças culturais dos grupos sociais e as relações entre esses elementos têm sido preocupações crescentes no campo curricular.

É possível a percepção de que o conceito de currículo é multifacetado e modificou-se historicamente atendendo a realidades sociais distintas, tempos e espaços específicos e, em consequência disso, precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido.

Ainda numa perspectiva de mapeamento das discussões organizadas acerca do currículo, julgamos importante trazer para essa reflexão um maior aprofundamento dos elementos articuladores da teoria crítica do currículo, através dos apontamentos trazidos por Apple, por acreditarmos que a perspectiva de análise desse autor trará elementos que possam auxiliar no entendimento do nosso objeto.

As discussões trazidas por Apple são fortemente marcadas pela crítica neomarxista às teorias curriculares tradicionais e ao papel ideológico do currículo. Tomando como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista, Apple analisa que a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, e isso afeta não só a economia, mas outras esferas sociais, como a educação e a cultura.

Apple (1982) em *Ideologia e currículo*, obra em que o autor problematiza a relação entre currículo e reprodução cultural e econômica, utiliza o termo *tradição seletiva* para explicar a seleção cultural na educação e suas implicações políticas e socioeconômicas. Por *tradição seletiva* compreende-se um processo no qual “nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como a tradição e o passado significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos”. Efetivamente, como assinala Forquin, aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos compreendendo noções científicas, competências, formas de expressão, mitos e símbolos socialmente mobilizadores (1993, p. 16).

Ele entende que há uma relação estrutural entre economia e educação e entre economia e cultura, e nesse sentido há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado. Sobre isso, Apple (1982) coloca que:

A abordagem a que me refiro procura representar as formas concretas em que os programas estruturais predominantes (e eu acrescentaria alienantes) – as formas básicas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo – controlam a vida cultural. Isto inclui práticas cotidianas como escolas, e o ensino e os currículos que nelas se encontram (p. 10).

Dentro dessa perspectiva de análise, encontramos ainda a seguinte idéia:

[...] é preciso complementar-se uma análise econômica com uma abordagem que apóie solidamente numa orientação cultural e ideológica, se estamos dispostos a entender as formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educadores no desempenho de suas atividades na escola (APPLE, 1982, p. 11).

Assim sendo, é possível compreendermos que o que ocorre na educação e no currículo não pode ser deduzido simplesmente do funcionamento da economia, o enfoque deve estar também “nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições

materiais de uma sociedade classista e a formação da consciência dos indivíduos nessa mesma sociedade” (APPLE, 1982, p.11).

Esse autor entende que as relações de dominação e de exploração na sociedade atual são explicadas pela intersecção das esferas econômicas, cultural e política, com as dinâmicas de classe, raça e gênero, e se utiliza dessa abordagem para:

[...] examinar as relações entre os conhecimentos manifestos e oculto transmitidos pelas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação empregados para ‘ aferir o êxito ’ no ensino (APPLE, 1982, p. 10).

Logo, apontamos que sua preocupação está na tentativa de:

[...] apreender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘ exigidos ’ por uma sociedade estratificada (APPLE, 1982, p.11).

Além do conceito de ideologia, Apple recorre ao conceito de hegemonia para desenvolver suas análises. Conforme a explicação de Silva (1999), é o conceito de hegemonia que nos permite visualizar o campo social como um campo aonde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a sua dominação.

Segundo Apple (1982), utilizando o conceito de hegemonia é possível visualizarmos que “[...] as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social, sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (p.12). Numa tentativa de elucidação a respeito da manutenção e controle social, ele explica que:

[...] o controle é investido nos princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômica direta (1982, p. 14).

Numa perspectiva de análise do currículo, ele esclarece que a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Nesse sentido,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p.59).

Fica claro que sua preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Ao contrário dos modelos tradicionais, em que o conhecimento existente é tomado como dado, e no qual a preocupação limita-se a “como” organizá-los, aqui são levantadas outras indagações: Por que esses conhecimentos e não outros? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento em particular? Quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção?

É importante destacarmos que ao utilizar o conceito de hegemonia, esse autor chama a atenção para o fato de que a reprodução social não é processo tranqüilo, pois as pessoas precisam ser “convencidas” da legitimidade dos arranjos sociais. E essa luta em torno de valores e significados nos dá a certeza de que o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição.

Por isso é possível perceber em suas reflexões sua preocupação com as “relações de poder” envolvidas nos processos de legitimação do conhecimento, e é exatamente essa centralidade atribuída às “relações de poder” que torna sua análise política. Nesse sentido, Silva (1999) destaca que são os conceitos de currículo e poder que estruturam sua crítica ao currículo.

Ainda na construção dessa reflexão, Apple vai afirmar que o argumento da neutralidade nas escolhas dos conhecimentos a serem transmitidos nas instituições de ensino não faz sentido, pelo contrário, ele argumenta que:

Essa reivindicação (de neutralidade) ignora o fato de que o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural que provém de alguma parte, e em geral reflete perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social. Já na sua produção e propagação como mercadoria econômica e pública – na forma de livros, filmes, materiais, e assim por diante – é continuamente filtrado através de vínculos ideológicos e econômicos (APPLE, 1982, p.19).

No que concerne ao papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, Silva (1999) comenta que a crítica ao currículo esteve dividida em duas abordagens. Por um lado, estavam as críticas que enfatizavam o papel do chamado “currículo oculto,” (constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes; desta forma, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações) nesse processo de reprodução, e em outra perspectiva situam-se as críticas que

se prendiam à importância do currículo explícito, o currículo oficial, e ao conteúdo desse currículo.

Em suas análises, busca realizar o estudo de dois aspectos, o currículo oculto e o currículo oficial. Nesse sentido, considera necessário:

[...] examinar tanto aquilo que ele chama de ‘regularidades do cotidiano escolar’ quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito das normas, valores e dispositivos quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial (SILVA, 1999, p. 47).

Enfatizamos ainda a importância da contribuição de vários autores para a construção das análises de Apple. São muitos os conceitos utilizados por ele na análise que concerne ao papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, e o uso desses conceitos se dá pela influência de vários autores como: Williams, Bourdieu, Bernstein e Young.

Acreditamos, pois, que, diante dessa reflexão sobre currículo e os elementos que articulam suas dinâmicas no interior da escola, seja possível avançarmos para uma análise das implicações curriculares diante da abordagem da marginalização da Literatura Maranhense interior do currículo de Língua e literatura do Liceu Maranhense.

4.2.2 A marginalização do ensino de literatura maranhense

As teorias críticas nos ensinam que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável (SILVA, 1999).

Um exemplo, são as falas de alguns docentes quando questionados “*com que frequência é vista, lida e analisada uma obra literária maranhense em suas aulas?*”:

- “Com pouquíssima frequência, pois só trabalho os maranhenses que participaram da escola literária que estiver trabalhando no momento, sem enfoque específico”; (D-4)
- “No 1º ano, por questões curriculares, nunca analisei autores maranhenses. No 3º ano, já tive a oportunidade de ler, comentar e discutir com os alunos Graça Aranha, Ferreira Gullar e Nauro Machado, os quais tiveram suas obras como leituras obrigatórias nos exames vestibulares; (D-1)

- “A leitura integral de uma obra tem sido feita semestralmente”. (grifo da professora) (D-3)

Estes são só alguns exemplos, mas que nos permitem compreender o porquê das obras e autores maranhenses estarem, em geral, à margem dos currículos de Literatura no Ensino Médio. Observemos que no primeiro caso, a professora do 2º ano nos afirma que só trabalha aqueles que fizeram parte da escola literária que esteja sendo objeto de estudo no momento, ou seja, se não está consagrado no cânone nacional, nem nos livros didáticos, os autores não serão vistos, lidos e/ou analisados. No segundo caso, o professor que atua tanto no 1º ano quanto no 3º, afirma que só trabalha com autores e obras maranhenses no 3º ano, e quando estes são objetos dos exames vestibulares. No terceiro caso, a professora faz questão de enfatizar que a leitura de uma obra é feita semestralmente. Vale frisar, que esta última trabalha exclusivamente com as turmas do 3º ano, ou seja, trabalha, conforme já explicamos, somente com Literatura. Talvez isso tenha contribuído para que a docente conseguisse fazer a leitura integral de uma obra. A priori, pode até nos parecer pouco, mas diante da realidade do ensino público (com poucas bibliotecas, pouco ou nenhum hábito de leituras da maioria do alunado etc.) já é um fato positivo. Contudo, diante das observações das aulas, estas obras lidas integralmente faziam parte da lista dos manuais dos vestibulares.

Ao analisar essas respostas dos docentes, vem à tona, mais uma vez, as concepções de Forquin (1993), quanto às seleções no interior de um currículo, e como estas seleções são o resultado de muitas variáveis estreitamente ligadas às relações cultura/escola. Conforme notamos, os jogos de poder sobre o que pode ou deve ser ensinado não são evidentes, pois, de acordo com o autor, a “seleção cultural escolar” é sempre o resultado de um compromisso instável entre exigências divergentes, interesses contraditórios, ideologias opostas e nada do que figura nos programas pode pretender jamais uma justificativa completamente racional. Tudo isso nos leva a acreditar que, a própria sociedade de hoje é uma ameaça para a literatura, uma vez que o discurso em voga é o do instrumentalismo, isto é, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea que prevalece. Como justificar a presença da disciplina na escola, se a própria sociedade pragmática a esmaga? Como se não bastassem todos esses fatores, some-se a isso um não-engajamento por parte dos professores de literatura para que se visualizem currículos em que a literatura passe a não mais figurar ou a existir com carga horária

reduzidíssima, e nos remetemos aqui não somente aos docentes do ensino médio, mas, sobretudo, aqueles das academias. Conforme nos afirma Sacristan (2000, p.19),

[...] a política curricular é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo, na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Nesse sentido, ao analisarmos o currículo de Literatura, enquanto política curricular, não podemos desconsiderar as relações e redes implícitas e explícitas que são organizadas e justapostas para se apresentarem enquanto um conjunto harmônico e coerente.

Além disso, pelas análises de Apple (1982), a seleção dos elementos que constituem o currículo é realizada sob o efeito do capital cultural, sendo o currículo um transmissor da ideologia dominante, uma vez que esses processos refletem os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Nessa perspectiva,

[...] valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no ‘corpus formal do conhecimento escolar’ que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação (APPLE, 1982, p. 19).

Por meio daquilo que se oculta, também se ensina, e é nessa perspectiva que a concepção de currículo oculto nos ajuda a perceber que também são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade e que serve para reproduzir as desigualdades sociais. Silva (1992), ampliando o conceito de currículo oculto entende-o como “todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar” (p.34). Na concepção crítica de currículo, a cultura não é vista como uma unidade homogênea, mas como um campo de luta perpassada por conflitos e interesses sociais (relações de classe, gênero, raça). Por sua vez, o currículo escolar não transmite uma cultura neutra, porém impõe uma definição particular de cultura pertencente aos grupos dominantes. Assim, afirmar que raramente, ou com pouca frequência é visto algum conteúdo de Literatura Maranhense é também legitimar uma cultura dominante que tende a minimizar ou mesmo acabar com as identidades.

Quando questionados sobre “*como é construído o currículo de língua e literatura na sua escola? Há discussões teórico-metodológicas prévias entre os professores?*”, as respostas mais recorrentes foram:

- “É construído em comum, no início do ano letivo, mas sem muitas discussões teórico-metodológicas”; (D-5)
- “É considerado o currículo adotado pelo governo (MEC)”. (D-6)

Chervel (1990) aponta as disciplinas escolares como criações espontâneas e originais do sistema escolar mostrando como todo conhecimento sofre a ação pedagógica, isto é, passa pelo processo de “transposição didática” para tomar o conhecimento transmissível e assimilável pelos alunos. As disciplinas escolares são, pois, constituídas de um corpus de conhecimentos (conteúdo explícito), uma metodologia de ensino (exercícios, motivação, atividades) e de uma avaliação, a escola produz um conhecimento com um formato escolar.

Observamos que o grande influenciador, ou determinante, dos currículos de Língua e Literatura são os documentos oficiais e manuais didáticos, os quais são impostos pelas redes políticas e educacionais, como a Secretaria de Estado da Educação, por exemplo.

Nas reuniões de planejamento que observamos, notamos que, de fato, não há discussões teóricas quanto ao ensino de língua e/ou literatura. Em geral, é exigido um plano de curso anual e quatro planos bimestrais, onde constem os conteúdos por unidade, as metodologias, os objetivos, os métodos avaliativos e as bibliografias. Contudo, estes itens acabam sendo reprodução dos textos que compõem os documentos oficiais, sobretudo, os PCNs.

Soares aponta algumas possibilidades de análise desses manuais, complementando que se convertem

[...] em fonte privilegiada para uma história do ensino e das disciplinas escolares. Analisados sincronicamente ou diacronicamente, eles permitem identificar ou recuperar saberes e competências considerados formadores, em determinado momento, das novas gerações; são as tendências metodológicas que regulam o ensino e a aprendizagem desses saberes em cada momento, a política cultural e social que impõe, em determinada época, uma certa escolarização, e não outra, do conhecimento, da ciência, das práticas culturais. (SOARES, 1996, p. 55-56).

Numa reflexão acerca da construção do currículo de literatura, é importante a compreensão de que cada escola funciona de uma forma muito particular, além disso, é preciso que se elucide a existência de uma cultura própria dessa instituição, cultura essa que tem uma prática social peculiar.

Podemos apontar várias semelhanças entre as escolas, pelo fato de seguirem as mesmas normas de regulação, mas seu funcionamento se dá a partir das relações dos

indivíduos envolvidos. Candido (1971) aponta que “a estrutura total de uma escola é algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.” (p. 107).

Esse grupo social seja formado por professores, alunos, funcionários, gestores e até por membros da comunidade, desenvolvem as relações de poder, os discursos, o trabalho, a convivência, as práticas pedagógicas de uma forma peculiar. A escola, por ser esse espaço de relação sócio-cultural, acaba por desenvolver relações que são legitimadas dentro do próprio ambiente escolar. Percebermos que os manuais oficiais são o principal fator na construção do currículo de literatura é afirmar que estes acabam por se converter em fontes de legitimidade. Segundo nos afirma Caimi (2002, p. 34), estes manuais criam a idéia de segurança em relação a um saber sistematizado e pronto para ser ensinado. É por meio dos manuais didáticos que os professores apóiam-se na sua busca por conhecimento, saberes, competências e habilidades que servem para seu ofício. Conforme já demonstrado por Tardif (2002, p. 63) em seus estudos sobre o saber docente, quando os professores são questionados sobre como adquiriram seu saber, eles reconhecem que são influenciados pelos programas oficiais, saberes curriculares e livros didáticos.

Quando questionados sobre *a discussão do ensino de Literatura nos documentos oficiais*, 50% responderam que não tinha entendido a pergunta; 40 % responderam que não tinha conhecimento dessa questão, e somente 10% responderam que já tinha visto alguma coisa a respeito, mas nada de muito específico.

Por meio destas estatísticas, podemos afirmar que o desconhecimento sobre as discussões teórico-metodológicas contidas nos documentos oficiais, tais como os PCNs, não fazem parte do cotidiano destes docentes. Se com essa estatística, cruzarmos as respostas dos docentes quando afirmaram tomar por referencial os PCNs na construção dos seus currículos, veremos que, na realidade, o que há é somente uma cópia dos conteúdos, objetivos e competências que estes documentos propõem. Isto demonstra o grande despreparo que estes docentes têm, assim como uma superficial discussão teórica sobre questões relacionadas ao ensino de Literatura, e as políticas educativas e ideológicas que subjazem os documentos oficiais.

No primeiro capítulo desta dissertação, ao tratarmos sobre O ENSINO DE LITERATURA E OS MANUAIS DIDÁTICOS, discorreremos sobre como tem sido o ensino de Literatura desde os jesuítas, e como, ao longo das mudanças sócio-históricas, foram feitas

modificações nos documentos oficiais que se destinam ao ensino, a fim de que as práticas escolares respondessem a essas mudanças ideológicas. Observamos, também, que a concepção de literatura que permeia estes documentos ainda está relacionada ao ensino de concepção humanista e elitista, ou seja, de prazer estético, de deleite... E que, apesar de propagarem um discurso de contextualização dos conteúdos, com um ensino mais voltado para as peculiaridades e realidades regionais/locais, isto ainda está longe de ocorrer.

No questionário aplicado aos docentes havia algumas questões que tratavam especificamente sobre a importância do ensino de literatura maranhense:

- Para você, qual a importância do ensino de Literatura Maranhense? (1)
- Para você, qual a importância da Literatura maranhense? (2)
- Para você, qual a relevância do estudo que estamos fazendo acerca do ensino de literatura maranhense no ensino médio? (3)
- Para você, a existência de uma disciplina destinada exclusivamente à Literatura maranhense, daria mais visibilidade a mesma? Por quê? (4)

Estas perguntas podem ser organizadas sob a categoria ensino/literatura maranhense, e foram agrupadas aqui para que pudéssemos contrastar as semelhanças e diferenças, nos discursos dos docentes sobre a concepção e ensino desta.

Apesar de numa leitura primeira e apressada as questões 1 e 2 parecerem tratar da mesma coisa, a primeira refere-se a literatura maranhense enquanto disciplina escolar, e a segunda refere-se ao conceito de Literatura maranhense.

Na sua grande maioria, as respostas dos docentes, *quanto à pergunta 1*, se concentraram em torno da idéia de que a importância do ensino de literatura maranhense estaria associado ao maior conhecimento e valorização desta por parte tanto dos professores quanto dos alunos. Embora, tenham afirmado que devêssemos nos limitar àqueles autores e obras que se destacaram no cenário nacional. Vejamos algumas falas:

- “É de fundamental importância, pois a maioria desconhece os autores e obras, mas este ensino seria mais interessante, se nos limitássemos apenas àqueles que se destacaram e se destacam no cenário local.”; (D-3)
- “Não confio muito na idéia de ‘literatura maranhense’, há sim, autores maranhenses que se destacaram como representantes da literatura brasileira.” (D-2)

Percebemos que a perspectiva tradicional do ensino de literatura, segundo os consagrados cânones literários, ainda permanece, mesmo depois de séculos da concepção humanista dos jesuítas. Os professores admitem a importância de se trabalhar com obras e autores maranhenses, mas somente aqueles que constem no cânone nacional, desprezando justamente a idéia de peculiaridade e identidade cultural que tanto se tem discursado sobre.

Sabemos que desde 1873, no artigo intitulado “Instinto de nacionalidade”, de Machado de Assis, já se discutia sobre a identidade literária do Brasil. Em síntese, o autor afirma: o que caracteriza o traço de nacionalidade de uma literatura é a observação profunda da paixão e do caráter, num esforço mais denso do que a descrição de base realista, e a busca do universal, sem perder de vista aspectos como a cor local, os costumes nativos, as belezas naturais, os tipos brasileiros e o ambiente nacional. Mas sem, a cada um deles, se prender como atributo único e definitivo. Com esse “instinto de nacionalidade”, acalentava o desejo de criar uma literatura independente que forme o público.

Em 1963, Antonio Candido retoma a discussão, no livro “Literatura e Sociedade”, desfazendo o mito de que a obra literária possa existir desligada do seu contexto histórico-social. Segundo o autor, o escritor precisa estar atento para compreender as correntes, períodos e constantes estéticas. Trazendo, assim, à luz, o papel do público, mediador entre o autor e a obra. E acrescenta ainda que escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos.

Neste ponto, Antonio Candido se aproxima da análise de Georg Lukács sobre o romance como gênero literário inerente à sociedade capitalista. Lukács escreveu o livro “Romance Histórico” em 1936.

O diálogo com o tempo histórico é uma tensão que se concretiza na relação entre escritor e público (aliás, o grande projeto do Romantismo era exatamente a reconstrução do passado, de acordo com Bakhtin, em sua Estética da Criação Verbal). Não existe obra literária sem o público que a aplauda, que a negue ou que a ela seja indiferente. A literatura, firma Antonio Candido, é um sistema vivo de obras, um circuito formado pelo conjunto obra/público/autor, e que evoluiu, no século XX, para a tríade público + papel social do escritor + nacionalismo. Coisa que Machado de Assis também já antecipava em seu artigo.

Sob estas perspectivas que entendemos que ao ensinar literatura maranhense, sobretudo com autores que estejam à margem do cânone nacional, seja de fundamental importância para percebermos as dinâmicas histórico-sociais, político-ideológicas que

permeiam estas obras e as condições de produção em que a mesma foi escrita, ressaltando aí, o papel do escritor e do seu público leitor.

Ao afirmar que “*não confia muito na idéia de literatura maranhense*”, o professor do Liceu demonstra-nos que sua concepção de literatura está voltada para a de literatura como fenômeno estético, e que embora reconheça a importância dos fatores históricos, não os considera o suficientemente importante.

Interessante, que quando dissertaram sobre a *questão 2 – Qual a importância da Literatura Maranhense*, os docentes resgatam a idéia de identidade cultural e histórica. Afirmando que:

- “É importante que haja autores que transfigurem artisticamente nossas vivências ENQUANTO maranhenses. Se literatura maranhense é isso, então, para nós é de importância inestimável.” (grifo do docente); (D-1)
- “É fundamental para a valorização da cultura do Estado”; (D-7)
- “Dependendo de como é trabalhada, podemos tê-la como proposta de intervenção.” (D-3)

Observamos, assim, que há uma desconexão sobre a concepção de literatura enquanto sinônimo de expressão artística e cultural, e desta enquanto disciplina. Demonstrando, pois, que a problemática da questão encontra-se na formação destes docentes, ou seja, o problema tem suas raízes nos próprios cursos de Letras das universidades, haja vista, neste curso não terem disciplinas que se preocupem em abordar a relação teoria/prática no ensino de Literatura. Levando em consideração que os docentes aqui sujeitos da nossa pesquisa foram formados sob o antigo currículo, no qual era inexistente as disciplinas voltadas para discussões teóricas que norteiam a prática docente; possuindo apenas a disciplina Estágio Supervisionado que, na maioria das vezes, se resumia à micro-aulas, elaboração de planos de ensino, e a prática de sala de aula, em geral, sem o apoio necessário aos graduandos. Na tentativa de superar tais obstáculos, a partir de 2006.2, foi implementada uma nova estrutura curricular, seguindo as prerrogativas e exigências das diretrizes curriculares.

Não tendo em sua formação discussões teóricas e disciplinas que os possibilite a formação de um leitor literário, como esperar que estes docentes não produzam em seus

discursos e práticas, esta desconexão entre teoria e prática? Sobre a formação do leitor literário, Paulino (1998) afirma:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (1998, p. 8).

Sem uma formação literária adequada nos cursos de formação, sobretudo, os cursos de Letras, não podemos esperar que suas práticas sejam as mais condizentes com que, às vezes, os seus próprios discursos de valorização identitária, pregam. Segundo Chiappini (2005, p. 29), esta desvinculação entre a teoria e a prática entre os professores de Literatura é também consequência da forte marginalização que há nos cursos de Letras entre as áreas de Educação e Literatura, como se teoria e prática fossem algo desconexo, e acima de tudo, numa escala hierárquica, menos importante que a outra. Embora seus estudos façam referência à pesquisas com docentes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, não é exagero afirmar que tais práticas são comuns nos demais cursos de Letras nas academias do país.

[...] mesmo dentro da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, quando um professor quer se dedicar a esse tipo de pesquisa é olhado, muitas vezes, com maus olhos, como se estivesse inventando um trabalho a mais para todos. Trabalho esse que, por ser até certo ponto marginal e marginalizado, não libera o professor universitário de outros mais tradicionalmente aceitos como inerentes às atividades de regime de tempo integral. O pesquisador e professor universitário que quiser persistir nisso tem que ter fôlego de gato, tem que ser teimoso e estar disposto a enfrentar uma dupla jornada, pois é preciso, simultaneamente, avançar na pesquisa acadêmica, mais respeitada e necessária, inclusive, para ascender na carreira com reconhecimento de seus pares. Além disso, precisa dedicar à prima pobre mais tempo e energia do que imaginam aqueles que não atuam na pesquisa aplicada ao ensino, com todas as dificuldades que implica um trabalho de equipe intergeracional, interinstitucional e interdisciplinar.

Ao serem questionados sobre *a relevância do estudo que estamos fazendo acerca do ensino de literatura maranhense no ensino médio*, os professores afirmaram que:

- “O resgate de nossa identidade literária.”; (D-1)
- “Tem uma relevância grande, principalmente se dele vier uma mudança real e importante para as salas de aula do ensino médio.” (D-4)

- “No contexto da valorização das produções literárias em solo maranhense, julgo válida a iniciativa.” (D-6)

Estes são apenas alguns dos discursos que foram aqui escolhidos por representarem as demais respostas. Observamos que em todas as falas, mais uma vez, é colocada a questão da valorização cultural, identitária, mas também, percebemos que os docentes querem de alguma forma, que estas discussões os ajudem em suas práticas de sala de aula, ou seja, reconhecem que seu capital cultural não está suficiente para atender às suas necessidades e às dos seus alunos.

Nas reuniões de planejamento que estivemos presentes, várias foram as vezes que os docentes participantes da nossa pesquisa exigiram, às vezes em tom de risos, o retorno do nosso trabalho à escola. Muitos afirmaram que após concluírem a graduação se sentem isolados e desatualizados das discussões teóricas das academias, mas afirmam, também, que em geral as escolas – professores e alunos – têm servido apenas de matéria-prima para estudos e pesquisas, sem um retorno que os ajudem na operacionalização dos recentes estudos e discussões das academias. Acerca deste distanciamento entre a universidade e as escolas de educação básica, a pesquisadora Cademartori (1986, p. 15) afirma que:

A aproximação do ensino superior ao ensino básico é recente. O afastamento entre os dois níveis de ensino – básico e superior – vem de muito tempo e pode ser atribuído a várias causas. A principal entre elas talvez seja a sofisticação do ensino superior de Letras, que passou do culto à erudição histórica e crítica para a intoxicação teórica provocada pela implantação dos cursos de pós-graduação no país.

Conforme a pesquisadora, baseada nos escritos de Bourdieu, afirma que para fazer jus a esse “recinto sagrado”, é necessário possuir algumas credenciais. O capital social é uma dessas “senhas” para se conseguir a entrada nas universidades:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2003, p. 67, grifos do autor).

Observamos, pois, que esse distanciamento entre os ‘sagrados’ muros das academias e à realidade das práticas docentes nas escolas ainda está engatinhando, temos que lutar para que essa distância seja cada dia menor, desenvolvendo mais e mais pesquisas que possam contribuir, de fato, para a melhoria e transformação do ensino de literatura, sobretudo, a

Literatura Maranhense. E não somente, engavetarmos nossas monografias, dissertações e teses, como obras de arte e monumentos que ficam guardados do grande público em vitrines nos museus, como se deles não tivessem vindo e para onde devem retornar.

Ao colocarmos a questão no questionário aplicado aos docentes que versa sobre se eles acreditavam que a *existência de uma disciplina destinada exclusivamente à Literatura Maranhense, daria mais visibilidade a mesma e por quê*, foi com o intuito de levá-los a pensar mais especificamente sobre qual o papel e/ou lugar da Literatura Maranhense hoje no Ensino Médio face às exigências político-mercadológicas que tem pregado cada vez menos as especificidades, as identidades regionais, em prol de uma universalidade, de uma globalização, onde se criam competências nas quais o aluno tenha que ser o mais polivalente possível.

Por mais comentada que tenha sido a histórica polêmica acerca da “dualidade estrutural” que tem permeado as políticas voltadas para o Ensino médio, é interessante frisarmos as idéias desenvolvidas por Kuenzer (2000) no seu livro *Ensino Médio: uma proposta para os que vivem do trabalho*, através do qual a autora discute a função do Ensino Médio na compreensão de sua história, do contexto político, social e econômico e - a partir destes condicionantes - da concepção curricular. Uma vez que neste livro a autora demonstra que historicamente este nível de ensino tem servido de uma lado, a propostas que visassem preparar para o mercado de trabalho, isto é, um ensino médio que se constitui em ensino profissional, e por outro, em Educação geral. Essa *dualização* de funções, segundo a autora, não está, obviamente, descolada do contexto social e econômico do nosso país e hoje, de maneira mais especial, da realidade mundial. Pelo contrário, responde a ela e a reproduz. Por inúmeros estudiosos o papel contraditório da escola - que ao mesmo tempo em que emancipa (pelo acesso ao conhecimento) também conserva (por não democratizar este conhecimento ou por vezes reproduzi-lo de forma a-histórica e acrítica) – vem sendo apontado no sentido da consolidação da *dualidade estrutural de uma sociedade dividida em classes* (KUENZER, 2000).

Embora possa parecer ultrapassado analisar a dualidade social e, neste sentido, estrutural do Ensino Médio como decorrência da divisão da sociedade em classes, talvez não haja fato mais atual. Ainda não superamos esta condição e é neste contexto que as políticas educacionais se pautam; seja para indicar uma tentativa de emancipação ou para continuar

reproduzindo a lógica que engendra tal dualidade: a das relações de produção, do mercado de trabalho e do capital.

Estes linhas são perfeitamente coerentes quando analisamos alguns dos discursos mais recorrentes entre os professores quando do lugar da literatura no ensino médio na atualidade. Uma vez que, embora reconhecendo que a existência de uma disciplina exclusiva para literatura maranhense daria maior visibilidade a mesma, alguns professores defendem a idéia de que isso não haveria necessidade, sobretudo, no 3º ano, haja vista que isso diminuiria ainda mais a carga horária destinada ao conteúdo de Língua Portuguesa e Literatura, exaustivamente exigidos nos exames vestibulares e, conseqüentemente, pelos alunos, diretores, coordenadores e a sociedade em geral: *“Evidente que sim, que uma disciplina exclusiva à literatura maranhense daria maior visibilidade a mesma, contudo, não acredito que haja viabilidade nessa proposta, pois a carga horária de língua portuguesa, além de já ser pequena pra contemplar tudo que lhe é exigido nos exames vestibulares e concursos, já compreende os conteúdos de gramática, produção textual e literatura (portuguesa e brasileira).”* (D-2)

Por outro lado, observamos também manifestações que defenderam a proposta de uma disciplina exclusiva à Literatura Maranhense, pois segundo os mesmos, só assim esta, de fato, poderia ter voz e vez num currículo cada vez mais voltado para exames vestibulares, e estes, por sua vez, cada dia mais com provas que tendem a falar menos de peculiaridades e identidades regionais, em detrimento de uma generalização do conhecimento, do saber, e de competências polivalentes. Eis algumas destas manifestações, em minoria, é verdade, mas não com menos importância:

- “Sim, acredito que só assim todos nós, professores e alunos, seríamos obrigados a conhecermos bem mais do que apenas os escritores maranhenses com muita visibilidade nacional.”; (D-1)

- “Certamente, pois uma disciplina no ensino médio voltada à literatura maranhense poderia servir para apresentar aos maranhenses, maranhenses ainda desconhecidos da crítica nacional e concentrar os estudos nos já consagrados.” (D-3)

Conforme já explicamos acima, o nosso objetivo em questionar os docentes sobre a viabilidade de uma disciplina exclusiva à Literatura Maranhense, foi o de percebermos a importância que os mesmos dão a esta no cenário do ensino médio atual, e por meio dos discursos analisados, acreditamos que alguns compreenderam nossa intenção, ou seja, a de

que mesmo não existindo uma disciplina exclusivamente dedicada à Literatura Maranhense, faz-se urgente entender que a nossa identidade literária seja resgata da marginalidade em que se encontra, e cada vez mais esta marginalização tem sido justificada e legitimada pela ausência dessa nos manuais de exames vestibulares. O que nos leva a crer que na realidade atual que se encontra o ensino médio, extremamente demarcado e influenciado pelas políticas neoliberais, a luta pela revitalização da nossa identidade histórica e literária se faz urgente.

Também é preciso destacar que escola é lugar de cultura, sendo que esse conceito de cultura “não pode ser entendido sem identificação das estreitas relações que mantém com a política, a economia, a sociedade no qual é gerado e com o qual interage” (SILVA, 2001, p. 01). A escola, portanto, não é apenas o lugar de aquisição de conhecimentos, mas é lugar de produção de cultura, expressões, valorização de conhecimentos, práticas e conteúdos. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser um campo de produção cultural, na medida em que ele se constrói no âmbito da cultura escolar.

Silva (2004) explica que:

A análise e estudo do currículo como cultura da escola só têm verdadeiros sentidos se conseguirem mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia. [...] Em outros termos, a cultura escolar configura o processo no qual o currículo se desenvolve, estabelecendo critérios de regulação que ocorrem por meio de categorias que constroem um certo tipo de escola e de ações no interior dela (p. 01-02).

Considerando também que “o currículo é lugar, espaço, território” (Silva, 1999), outra consideração importante diz respeito ao espaço escolar. Vinão Frago (2001) explica que a configuração, distribuição e usos do espaço são uma construção social. De acordo com sua discussão sobre o conceito de espaço, o autor explica que:

[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64).

Assim, é importante que observemos que os docentes até defendem uma valorização da Literatura Maranhense enquanto valorização cultural e identitária, contudo, ao contrastarmos com as respostas dos mesmos quando o que e quantas vezes inserem a

literatura maranhense no currículo escolar, notamos a disparidade entre o discurso e a prática. Por isso, se faz necessária a observação de maneira mais abrangente, incluindo aí a perspectiva do espaço escolar como todo, e suas redes de implicações internas e externas.

Acreditamos, também, que as raízes desta marginalização do ensino de Literatura Maranhense, ou ao menos grande parte dela, está nos cursos de formação, isto é, nas universidades, que parecem compartilhar dessa ideologia de “apagamento” das identidades culturais, tanto através de indicações de obras e autores literários já extremamente divulgados pelo cânone literário nacional, como no (des)compromisso em proporcionar uma formação que subjaza esse interesse pela identidade históricas e literárias.

Acerca dessa culpabilização das universidades nesse processo de marginalização do ensino de Literatura, podemos citar a obra ‘Escritos sobre a universidade’, de Marilena Chauí (2000), na qual a autora chama atenção para o caso das humanidades e das ciências sociais, afirmando que estes campos do conhecimento estariam sofrendo um esgotamento não somente histórico, mas também nas suas próprias teorias, pressupostos e finalidades, de sorte que, em lugar das humanidades e das ciências sociais como produtoras e reprodutoras de ideologias, tem-se a desaparecimento da própria necessidade social e política do campo inteiro das humanas, incluindo nesse meio, não só a Literatura, mas a História, as Artes etc.

Chauí (2000) denomina de inessencialidade este processo de marginalização das humanidades e das ciências sociais. Segundo a autora, a inessencialidade das humanas se explicitaria no modo ingênuo como procuram enfrentar a fragmentação do ensino e da pesquisa, fragmentação imposta pelo capitalismo contemporâneo. Afirma que esta inessencialidade teria sido decretada desde 1964, e que teria passado por três etapas, sendo a terceira a partir de 1985, e que ainda estaríamos nela; cruzando-se nessa terceira etapa duas formas diferentes de proclamação da inessencialidade das humanas:

A primeira aparece sob a forma acusatória, na qual os críticos se propuseram a avaliar a universidade e as humanas, segundo padrões de trabalhos de seus institutos e centros privados, isto é, de instituições que não realizam o trabalho da docência nem são bloqueadas por micro e macropoderes burocráticos nem pelas mudanças políticas dos governos. Simultaneamente à forma acusatória, a inessencialidade vai surgindo de modo mais profundo, ditada agora, não pela acusação abstrata, mas pelas condições materiais da sociedade brasileira, isto é, sua entrada na chamada “acumulação flexível do capital” (na linguagem da esquerda), ou “desregulação econômica” (na linguagem da direita), e pela adoção da ideologia neoliberal. (CHAUI, 2000, p. 165)

Chauí (2000) afirma que “acusadores e neoliberais”, na tentativa de propor-nos a salvação, teriam proposto a modernização, a qual poderia resumir-se em três pontos:

- 1- Escolarizar definitivamente a graduação, destinada a formar professores de segundo grau;
- 2- Afunilar a pós-graduação para preparar pesquisadores cujo desempenho os capacitará para participar de núcleos, de institutos e de centros de excelência;
- 3- Estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas a serem realizadas em núcleos, institutos e centros de excelência.

Problematizando sobre qual seria o critério para essa ‘excelência’, Chauí (2000) nos mostra que este critério será dado pelo mercado, critério coerente e não absurdo, conforme a autora, haja vista que a fonte de recursos para as pesquisas é empresarial.

“Modernizar” é criar a “universidade de serviços”, baseada na docência e pesquisa de “resultados”. A salvação modernizante consiste em levar a idéia e a prática da privatização do público às últimas conseqüências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo financiamento, mas porque serão reduzidas a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos pesquisadores, mas pelos “mecenas”. (CHAUI, 2000, p. 166)

Seguindo a linha de raciocínio da pesquisadora, percebemos que a problemática acerca da marginalização do ensino de Literatura vai muito além da perspectiva micro da realidade maranhense, mas sim, que está inserida num conjunto de fatores determinados pelo contexto do capitalismo e das tecnologias em que estamos vivenciando. No qual, as áreas de exatas e tecnológicas estariam com maior visibilidade, uma vez responderem mais diretamente aos critérios e objetivos empresariais.

Na tentativa de discutirmos mais profundamente essa problemática da marginalização do ensino de Literatura Maranhense, trazemos também as idéias propostas por Michael Löwy, o qual vai discutir que o romantismo foi muito mais que uma escola literária no XIX, mas antes, uma reação à modernidade, e que mesmo sofrendo algumas alterações ao longo dos tempos, ainda hoje permanece.

Segundo ele, muito além de uma escola literária do século XIX, como se acostumou pensar, o romantismo constitui uma “visão social de mundo”, uma estrutura básica de sentimento que, desde meados do século XVIII até os dias atuais, atravessa as mais diferentes manifestações socioculturais, da arte à política, passando pela Filosofia, pela Historiografia e pela Teologia (Löwy, 1990, pp. 35). Com efeito, em que pese seu caráter fabulosamente contraditório, sua diversidade, sua acomodação às particularidades históricas nacionais, o

anticapitalismo romântico define-se por uma “fonte luminosa comum”, a saber: a oposição ao mundo burguês moderno. Nas palavras de Michael Löwy,

[...] a característica essencial do anticapitalismo romântico é uma crítica radical à moderna civilização industrial (burguesa) – incluindo os processos de produção e de trabalho – em nome de certos valores sociais e culturais pré-capitalistas. [Todavia], a referência a um passado (real ou imaginário) não significa necessariamente que tenha uma orientação reacionária ou regressiva: pode ser revolucionária tanto quanto conservadora (idem, p. 36).

Assim, podemos afirmar que mesmo passando pelo ‘mal-estar’ por essa inessencialidade das humanidades devido a esse capitalismo contemporâneo de que há pouco nos falou Chauí (2000), a Literatura Maranhense, enquanto um dos semióforos identitários, funcionaria como este espírito romântico antiburgues do mundo moderno, do qual nos fala Lowy, mesmo que só utilizada pelos políticos e intelectuais para legitimar uma suposta valorização da cultura e identidade maranhense.

Chauí (2001), ao defender a existência dos semióforos no modo de produção capitalista, afirma que embora um semióforo seja algo retirado do circuito da utilidade e esteja encarregado de simbolizar o invisível espacial ou temporal e de celebrar a unidade indivisa dos que compartilham uma crença comum ou um passado comum, ele é também posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar um meio social. É nesse contexto que a entrada da mercadoria e do dinheiro como mercadoria universal pode acontecer sem destruir os semióforos e, mais do que isso, com a capacidade para fazer crescer a quantidade desses objetos especiais. Ou seja, falar, defender ou fazer parte de um suposto grupo de intelectualidade na Literatura maranhense, é utilizá-la como semióforo enquanto signo de poder e prestígio. Isso nos ajuda a entender o porquê do enorme distanciamento entre os discursos dos professores do Liceu ao valorizar o ensino de literatura maranhense, e a ausência desta em suas práticas, ou mais além, só percebermos essa valorização em discursos políticos e/ou planfetários.

Assim, esperamos que nosso estudo possa servir para repensarmos as políticas educacionais e as problemáticas ideológicas que têm contribuído para a marginalização da literatura maranhense, mesmo numa escola que outrora e ainda hoje, se auto-legitima como reduto de formação de vários escritores maranhenses. Esperamos que muitos outros estudos possam vir a ser desenvolvido sobre essa temática, ou parecida, uma vez que é precário o

número de pesquisas nos cursos de Letras, principalmente, que se preocupem com a relação ensino/literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa, sentimos que precisamos ainda nos perguntar sobre o ensino de Literatura maranhense no ensino médio e sobre como a formação docente, as concepções de ensino, de literatura e de letramento literário ainda estão longe de ser uma realidade teórica consistente nos docentes. O que sabemos e o que ainda não sabemos sobre nós mesmos, sobre nossa cultura, sobre nossa identidade, sobre a nossa literatura. O que nossos alunos pensam a respeito da formação que estão recebendo. Estas inquietações, aliás, podem e devem nortear a realização de novas e importantes pesquisas sobre o problema aqui tratado.

Nossos estudos nos levaram a perceber que infelizmente nas escolas existem pequenas ilhas: o professor de Língua Portuguesa não dialoga muito com o de Literatura, nem com o de Língua estrangeira, muito menos com outras disciplinas afins. Os docentes do matutino não dialogam com os do vespertino. Em nenhum momento percebemos que haja diálogo entre os docentes dos dois turnos para uma maior reflexão sobre a construção do currículo, muito menos sobre as opções teórico-metodológicas utilizadas.

Observamos que, de um modo geral, os profissionais de Letras não têm o hábito de se preocupar com a parte prática do ensino, e isto, conforme notamos, é uma tradição que vem desde seus cursos de formação nas universidades, e que a passos lentos vem tentando ser superada. Nos próprios cursos de Letras o docente de Literatura muitas vezes não dialoga com seus pares ou com os docentes da Linguística.

Entretanto, a reinvenção da universidade e do lugar da literatura nesse espaço não é algo tão simples. A complexidade da relação ensino/literatura/universidade/sociedade (em uma macroestrutura) tem relação com as ideias defendidas por Pierre Bourdieu (2007). Para o sociólogo, os bens culturais possuem também uma economia, cuja engrenagem de funcionamento difere da “economia” em sua acepção mais comum, pois tal lógica está muito ligada a questões simbólicas. Parafraseando o autor, a obra de arte – e a literatura entra nesse bojo – só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada: “O prazer do amor pela arte, pressupõe um ato de conhecimento, uma operação de decifração e decodificação, que implica o acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural”. (2007, p. 10). Na codificação da arte, haveria, portanto, o “prazer fácil” e o “prazer puro”. O prazer fácil estaria ligado ao prazer dos sentidos; o prazer puro,

intelectualizado, estaria predisposto a tornar-se um símbolo de excelência moral e de capacidade de sublimação humana. Essa consagração cultural tornaria algumas pessoas mais “nobres” e “distintas” em relação a outras, revelando como as diferentes maneiras de apropriação da arte têm relação estreita com as diferentes classes sociais. Na visão de Bourdieu (2007, p. 13), como “o gosto classifica aquele que precede à classificação”, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, a arte e o consumo artístico tendem a desempenhar uma função social de legitimação das diferenças sociais. Acredito, entretanto, que o gosto pode e deve ser construído, principalmente pelos professores que lidam com arte/literatura. Defendo que um dos deveres do intelectual é justamente este: romper com essas amarras sociais e lutar para que a arte e a literatura sejam um direito de todos, conforme salienta Candido (2004). As lentes de Bourdieu são úteis, porém, para compreender melhor os resultados macroestruturais desta pesquisa, que revelaram uma relação estreita e complexa entre universidade/literatura/sociedade.

Com um olhar mais minucioso, capaz de abarcar microestruturas, detectamos, entretanto, que algumas tentativas são feitas pelos docentes do Liceu no sentido de mudar o aspecto marginal da Literatura Maranhense, contudo, a pressão que os mesmos sofrem por parte de toda uma rede político-ideológica de aprovar mais e mais alunos nos exames vestibulares, e para isso ter que seguir obrigatoriamente o conteúdo dos manuais dessas instituições.

Tomando por base as contribuições da Teoria Crítica do currículo, sobretudo da visão neomarxista de Apple, onde podemos perceber que esta pressão que os docentes têm sofrido na construção do currículo de literatura pode ser explicada pela relação entre currículo e reprodução cultural e econômica. Uma vez que o autor nos demonstra em *Ideologia e currículo* (1982), como os critérios de seletividade na construção do currículo estão influenciados por e suas implicações políticas e socioeconômicas, e que, geralmente, os conhecimentos mais valorizados incluem tradições culturais de classes e grupos que detém poder. Por isso, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro. Ele é resultado de lutas, conflitos e negociações. Entendemos dessa forma, porque o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade de social.

Nesse sentido, embora tenhamos percebido um discurso de valorização da literatura maranhense entre os docentes, quando estes foram questionados sobre os conteúdos

selecionados nos currículos de língua e literatura, a resposta quase unívoca foi da forte pressão dos conteúdos elencados pelos manuais dos vestibulares das universidades públicas, e de como esta amarra tem praticamente impedido que estes docentes possam trabalhar em suas aulas aquilo que está a margem destes manuais.

Nessa perspectiva, contamos também com as contribuições de Chauí (2000) para entender num horizonte mais macro, que esta marginalização das disciplinas, outrora símbolos de cultura e refinamento letrado (Literatura, História e Artes, por exemplo), na contemporaneidade estão condicionadas ao ‘mal-estar’ que as áreas de Humanas e Sociais tem sofrido nas universidades. A autora denomina de inessencialidade este processo de marginalização das humanidades e, assim, notamos que a literatura maranhense enquanto símbolo de cultura, de identidade, vai de encontro às necessidades impostas e ideologicamente construídas pelo contexto científico e tecnológico do capitalismo atual.

Advêm dessas considerações a perspectiva segundo a qual o currículo é um artefato social e cultural produzido historicamente, de acordo com as determinações sociais, econômicas e políticas. As teorias críticas do currículo ressaltam a natureza social do conhecimento. A produção das ciências está implicada em relações de poder, contextos ideológicos e éticos e, dessa forma, desmistifica a ciência pondo em questão sua historicidade, a sua universalidade e o seu caráter quase sagrado. A comunidade científica é formada por grupos de intelectuais influenciados pelo seu lugar social de origem e que defendem interesses divergentes de natureza política, econômica e social, corroborando, assim, com Chauí, quando afirma que as universidades e docentes destas têm sofrido um processo de privatização na seleção dos seus objetos de pesquisa, como também, nos financiamentos destas.

Ao longo da pesquisa, percebemos o quanto os professores da educação básica, representados aqui pelos os docentes de Liceu maranhense estão trabalhando muito na atualidade e o quanto estão “amarrados” por um sistema que os obriga a estar em duas ou três escolas lecionando, sem terem o devido tempo para pensar, para refletir sobre suas práticas. O poder do professor está cada vez mais reduzido por instâncias diversas; cujos nomes se enlaçam e se confundem: MEC, Capes, Qualis, Lattes, etc. A identidade do professor pende para a de funcionário.

Embora nossa pesquisa tivesse como corpus de análise o ensino de Literatura maranhense no Ensino médio, podemos constatar através das respostas dos docentes coletadas por meio dos questionários, que a universidade enquanto lugar de formação e construção do

saber docente adquire relevada importância no processo de marginalização do ensino dessa literatura.

Percebemos que é na graduação que se alicerça o começo de tudo, ela é a base na formação do professor, e é na licenciatura que está o nosso grande desafio. Não é sem motivo que a nova legislação para as licenciaturas dá um lugar de destaque para a prática, fato que demanda muita reflexão. Afinal de contas, a prática sem a teoria constitui um problema, pois a educação é muito mais que uma questão prática. A prática deve extrapolar a noção de um conjunto de atos técnicos realizados pelos professores na sala de aula para se tornar uma teoria viva. A dicotomia teoria/prática, portanto, precisa logo acabar.

Se o conceito de distinção (Bourdieu, 2007) nos ajuda a entender os mecanismos complexos do que é considerado ou não nobre no interior da universidade, ele não nos exime da responsabilidade de trabalhar para romper com as construções sociais que se solidificaram ao longo da história. Isso compreende uma série de lutas sociais pela democratização cultural.

Conforme afirmado anteriormente, ainda que nossa pesquisa tenha se destinado ao ensino de Literatura Maranhense no ensino médio, observamos que as raízes da questão direcionaram-se para a formação destes docentes nos cursos de Letras. As considerações finais desta dissertação, assim, são muito mais indagatórias do que afirmativas. Contudo, fica o convite para pensarmos a lógica da sociedade imposta à universidade, e conseqüentemente aos professores da Educação básica. As faculdades de Letras têm que refletir a respeito do que consiste ensinar/estudar literatura e por que ensinar/estudar literatura nos Cursos de Letras, sobretudo a Literatura maranhense, símbolo da nossa identidade cultural. É importante que respondam à pergunta: ensinar/estudar literatura para quem e como? Para isso, são bem-vindos consensos a respeito das prioridades dos alunos que se tornarão professores da Educação Básica. Da mesma forma, precisam ser estimuladas pesquisas a respeito dos livros didáticos e da maneira como eles tratam os textos literários. Não menos necessária é a criação de grupos de estudos a respeito da legislação pertinente à Educação Básica, desconhecida por muitos professores de Letras, sobretudo para contribuir na consolidação da apregoada interação da universidade com as escolas da Educação Básica. Isso exigiria diálogo entre professores do Ensino Superior e seus colegas da Educação Básica, a fim de desenvolver projetos de formação compartilhados.

Esperamos que o discurso mercadológico e a disputa acirrada no mercado de trabalho não transformem as universidades em meros centros que atendem à essas exigências,

e que se utilizam do status ideológico e científico para colocarem a margem das discussões as questões culturais, identitárias. Afinal, a maior justificativa dada pelos docentes para a marginalização da Literatura maranhense nos currículos do ensino médio foi justamente a de que esta não faz parte dos conteúdos exigidos nos exames vestibulares.

Percebemos que os docentes se vêem no meio de uma tensão entre atender às expectativas dos pais dos alunos, dos alunos, do diretor, da secretaria estadual da educação e as poucas discussões científicas sobre o ensino de literatura que cobram destes docentes melhorias no ensino de Literatura.

A distância entre a discussão teórica sobre a concepção de literatura e como esta discussão se apresenta na construção das suas aulas é em decorrência, principalmente, do pouco ou nenhum tempo disponível que estes têm para melhorar sua formação profissional, assim como a distância entre o conhecimento produzido nas academias e como este conhecimento tem se concentrado nos muros acadêmicos, sem transpô-los.

Observamos que mesmo numa escola colocada como a ‘menina dos olhos’ do ensino público estadual do Maranhão, uma escola secular, de tradição em formar importantes personalidades para a literatura e história do Maranhão, a literatura maranhense é relegada, marginalizada, desconstruindo, portanto, a idéia que a educação maranhense se preocupe em valorizar e difundir nossa cultura.

Mesmo com todas nossas limitações, esperamos que nosso trabalho seja o ponta pé para que se discutam mais sobre a literatura maranhense, aliás, sobre o ensino e divulgação destas; que incentivem mais graduandos e pesquisadores a investigar as causas e fatores que interferem e influenciam na formação dos docentes da área de Letras, e como esta formação tem repercutido na triste realidade da educação do nosso estado.

Esperamos que haja maior enlace entre a academia e os professores da educação básica, e que estes e suas práticas não sejam somente matéria-prima para trabalhos científicos que só apontem suas dificuldades e lacunas. Mas, esperamos, sobretudo, que se crie a cultura em valorizar verdadeiramente a ‘nossa’ cultura, e que esta não se reduza a períodos festivos. Que as academias demonstrem mais aos futuros professores a aplicabilidade das suas discussões teóricas, e que os futuros ou já professores se interessem mais em discutir sobre o ensino de Literatura Maranhense. Uma das grandes dificuldades encontradas ao longo dos nossos estudos, foi o de não encontramos registro de qualquer trabalho científico (ou não) sobre o ensino de Literatura Maranhense, o que nos levou a questionarmos o porquê desse

desinteresse, e a conclusão a qual chegamos foi que os fatores são de várias ordens e que um outro(s) estudo(s) deveria(m) ser feito(s) só para entender melhor tais problemáticas.

Assim, esperamos em fim, que o ensino de literatura maranhense não suma dos currículos do ensino médio, e que nas academias a disciplina de Literatura maranhense possa desenvolver nos futuros professores a reflexão sobre o ensino desta.

Percebemos, portanto, que nossas hipóteses se confirmaram, demonstrando que a maioria dos professores tem uma formação precária, e esta não costuma levá-los a desenvolver disposições necessárias ao hábito de leitura literária, conhecendo-as efetivamente, apenas os leva a reconhecer o que é “legítimo” dentro da cultura letrada instituída. Dessa maneira, esses docentes tendem a reproduzir o conhecimento a que tiveram acesso, sem que tenham se tornado sujeitos de suas leituras e de tal conhecimento. Aliados à precária formação, encontramos as reclamações de baixos salários, as longas jornadas de trabalho, um estranhamento dos professores aos discursos oficiais, que muitas vezes, propõem ações, currículos em cursos de formação continuada. Observamos nos seus discursos que a consciência do próprio processo de formação como leitores e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem conseqüências efetivas na prática docente e no posicionamento que estes assumem na construção político-ideológica de seus currículos, o que do ponto de vista do ensino, é determinante.

REFERÊNCIAS:

ABRANCHES, Dunshee. *O cativoiro*. 2ª ed. São Luís: ALUMAR, 1992.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. *A educação do “bello sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX*. São Luís: Dissertação de Mestrado, 2002.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*. n. 113, p.51-54

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. *Ideologia da decadência: leitura antropológica a uma história da Agricultura do Maranhão*. São Luis: FIPES, 1983.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, Aluísio. *O Mulato*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p: 7-55.

BACZKO, Bonislaw. *Os imaginários sociais*. Lisboa: Enciclopédia Einald, Casa da Moeda, 1985.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4ª ed. (tradução J.Guinsburg). Coleção Elos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

BORRALHO, José Henrique de Paula. “*Terra e céu de nostalgia: tradição e identidade em São Luis do Maranhão*”. Assis-SP; UNESP – Programa de pós-graduação em História. 2000 (dissertação de mestrado).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade na sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. *Teresa – Revista de literatura brasileira*, São Paulo: FFLCH/Ed. 34, n.1, 1. sem., 2000.

_____. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2004.

BORDINI, M da G. & AGUIAR, V. T., *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal), 1998.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5ªed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: brasiliense, 2004b.

_____. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE (1999): “Diretrizes curriculares para o ensino médio”. In: PCNEM. Brasil, MEC/SEMTEC.

_____. Edital de convocação do Programa Nacional do livro didático do Ensino médio. Brasília, 2003/2005.

_____. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino médio. Brasília, 1999.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino médio. Orientações educacionais ao PCN. Brasília, 2002.

_____. Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio). Literatura. Ministério da educação. Secretaria de educação média e tecnológica. Brasília, 2006.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) Língua portuguesa. Brasília, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental) Língua portuguesa. Brasília, 1997.

BURBANO PAREDES, José Bolívar. *Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: a experiência de educação escolar indígena na Área indígena Krikati, em Mato Grosso*. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. Urucum, genipapo e giz: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. *Política e Educação no Maranhão (1834-1889)*. São Luís: SIOGE, 1984.

CADEMARTORI, Lúgia. *O que é Literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

CALDEIRA, José de Ribamar C. *O Maranhão na literatura dos viajantes do século XIX*. São Luís: Academia Maranhense de Letras; Edições AML/Sioge, 1991.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 3.ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

_____. “Introdução”. In: *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1971, v. 1, p. 23-39.

_____. A literatura e a formação do Homem. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo, v.24, n.9, 1972.

_____. *A formação da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

_____. A estrutura da escola. In: Pereira, Luiz & FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. 6 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASIMIRO LOPES, Alice R. Processo de disciplinarização. In: *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.

CEREJA, Willian Roberto. *Ensino de literatura. Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: forence Universitária, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo, UNESP, 2001.

_____. *BRASIL. Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHIAPPINI MORAES LEITE, Lígia. *Invasão da catedral: Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CHIAPPINI MORAES LEITE, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, Literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Godin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *O mundo como representação*. Estudos Avançados. São Paulo: vol. 11, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Rev. Teoria e Educação*, n.º 2, Pannonica, 1990, pp. 177-229.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio (org.). *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre : Globo, 1978.

COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura*. (1ª ed). São Paulo: F.T.D, 1966.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2003.

CORRÊA, Almir Aquino. Historiografia, cânone e autoridade. In: *Cellip-Congresso de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná*, 8., 1995. *Anais...* Umuarama, p. 323-328, 1995.

CORRÊA, Rossini. *Formação Social do Maranhão: o presente de uma arqueologia*. São Luís: SIOGE, 1993.

CORREA, Frederico José. *Um livro de crítica*. São Luís: Typografia Frias, 1878.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

D'ORBIGNY, Alcide. *Viagem Pitoresca Através do Brasil*. Editora: Itatiaia, 1976.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FARIA, Regina Helena Martins de. *Repensando a pobreza do Maranhão*. Ciências Humanas em Revista / Universidade Federal do Maranhão vol – 01, nº 01. São Luis: Centro de Ciências Humanas, 2003.

FARIA, Vanessa. Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente. *Horizontes* - Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, v. 26, n. 1, p. 63-77, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/edicao_completa%5B10995%5D.pdf, Acesso: Dez/2010.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. *O processo socioeconômico do Maranhão: história e desenvolvimento*. 1994. 318f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Pará. Núcleo de Altos Estudos da Amazônia. Belém.

FERNANDES, Henrique Costa. *Administrações Maranhenses 1822 – 1929*. 2ª ed. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel, *Disciplina*. In: *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAUT, Michel. *A Ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 15ª ed., 2007.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. PCNEM – Literatura. Análise crítica. In: MEC/SEB/DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO. *Orientações Curriculares de Ensino Médio*, Brasília, 2004.

GAIOSO, Raimundo José de Sousa. *Compêndio histórico-político dos princípios da lavoura no Maranhão*. Rio de Janeiro; Livros do mundo inteiro: coleção São Luis, 1970.

GAMBOA, Silvio, Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos Universitária, 2007. p.153-164.

GERALDI, João Wanderlay. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, A.C., *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um Manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

HAIDAR, Maria de Lurdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: USP/ ed. Gripaldo, 1972.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (org.) *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOBBSAWM, Eric J. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HUNT-Lynn. *A história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IGLESIAS, A. J. História literária. In: MALLARD, L. (org.): *História da literatura*. Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JASS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. C. (org.) *A literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JORNAIS MARANHENSES. (1821-1879). São Luis: Fundação Cultural do Maranhão, Biblioteca Pública Benedito Leite: SIOGE, 1981.

KUENZER, Acácia (org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

KOMOSINSKI, Lionira Maria Giacomuzzi. *Literatura nos cursos de Letras: um ensino centrado no leitor*. (Tese de Doutorado). PUR/RS: Porto Alegre, 1992.

KÖTHER, F. *O cânone colonial*. Brasília, DF: Editora da UnB, 1997.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. *A Educação na Baixada Maranhense: 1828/1889*. São Luís: SECMA, 1982.

_____. *A Fundação Francesa de São Luís e seus mitos*. 2. ed. rev. e ampliada. São Luís: Lithograf, 2002.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2010. (Tese de doutorado).

Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/.../tese_micheline.pdf. Acesso: mar/2011

LAJOLO, Marisa. Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes. In: MALLARD, L. (org.): *História da Literatura*. Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. *Usos e abusos da literatura na escola*. Bilac e a Literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo:1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social. Desvios e rumos*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e Literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Papyrus Educação)

LEAL, Antônio Henrique. *O Pantheon maranhense*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1873.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, nº74, abril/2000, p. 43-58.

LOBO, Antonio. *Os novos atenienses*. São Luis. Academia Maranhense de Letras, 1909.

LOPES, Elisa Cristina. *Por onde caminha a literatura no ensino médio*. (Tese de doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LÖWY, M. & SAYRE, R. 1995. *Revolta e melancolia*. O Romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Romantismo e política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Romantismo e messianismo*. São Paulo: Edusp, 1990.

LUDKE, M; ANDRE, M. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU: 1986.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Educação Básica. Supervisão de Currículo. *Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão*. Secretaria de Educação, São Luis, 2006.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEIRELLES, Mário. *Panorama da Literatura Maranhense*. São Luís: Imprensa Oficial, 1955.

MEIRELES, Mário M. *História do Maranhão*. São Paulo: Siciliano, 2001.

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortes e Autores e Associados, 1988.

_____. *História do Maranhão*. São Luis: Imprensa Oficial, 1960.

MENEZES, Diatay B. de Sobre a neutralidade das ciências. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, 1978.

MINAYO, M. C. de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para história da educação no Brasil – 1834-1889*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, v.1 (das Amazonas a Alagoas)

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001, p. 121-142.

MORAES, Jomar. *Apontamentos de Literatura Maranhense*. São Luís: SIOGE. 1976

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O Ensino Público: obra destinada a mostra o Estado em que se acha as reformas que exige a instrução pública no Brasil*. Maranhão, 1874.

OLIVEIRA, L. E. M. de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809-1951)*. Tese Doutorado em Teoria Literária – IEL, UNICAMP, Campinas, SP., 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. No silêncio do pensamento único: intelectuais, marxismo e política no Brasil. In: NOVAES, Adauto (org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares – referenciais para análise*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2003.

_____. *Currículo – teoria e práxis*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1996.

PALHANO, Raimundo. *A Produção da Coisa Pública: serviços públicos e cidadania na Primeira República*. São Luís: IPES, 1988.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Org.). *Teoria da literatura na escola*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, número 001. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004 a.

PAULINO, Graça. *Saberes literários como saberes docentes*. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Volume 10, Nº 59, p. 55-61, set./out. 2004 b.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004 c.

PAULINO, Graça. *Alguns direcionamentos de orientações de pesquisas na interface Literatura e Educação*. Caxambu: ANPED, 2005. (Anais em CD ROM).

PÊCHEUX, Michel. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2000.

PERRENOUD, Ph. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Le travel sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Versão online disponível em: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phd_1996/1996_13.html. Acesso em: outubro/2010.

POSSAS, Mario Luiz. *O projeto teórico da escola da regulação – alguns comentários*. Campinas: CEBRAP, 1998.

QUILES, Cláudia Natália Saes. *A relação escola, tecnologia, ensinar e aprender: A Teoria Crítica como suporte de análise.*

Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/1629/1318> Acesso: out/2010.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura.* Tese Doutorado em Teoria Literária, IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

RESENDE, Rafael Serra de. “Atenas Brasileira”: representações sobre o mito (1840-1880). 2007. *Revista Outros Tempos/ curso de História Uema.* Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/curso/monopdf2007.1/15.pdf> Acesso: Dez/2009.

RIBEIRO, Vânia Mondego. *A implantação do ensino secundário público maranhense: Liceu maranhense.* São Luis, 2006. Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. (dissertação de mestrado)

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura /ensino: uma problemática.* São Paulo: Ática, 1981.

SANTOS, Lucíola. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.* Campinas: Papyrus, 1993.

SACRÍSTAN, J. Gimeno. *O currículo – uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A Organização Relevante dos Conteúdos nos Currículos. In: *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Trad. Cláudia Shilling, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação.* Porto Alegre, n.2, 1990.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República.* São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica.* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. In: *Leitura e realidade brasileira.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso – trilogia pedagógica.* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Escola e Cultura Escolar: dimensões do currículo.* Campo Grande: UFMS, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. *27ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Caxambú-MG, 2004, p. 1-15.*

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maira Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs.). *Escola, cultura e saberes.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SOTERO DOS REIS, Francisco. *Curso de Literatura Portuguesa e Brasileira.* São Luís: Tipografia B. de Mattos, 1873.

SPIX, Johann Baptist Von. *Viagem pelo Brasil: 1817- 1820;* tradução Lúcia Furquim Lahmeyer. Belo Horizonte. Ed. Hatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? In: *Boletim da ABRALIN*, n.º 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil Oitocentista.* Rio de Janeiro: Eduerj/Eduff, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M, LESSARD, C. e LAHIRE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Revista teoria e educação*, nº4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro/00, p.209-244.

TYNIA NOV. Da evolução literária. In: EIKHENBAUM, B (org.). *Teoria da Literatura – formalistas russos.* Porto Alegre: Globo, 1971.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Maisa Vorraber. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.* Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VENTURA, R. História e crítica em Silvio Romero. In: MALLARD, L. (org.): *História da literatura. Ensaios.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional.* 2ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de Literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

VIVEIROS, Jerônimo de. *História do Comércio do Maranhão 1612 – 1895*. São Luís: Associação do Comércio do Maranhão, 1954. (1974).

ZILBERMAN & SILVA. *Literatura e Pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. *A literatura e o ensino de Literatura*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Currículo (verbete)*. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em setembro de 2011.

WELLER, René. *Conceitos de crítica*. São Paulo: Cultrix, 1963.

WHITE, Hayden. *Meta-história. A imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Editora da USP, 1995.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder Político educação da elite*. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICE: QUESTIONÁRIO 1

Caro professor (a), estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre o ensino da Literatura maranhense no ensino médio, tendo como corpus a escola Liceu maranhense. É por isso, que solicitamos a sua participação com o preenchimento deste questionário.

Gostaríamos de esclarecer que seus *dados pessoais* são totalmente *confidenciais* e que eles não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esperamos contar com sua colaboração, e desde já, agradecemos sua colaboração.

Ana Patrícia Sá Martins – Mestranda em Educação pela UFMA

samartins_path@yahoo.com.br

A – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Sexo: ()feminino ()masculino

2. Idade: _____

3. Séries que leciona no Liceu: _____

4. Trabalha em outra (s) escola (s)? Qual (s)?

5. Carga horária semanal (contabilizando o Liceu e outra escola, se for o caso):

() Até 20h

() Entre 20 e 40h

() Mais de 40h

B – FORMAÇÃO

1. Escolaridade do pai:

() Sem escolaridade () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II

() Ensino médio () Ensino superior

2. Escolaridade da mãe:

() Sem escolaridade () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II

() Ensino médio () Ensino superior

3. Onde você cursou o Ensino Fundamental? () Escola pública () Escola privada

4. Onde você cursou o Ensino Médio? () Escola pública () Escola privada

5. Onde fez o curso superior? (assinale D para curso diurno, e N para curso noturno)

() Univers. pública Estadual () Univers. pública Federal () Univers. Particular

6. Nome da faculdade:

7. Há quanto tempo concluiu a graduação?

() há 1 ano () de 1 a 2 anos () há mais de 3 anos

8. Faz/fez curso de pós-graduação ou especialização? (assinale PG para mestrado e doutorado e, E para especialização)

() sim, já cursou () sim, está cursando () não cursou

9. O que o (a) levou escolher o curso de Letras e a se tornar professor?

QUESTIONÁRIO 2

A- PRÁTICAS E HÁBITOS DE LEITURA

1. Na sua infância, havia livros em sua casa? Que tipos de livro?

2. Seus pais tinham o hábito de ler durante a sua infância?

() Sempre () às vezes () raramente () nunca

3. O que costuma fazer no seu tempo de lazer?

4. O que você costuma ler geralmente? (assinale com números em escala de frequência):

() clássicos literários () best-sellers () blogs/internet () jornal

() revista () livros teóricos/acadêmicos outros: _____

5. Qual o último livro que leu? _____

6. Qual livro gostaria de ler? _____

7. Conhece alguma obra da literatura maranhense? Qual(s) e quantas já leu?

8. Comente sobre seus hábitos de leitura (o quê lê, onde lê, com que frequência costuma ler)

9. Para você, o que é Literatura? Qual seu sentido?

10. Para você, qual a importância da Literatura maranhense?

B – ENSINO DE LITERATURA

1. Como você avalia o ensino de Literatura na época que cursou o Ensino Médio? Foi visto alguma coisa sobre Literatura maranhense?

2. Como você avalia o ensino de Literatura hoje – inclusive da maranhense – em relação ao que teve no passado?

3. Como é construído o currículo de Língua e Literatura na sua escola? (Há discussões teórico-metodológicas prévias entre os professores?)

4. Dentre a carga horária semanal, como é organizado o tempo destinado à Literatura?

5. Com que frequência é vista, lida, e analisada uma obra literária maranhense em suas aulas?

6. Como se dá a avaliação dos conteúdos de literatura durante suas aulas?

7. Em geral, quais fatores você elencaria como os que mais influenciam na construção das aulas de literatura?

8. Para você, qual a importância do ensino da Literatura maranhense?

9. Qual seu conhecimento sobre a discussão do ensino de Literatura nos documentos oficiais? Se quiser, comente a respeito.

10. Durante sua graduação, você teve contato com a literatura maranhense? Se quiser, comente a respeito.

11. Para você, a existência de uma disciplina destinada exclusivamente à Literatura maranhense daria mais visibilidade a mesma? Por quê?

12. Para você, qual a relevância do estudo que estamos fazendo acerca do ensino de literatura maranhense no Ensino médio?



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO – “LICEU MARANHENSE”
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO – “LICEU MARANHENSE”
“Educando Gerações e transformando realidades”**

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Equipe sistematizadora

Deurivan Rodrigues Sampaio

Helena Lopes de Araújo

Kátia Regina Marques Ferreira

**SÃO LUÍS - MA
2010**

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da escola, a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para transformação da realidade.”

(Celso Vasconcelos)

**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO – “LICEU MARANHENSE”
“Educando Gerações e transformando realidades”**

EQUIPE ESCOLAR

DIREÇÃO

Deurivan Rodrigues Sampaio – Gestor Geral;
João Soares da Fonseca – Gestor Adjunto,
Sílvio Cardoso Diniz – Gestor Adjunto;

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Matutino

Helena Lopes de Araújo
Margarete Alves dos Santos
Eliane Alves de Oliveira Gomes

Vespertino

Mércia Maria Rodrigues Lima
Ducivalda Oliveira Menêzes

Noturno

Kátia Regina Marques Ferreira
Kétsia Rejane Oliveira Gaspar
Patrícia Rakel S. Gonçalves Caldas

SECRETÁRIA

Rosa Maria Alves

PROFESSORES

Turno Matutino

Aldemir da Guia Schalder Pereira
Aníger Teresa Costa A. Chaves
Carlene Araújo dos Santos
Carlos Magno Ferreira Mendes
Delzuite Dantas Brito Vaz
Domingos Boás Garcia
Elizabeth Dutra de O. Melo
Elma Vilma Silva Ferreira
Emanuel Pacheco de Souza
Emerson Carlos Castelo Branco
Fábio Soares Raposo
Francileide Silva Melo da Silva
Francimar Andrade Araújo
Francinéia Pimenta
Gáudio Lima Trajano
Giselle Sampaio Pires
Jivancy Cantanhede de Oliveira
Joivaldo Sousa Lopes
Josafá Chaves Bentivi
José Piagoi Porto
José Raimundo Castelo Branco
José Valdir Carvalhal Cavalcante
Juacy Sousa dos Santos
Kátia Simone Garcia Lindoso
Loreley Fernandes Nascimento Moraes
Lucilene Mendonça C. Pestana
Marcos dos Santos Sousa
Maria de Loures Ferreira Nunes
Maria do Socorro R. Siqueira
Maria Heloísa Guterres Costa
Maria José Felix
Marluce Erotildes Viana Pinto

Marivânia Melo Moura
Mauro Roberto Santiago
Mozilene Borges Silva
Neila Rosa Santos Bezerra
Núbia Soares Lima
Orleans Freitas Lima
Paulo Rogério Aguiar
Pedro Vieira de Carvalho
Rodrigo Cardoso Pereira
Rafael Almeida Costa
Raimundo Jorge da Silva Filho
Rita de Cássia Marques Figueredo
Rosângela Ramos Bentivi
Sônia Maria Rodrigues da Silva
Sônia Zulma Salazar

Turno Vespertino

Aldenice França de Oliveira
Aline de Jesus Veloso Castro
Ana Célia Nery do N. Furtado
Ana Cristina Bezerra R. Mendes
Aninete dos Santos Sousa
Arlindo José Pinho de Carvalho
Carlos Magno Matos Pinheiro
Cláudio de Aquino Melo Gomes
Erika Uchôa da Silva Leal
Francimar Andrade Araújo
Iracema Franco de Sá
Irialdo Lopes Sobrinho Segundo
Jack Any Carvalho de Araujo
Jacy Pires dos Santos
Jesus Marmanildo Pereira
Jivancy Cantanhede de Oliveira
Joaquim Farias de Oliveira

Joezilton Silva Sodré
José de Ribamar Silva Baldez
José Raimundo Lindoso C. Branco
Juacy Souza dos Santos
Júlio César de J. Guterres Costa
Jurandir Santos Pereira
Liliane Keully B. Leite de Macedo
Luis Antonio Cintra Nascimento
Magda Helena Nogueira
Márcio José Gonçalves de Jesus
Maria Heloísa Guterres Costa
Maria Inês Barros de Macêdo
Marta Maria Portugal Ribeiro Parada
Maurício Rogério Serrão Silva
Messias Augusto Nogueira Filho
Pedro de Alcântara Lima Filho
Raimundo do Espírito Santo Moraes
Regysane Botelho Cutrim Alves
Roberto Sérgio Nogueira e Silva
Rodrigo Cardoso Pereira
Rodrigo Lamego Goulart
Rosana Gomes Mendes
Rosenilde Rodrigues Ferreira
Safira Santos Guarany Probst
Tereza Cristina Coêlho Rêgo
Terezinha de Jesus Matos Duarte
Tomaz Edson Pereira Ribeiro
Vanessa Sampaio Dias Gomes
Vilmara de Cássia Barros
Welison da Silva Sousa
Zilza Maria Fonseca Caldas

Turno Noturno

Adriano Pinheiro Lopes

Alfredo Vidal Cunha Neto
Andrea Cristina Oliveira e Silva
Aniger Teresa C. Aranha Chaves
Aninete dos Santos Sousa
Antonio Henrique Ferreira da Cunha
Claudia Cristiane de Matos Sousa
Dionary Costa Cordeiro
Domingos Boaes Garcia
Edna Moraes dos Santos
Eliane Cristina Silva Moraes
Ellen Lucy Moreira Viana
Emerson Carlos C. Branco
Eric Sousa Cartagenes
Francisco Monteiro Filho
Geraldo Varela de Sousa Jr.
Gina dos Remédios Costa Ferreira
Gladston Xavier Diniz Silva
Jacira Pavão da Silva
Jacy Pires dos Santos
José Ismael de Carvalho Godinho
José Ribamar dos Santos Macedo
Keyton Kylson Fonseca Coelho
Lenice Silva Alves Jardim
Lucia Maria Furtado Lobato
Lucia Tereza Sousa Corrêa
Luiza Maria Ferreira Dantas
Maria Eliane Rodrigues Rosa
Mariângela Dourado
Ricardo André Ribeiro Santana
Ricardo Magno B. Mendes
Rita de Cássia Figueiredo
Rosana Gomes Mendes
Rosana Maria Mendonça Araujo
Rosana Mota da Silva
Rosângela Bentivi

Rosinéa de Fátima Maciel
Silvana Regina Brandão de Paiva
Susana Santos Ferrão Coelho

ADMINISTRATIVOS

Andreлина Soares Correa
Anita Maria Gonçalves Sales
Antônio Carlos Guimarães Serra
Antonio José Souza
Antônio Mábio Gonçalves
Augusto Sérgio Santos Ferreira
Brás Serra Pinto
Carlos Quirino dos Santos Filho
Dilma do Socorro Araújo Soares
Elda Regina Ribeiro Sena
Eurico Conceição Ferreira Neto
Geovana de Jesus Rosa da Silva
Gerson Silva Belfort
Iranildo Pereira Veras
Jorge Rodrigues Canindé
Josane de Lourdes F. Silva
José Antônio Lopes
José Francisco Ribeiro Ferreira
Lucimara Mendes Protázio
M^a do Rosário de Fátima P. Segadilha
M^a do Socorro Maranhão Campos
M^a Regina Salazar Soares
Marcos Júlio de A. Carvalho
Mauro Diniz Linhares
Raimundo Paulo Chapuí Filho
Roseane Moura Silva

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 . DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	13
2.1 - Nome da escola	13
2.2 – Endereço	13
2.3 - Níveis e modalidades de ensino	13
2.4 - Atos legais	13
2.5 - Código da unidade escolar	13
2.6 - Jurisdição.	13
3 . JUSTIFICATIVA	13
4 . OBJETIVOS	15
4.1 - Geral	15
4.2 - Específicos	15
5 . CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	15
5.1 - Aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos	16
5.2 - Histórico.	16
5.3 - Estrutura física	17
5.4 - Recursos técnicos e pedagógicos	18
5.5 - Dados quantitativos sobre os profissionais da escola	18
5.6 - Dados quantitativos referentes à matrículas em 2010	19
5.7 - A Clientela	19
5.8 - Resultados educacionais	20
5.8.1 - Desempenho escolar dos alunos	20
5.8.2 - Desempenho global da Escola	20
6 . ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO	21
6.1 - Gestão democrática	21
6.2 - Aspectos administrativos	22
6.3 - Instâncias de gestão	22
6.3.1 - Colegiado escolar	22
6.3.2 - Conselho de Professores	23
6.3.3 - Conselho de Classe	23
6.3.4 - Caixa escolar	24
6.4 - Aspectos organizacionais	25
6.4.1 - Calendário escolar	25
6.4.2 - Distribuição da carga horária	25

6.4.3 - Sistema de coleta e registro e dados	26
7 . CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PRÁTICAS ESCOLARES	26
7.1 - Princípios norteadores da ação pedagógica	26
7.2 - Visão de sociedade, educação e futuro	27
7.3 - Missão da escola	27
7.4 - Concepção de escola	27
7.5 - Perfil do cidadão a ser formado	28
7.6 - Concepção de currículo, planejamento e avaliação	28
7.7 - Educação inclusiva	29
7.8 - Projetos coletivos	30
7.9 - Convênios e parcerias	31
7.10-Relação entre escola e comunidade	31
8 . LEVANTAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS VIVENCIADOS	33
8.1 - Necessidades e prioridades a atender	33
8.2 - Estratégias de ação	33
9 . FORMAS DE AVALIAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E EXECUÇÃO DO PPP	33
REFERÊNCIAS	
LISTA DE ANEXOS	

1. APRESENTAÇÃO

Este documento trata da sistematização do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense, instituição pública situada no centro da cidade de São Luís – MA. Contém o diagnóstico da referida instituição a partir da análise de todos os segmentos que compõe o corpo escolar proporcionando um movimento de ação – reflexão – ação de forma coletiva baseada no princípio da gestão democrática traçando assim metas e ações que fortaleçam a qualidade do ensino público maranhense.

De acordo com Celso Vasconcelos o Projeto Político-pedagógico:

“É o plano global da escola, a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para transformação da realidade.”

(Celso Vasconcelos)

Conforme preceitua a LDBEN Nº 9394/96 em seu Art. 12, Inciso I, Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica. No seu Inciso VII determina que a escola deve informar aos pais e responsáveis sobre a execução de sua proposta pedagógica. No Artigo 13 é dada dentre outras, como responsabilidade dos professores, participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e elaborar e cumprir seu plano de trabalho. No Artigo 14 é definido a participação de todos os profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, como um dos princípios da gestão democrática.

Desta forma, pautados em uma gestão democrática e na busca pela identidade de uma escola autônoma, capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, consolidar sua relação com a comunidade, democratizar o acesso e a permanência com sucesso do aluno em seu meio, dentre outras, é que se buscou no coletivo a análise da realidade, por meio de discussões realizadas com todos os segmentos, para então construirmos, passo a passo, uma escola em que todos se identifiquem, comprometida acima de tudo com o desenvolvimento pleno do nosso educando, contribuindo assim, para a transformação social da realidade. O projeto não pode ser visto como algo pronto e

acabado, mas sim como uma etapa em direção aos desafios e metas estabelecidas por toda comunidade escolar liceísta.

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

2.1 NOME DA ESCOLA

Centro de Ensino Liceu Maranhense

2.2 ENDEREÇO

Parque Urbano santos S/N – Centro, São Luís - Maranhão

CEP 65020-180 - Fone: (98) 3232 – 3450

E-mail: liceumaranhense1838@gmail.com

2.3 NÍVEIS E MODALIDADE DE ENSINO

O Centro de Ensino Liceu Maranhense oferece Educação Geral em nível de Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno na modalidade regular.

2.4 ATOS LEGAIS

Criado pela Lei nº 17 de 24.07.1838

Ensino Médio - Reconhecido pela Resolução nº 34/75 CEE

2.5 CÓDIGO DA UNIDADE ESCOLAR

INEP - 21009848

2.6 JURISDIÇÃO

Unidade Regional de Ensino – São Luís

3. JUSTIFICATIVA

A educação no Brasil teve um grande impulso com o advento da Lei de Diretrizes e Bases¹⁰ (LDB) no ano de 1996, a qual foi referendada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com a criação deste dispositivo foi possível implantar uma

¹⁰ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

nova gestão no ensino público priorizando o acesso democrático servindo como fator de inclusão social, sempre observando os princípios que regem a educação no país.

O dispositivo em tela estabeleceu as atribuições do sistema público, definindo diretrizes para uma gestão democrática do ensino básico, determinando a participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico. A participação coletiva inclui pais, alunos, profissionais da educação, enfim toda a comunidade escolar.

Atualmente a escola possui autonomia para elaborar seus projetos, o que vem mais uma vez firmar sua gestão democrática.

Ainda que a democratização da gestão do ensino tenha integrado as bandeiras das forças que lutaram pelo processo de redemocratização política do país (desde meados da década de 1970), e apesar de ser inegável algumas conquistas, as prioridades estabelecidas para a política educacional brasileira, nas últimas décadas, tenderam a imprimir outros significados à noção de democracia. De fato, seguindo referenciais de inspiração neoliberal no quadro da reforma administrativa do Estado, a má gestão foi tomada como, praticamente, a causa de todos os males que afetam os processos de ensino e aprendizagem. Visando superá-los, realizou-se um tipo de interpretação da realidade que conduziu às tentativas de adoção da gestão gerencial nas escolas e, através de processos de desconcentração/municipalização, privilegiamento do local, dentre outras medidas, tentou-se delegar às unidades escolares, aos professores e à comunidade a solução dos problemas que vêm contribuindo para que não tenhamos uma educação pública de qualidade.¹¹

Neste sentido a escola foi estimulada a criar seu próprio projeto político-pedagógico servindo de instrumento de democracia, fortalecendo a política educacional com o objetivo de formar cidadãos responsáveis.

¹¹ AZEVEDO, Janete M.L. de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Revista Educação & Sociedade** n. 80, Campinas: CEDES, 2002.

4. OBJETIVOS

4.1 Geral

- ✓ Sistematizar ações que visem à qualidade do ensino e conseqüentemente o desenvolvimento integral do educando no Centro de Ensino Liceu Maranhense, compreendido como um espaço onde se vivenciem práticas pedagógicas, políticas e culturais promovendo um crescimento significativo do indivíduo e da sociedade.

4.2 Específicos

- ✓ Criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade;
- ✓ permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação;
- ✓ buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade;
- ✓ melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno na Escola, evitando a evasão;
- ✓ criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico;
- ✓ promover a integração escola-comunidade;
- ✓ atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a partir de seu trabalho educativo.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

5.1 Aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos

O Centro de Ensino Liceu Maranhense está situado no centro da capital maranhense, São Luís, cidade com 997.098 habitantes. A cidade é formada por um centro urbano com 122 bairros (que constituem a região semi-urbana) e 122 povoados (que formam a zona rural), está dividida em 15 setores fiscais e 233 bairros, loteamentos e conjuntos residenciais.

A cultura ludovicense é fortemente influenciada por aspectos africanos e indígenas e sua economia baseia-se na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, turismo e serviços. As desigualdades sociais são visíveis.

O centro de Ensino Liceu Maranhense historicamente recebeu uma clientela economicamente favorecida dada a sua oferta de ensino de qualidade fator fundamental para o ingresso no ensino superior brasileiro.

Atualmente, por meio de processo seletivo pode-se afirmar que o público alvo é economicamente diversificado, ou seja, há alunos de classe média alta e baixa além de alunos oriundos de classes populares. A classe trabalhadora também se faz presente no referido Centro, sendo sua maioria no turno noturno.

Não fugindo a regra do contexto mundial, estamos inseridos em um mundo capitalista onde a corrida por ganhos individuais, lucros se tornam motor para o desenvolvimento da humanidade. A globalização exige atualmente no contexto escolar novas formas de condução do processo educativo e, as inovações tecnológicas permitem a inclusão daqueles que obtiverem maiores informações e formações.

5.2 Histórico

Surgido a partir da fundação do Seminário diocesano de Santo Antônio em 17 de Abril de 1838 por influencia de D. Marcos Antônio de Souza e nesse mesmo ano, o então presidente da província maranhense, Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo sancionou a Lei Nº 17, de 24 de julho de 1838 criando o Liceu Maranhense.

Em 1890 a escola foi transferida para sede própria da Rua Formosa e em 1941 para a sede definitiva, no prédio que ainda hoje está e inaugurada pelo Dr. Paulo Ramos.

A palavra Liceu (do grego LÚKEION) designava os ginásios de Atenas onde os jovens gregos praticavam exercícios físicos e intelectuais, discutindo com seus mestres assuntos sociais e políticos, preparando-se para serem cidadãos.

Segundo fontes históricas, anteriormente à criação do Liceu Maranhense não havia um núcleo onde as aulas funcionassem juntas e com regularidade. Dada a sua importância, foi comparado posteriormente ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro pela possibilidade que representava para a evolução do ensino público.

Inicialmente desenvolvia dois cursos de formação a nível médio, o de Marinha e o de Comércio, este último suprimido logo após a sua criação devido o acentuado caráter literário do ensino do "Liceu", haja vista toda sua clientela ser candidata aos cursos superiores. Fato que mereceu críticas, pois a oferta de cursos que habilitassem a uma profissão era necessária, considerando o contexto econômico-social maranhense que necessitava do aparelhamento da sociedade com pessoas que pudessem ser úteis à vida prática e produtiva combatendo os exclusivismos jurídico, clássico e teórico da época. Embora reformas viessem a introduzir outros cursos, os esforços não foram significativos, pois continuava-se a ter a mesma feição literária e propedêutica. A escola hoje oferece curso em formação geral.

No Liceu Maranhense já estudaram e estudam inúmeros jovens que da construção de seu saber, através do convívio com seus pares e mestres, ajudam não só a contar a história intelectual, política e artística do Estado e do País, mas também a participar da sociedade como cidadãos atuantes.

5.3 Estrutura física

O Centro de Ensino "Liceu Maranhense" está instalado num prédio de construção em estilo neoclássico. Sua última reforma ocorreu em 2005, mas apresenta-se com excelente conservação. Conta com 20 Salas de Aula em cada turno de funcionamento, Sala de Professores com 02 Banheiros, Sala de Secretaria com banheiro, Biblioteca, Laboratório de Química, Laboratório de Biologia, Laboratório de Física, Laboratório de Matemática, Laboratório de Informática, Laboratório de Fitoterapia, Sala do Gestor Geral com Banheiro, Sala dos Gestores Adjuntos com Banheiro, Sala para Reuniões, Sala da Coordenação Pedagógica, Sala de Vídeo, Sala de Educação Física com banheiro, Almoxarifado, 02 Dispensas, 02 Cantinas, 08 Sanitários para Alunos, Depósito, Teatro com 02 Banheiros, Horto Medicinal com Consultório e banheiro, Sala de Arte, Sala de Vídeo, Sala de Recursos Especiais com banheiro, Sala do Grêmio Estudantil, Sala da Rádio da Escola, Sala de Xerografia, Sala de Recursos Humanos, 02 Dependências para Serviços Gerais, 02

Banheiros Adaptados para Alunos com Necessidades Especiais, Arquivo Geral, Quadra Poliesportiva, Quadra descoberta, Pátio coberto, amplo Estacionamento, Jardins (interno e externo ao prédio), Áreas livres.

As salas são amplas, assim como os corredores e escadarias. A conservação em geral é boa, graças ao trabalho de conscientização de alunos e comunidade visando à preservação da Escola. Por tratar-se de uma construção de grande porte, são muitas as despesas para limpeza, manutenção e conservação do imóvel, nem sempre havendo recursos financeiros para todas as intervenções necessárias.

5.4 Recursos técnicos e pedagógicos

A Escola se acha relativamente equipada para dar consecução às suas atividades educacionais. Conta com 04 aparelhos de televisão, 03 de vídeo, 06 retro-projetores, 25 computadores na sala de Informática, 02 Notebook, 04 impressoras usadas pela administração, 02 aparelhos de som com acessórios, 02 home theater, 06 caixas acústicas, 01 filmadora, 01 máquina fotográfica, 01 máquina copiadora, 04 data shows, acervo bibliográfico com aproximadamente 3.500 volumes. Possui também material pedagógico específico (Sala de Recursos Multifuncionais). A parte de administração está bem instalada, com mobiliário e equipamentos adequados ao seu uso. Há ainda 05 Notebooks com programas especiais para deficientes visuais, assim como impressora em Braille e scanner. A escola possui um elevador para alunos com necessidades especiais. A cozinha conta com os equipamentos necessários para a consecução de suas atividades. Há ainda equipamentos elétricos e ferramentas para limpeza e manutenção das instalações.

5.5 Dados quantitativos sobre os profissionais da escola

Oferecendo Ensino Médio flexibilizado, a escola conta com 137 professores efetivos em exercício, sendo 10 contratados. 13 professores estão exercendo outras funções e 23 estão afastados (licença, mestrado, doutorado). Do total em nível de titulação 31 possuem Especialização, 15 Mestrado e 05 Doutorado. A administração compõe-se de 01 Secretária, 26 funcionários administrativos, 15 Serventes, 03 Auxiliares de Serviços Gerais. 01 Gestor Geral, 02 Gestores Adjuntos, 08 Coordenadoras Pedagógicas.

5.6 Dados quantitativos referentes às matrículas ano letivo 2010

Atualmente a Escola funciona com 20 salas de aula nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em cada sala estão matriculados aproximadamente 42 alunos de ambos os sexos.

O quantitativo de alunos matriculados por série/turno segue a tabela abaixo:

ALUNOS MATRICULADOS	TURNO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL POR TURNO
QUANTIDADE	MATUTINO	225	270	405	900
	VESPERTINO	299	329	239	867
	NOTURNO	324	238	254	816
TOTAL POR SÉRIE		848	837	898	
TOTAL GERAL = 2.583					

5.7 A Clientela

Fazendo parte da comunidade é fundamental que a Escola conheça o contexto social de sua vizinhança e da clientela a que serve. Apesar de óbvia, nem sempre essa percepção é alcançada pelas Escolas, muitas vezes absorvidas na atividade educativa como expressão de um processo burocrático e indefinido. Conhecer a comunidade em que estão inseridas e, portanto, sua clientela, suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional é a única forma possível para a Escola atender às suas finalidades - formar cidadãos conscientes e capazes, fornecendo, ainda, os conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social.

A clientela do "Liceu Maranhense" já não é mais constituída pela elite do Estado que aqui estudava quando da sua criação durante o Império brasileiro em 1838. No entanto, como há uma oferta de vagas inferior à procura (600 vagas oferecidas em 2010 para 6.250 inscritos para o seletivo) os alunos apresentam uma boa base de conhecimento e conseqüentemente há certa homogeneidade no nível de ensino com resultado ao final dos estudos satisfatório. São provenientes das mais diversas classes sociais e dos diversos bairros que compõem a nossa cidade, com predominância dos que residem no Centro de São Luís.

O entorno da escola tem apresentado alguns problemas que interferem no processo ensino aprendizagem tais como: o barulho promovido pelos automóveis, em especial os ônibus e carros de propaganda, os bares e lojas que se concentram na área do Centro.

5.8 Resultados educacionais

5.8.1 Desempenho escolar dos alunos no ano letivo 2009

Em 2009, a Escola matriculou 2.644 alunos. Correspondem a 947 alunos no turno matutino, 931 alunos no turno vespertino e 766 alunos no turno noturno.

A tabela a seguir apresenta o quantitativo dos alunos promovidos, reprovados, infreqüentes e transferidos do total matriculado.

SITUAÇÃO FINAL	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	TOTAL
Aprovados	839	811	480	2.130
Reprovados	74	92	96	262
Transferidos	05	11	10	26
Infreqüentes	29	17	180	226

5.8.2 Desempenho global da escola no ano letivo 2009

Em 2009, a Escola aprovou 282 alunos nas universidades públicas do Maranhão por meio do SISU e muitos outros para as universidades particulares por meio do ProUni com bolsas integrais e parciais.

A Escola venceu as cinco versões das Olimpíadas Brasileiras de Matemática a nível estadual recebendo premiação, medalhas e diplomas. Também foi vencedora no concurso de produção textual, categoria conto, promovido pela Feira do Livro de São Luís com o 1º e 2º lugares. Nossos alunos participaram de oficinas de redação promovidas pelo Centro de Criatividade Odylo Costa Filho, que resultaram na publicação de livro sobre a vida e obra do escritor maranhense Odylo Costa Filho.

Em termos de rendimento do ensino, os dados apresentados anteriormente atestam a qualidade do ensino oferecido pela escola e comprovam o bom aproveitamento. A situação é a mesma observada no ano letivo anterior, quando, apesar da programação

curricular ter sido comprometida com a greve de professores, os resultados nos mostraram grande desempenho dos alunos nos exames vestibulares.

Quanto ao abandono escolar os dados aparecem estáveis, apenas camuflados pelo uso comum da comunidade de, mudando com frequência de local de residência, não tomar a providência de solicitar transferência formal de escola, mas simplesmente rematriculando seus filhos em outra unidade próxima da nova moradia, fato que a partir deste ano não mais existirá, pois a Secretaria de Educação do Estado adotou o SIAEP – Sistema de Administração das Escolas Públicas, que não permitirá a matrícula de alunos sem a desvinculação da escola anterior.

6. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO

6.1 Gestão Democrática

Os princípios da gestão democrática se fazem presentes nesta Instituição de Ensino. Sua organização administrativa parte pela gestão do Colegiado Escolar e os conselhos instituídos dentro da escola onde se visualiza um exercício de tomadas de decisão de forma coletiva como preceitua Cury (2005, p. 18):

“A gestão democrática da educação voltada para um processo de decisão baseada na participação e na deliberação pública expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.”

A Constituição Federal de 1988 trata em seu Artigo 206 dos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma da lei onde trata da participação efetiva da sociedade nos processos de decisão sobre interesses coletivos com autonomia e em regime de colaboração entre si. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 destaca em seus artigos 14 e 15 as seguintes determinações:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

6.2 Aspectos Administrativos

Na busca por atividades que garantam o bom funcionamento da Escola, zelando pelo desenvolvimento integral dos alunos, é primordial que cada segmento que a compõe (Diretores, Coordenadores, Professores, Administrativos, Alunos, Família) desenvolva com competência as atribuições pertinentes a sua função/responsabilidade.

Para isso é necessário que cada envolvido no processo ensino-aprendizagem tenha plena consciência do seu papel. O Regimento Escolar traz as competências pertinentes aos Gestores em seu Título II, Capítulo I, Seção I; competências pertinentes aos Gestores Auxiliares no Título II, Capítulo I, Seção I, Subseção II; Serviços Administrativos no seu Título II, Capítulo III, Seções I e II; atribuições da Equipe Técnico Pedagógica em seu Título III, Capítulo I. O Título III apresenta os direitos, deveres e proibições aplicadas ao pessoal administrativo, docente e discente. A participação da família na educação dos filhos é destacada na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205, no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 4º.

Torna-se imprescindível que as especificações legais sejam seguidas por todos os segmentos que compõem a Escola. Destacamos, porém, que no dia-a-dia, muitas são as atribuições extras que Gestores, Coordenadores, Professores e Pais enfrentam no desempenho de sua função. E, situações como indisciplina, jornada extra de trabalho, ausência da família na Escola, dentre outros são dificultadores no desenvolvimento do processo educativo, tornando-se necessário a discussão em conjunto de medidas que visem sanar os problemas elencados por cada segmento.

6.3 Instâncias de Gestão

6.3.1 Colegiado Escolar

A Escola adotou a gestão democrática participativa e o Colegiado Escolar é um instrumento de democratização das decisões. É constituído por representantes de todos os

segmentos da comunidade escolar, sendo 02 professores, 02 pais ou responsáveis, 02 servidores, 02 alunos e o Gestor Geral, em atendimento ao que é estabelecido em Regimento próprio. Desempenha, o Colegiado, função deliberativa, consultiva, fiscalizadora ou avaliadora e mobilizadora nos assuntos referentes à gestão administrativa, político-pedagógica e financeira da escola.

Suas reuniões ocorrem de forma ordinária - mensalmente, com a presença de, no mínimo 2/3 de seus membros; semestrais - convocada pelo presidente, para em assembléia geral, analisar e aprovar relatório de trabalho e, extraordinária - sempre que houver necessidade, sendo registrada em ata específica.

Os membros do Colegiado Escolar são eleitos pelo voto direto para um mandato de dois anos, podendo ser reeleitos.

No que se refere ao cumprimento legal disposto ao Colegiado Escolar, a Escola segue o Regimento Próprio do Colegiado Escolar Biênio 2009/2011, no seu 7º pleito.

6.3.2 Conselho de Professores

O Conselho de Professor é uma instância consultiva e deliberativa sobre procedimentos de ensino-aprendizagem que venham a resolver problemas e elevar, qualitativamente, resultados de aprendizagem dos alunos. Funcionou pela primeira vez na Escola no ano de 2007, em conformidade com o Regimento Escolar e Resolução própria. É necessária a sensibilização dos docentes para a importância do Conselho de Professores dentro do desenvolvimento da gestão democrática no seio da Escola.

6.3.3 Conselho de Classe

O Conselho de Classe é um órgão que tem por finalidade contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Segue o que determina o Regimento Escolar e Resolução própria, quanto a sua constituição e função. É constituído por professores, representando cada componente curricular por série, alunos líderes de turmas e presidido por uma Coordenadora Pedagógica. Suas reuniões estão definidas no calendário escolar ocorrendo 04 (quatro) vezes por ano, após cada período letivo, e, extraordinariamente, tantas vezes quantas foram necessárias, sendo lavrada em ata, aprovada e assinada por todos os componentes.

A Coordenação Pedagógica realiza formação sobre o Conselho de Classe com

todos os representantes de turma após eleição dos mesmos, sendo destacada a função do Conselho e a postura ética a respeito dos assuntos neles abordados.

De acordo com o Regimento Escolar em seu Art. 31 - Competirá ao Conselho de Classe:

- I - analisar o processo ensino-aprendizagem, considerando todos os elementos envolvidos;*
- II - propor medidas que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem;*
- III - cultivar o bom relacionamento entre professor e aluno, a fim de que trabalhem num clima de amizade e respeito mútuo;*
- IV - acolher, analisar e dar encaminhamentos às reivindicações dos alunos;*
- V - analisar o processo avaliativo do aluno durante o ano letivo, quando solicitado, e, conforme o caso, criar uma nova oportunidade de avaliação;*
- VI - as decisões do conselho de classe deverão ser submetidas ao Conselho de Professores;*
- VII - executar outras atividades correlatas.*

As reuniões do Conselho de Classe são imprescindíveis para a avaliação e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

6.3.4 Caixa Escolar

A Caixa Escolar foi instituída, nos estabelecimentos Estaduais de Ensino da Pré – Escolar ao Ensino Médio organizando-se sob a forma de sociedade civil sem fins lucrativos por meio da Portaria Nº 688 de 10 de maio de 1995. A seguir o Decreto Nº. 14559 de 22 de maio de 1995 autoriza a Secretaria de Estado da Educação a repassar recursos financeiros às Caixas das Escolas Estaduais. O mesmo Decreto dispõe que Caberá aos Colegiados Escolares instituídos pelo Decreto Nº 14.558, acompanhar, supervisionar e fiscalizar a aplicação dos recursos repassados pela Secretaria de Estado da Educação às Caixas Escolares.

A Escola recebe os recursos de natureza convencional do Fundo Estadual da Educação - FEE transferidos pela SEDUC em 04 parcelas iguais, sendo 02 (duas) por semestre, em conta bancária específica. Uma parcela anual do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e, 10 parcelas para custear a merenda escolar.

É constituída por um Presidente nato, o Diretor, um Tesoureiro (Professor ou administrativo), um Secretário (Professor ou Administrativo) e um Conselho Fiscal composto por 03 Pais ou Responsáveis.

O Gestor Geral apresenta os valores transferidos à Caixa Escolar com as respectivas despesas no mural da Escola para o conhecimento de todos.

No que diz respeito à Caixa Escolar a Escola deve seguir o que determina a Resolução Nº 01/2009 da Secretaria de Estado da Educação que trata das normas para transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros a ela destinada.

6.4 Aspectos organizacionais

6.4.1 Calendário Escolar

Para atender a demanda dos serviços é necessário organizar o tempo, assim sendo para o planejamento das atividades escolares deve-se sempre ser observado o calendário escolar, cuja finalidade de acordo com o Regimento Escolar é de fixar o início e término do ano letivo, assim como recesso, férias, feriados e comemorações cívicas, de acordo com as eventualidades.

6.4.2 Distribuição da carga horária anual

A Escola funciona nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. As disciplinas são organizadas por áreas de conhecimento com uma carga horária anual de 1.200 horas/aulas por série, distribuídas em 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme especificações a seguir:

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ÁREA DE LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS			
LÍNGUA PORTUGUESA	200	200	200
ARTE	80	80	80
LÍNGUA INGLESA	80	80	80
LÍNGUA ESPANHOLA	80	80	80
EDUCAÇÃO FÍSICA	80	80	80
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TEC.			
MATEMÁTICA	120	160	160
FÍSICA	120	80	120
BIOLOGIA	80	80	120
QUÍMICA	80	120	120
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS			
HISTÓRIA	120	80	80
GEOGRAFIA	80	80	80

6.4.3 Sistema de coleta e registro e dados.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos ministrados, as notas e frequência dos alunos são registradas no Diário de Classe pelo professor. Sendo este também o responsável pela digitação destes dados no SIAEP Sistema Integrado de Administração das Escolas Públicas.

Ao término de cada bimestre os resultados das avaliações, bem como as frequências, são comunicadas aos alunos pelos professores e aos pais/responsáveis pela Coordenação Pedagógica por meio de cronograma específico para atendimento por turma e duas vezes por ano ocorre a entrega dos boletins.

Com a implantação do SIAEP, o aluno e sua família podem acompanhar as aulas ministradas, bem como o rendimento bimestral do aluno com a respectiva frequência às aulas e imprimirem os boletins sempre que desejarem via internet, acessando ao site www.siaep.educacao.ma.gov.br. Para isso, O Centro de Processamento de Dados e a

Coordenação Pedagógica, informam aos alunos o seu número no INEP e é explicado aos pais/responsáveis nas reuniões passo a passo como devem proceder para terem acesso aos dados no sistema.

No que diz respeito ao Registro dos resultados pela Secretaria, a Escola segue o que determina o Regimento Escolar em seu Título VI, Capítulo II, Seções II e III que trata dos Meios de Registros e Comunicação dos Resultados e Certificação.

7. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PRÁTICAS ESCOLARES

7.1 Princípios norteadores da ação pedagógica

Os princípios que norteiam a escola democrática, pública e laica estão presentes neste projeto onde se prioriza a igualdade de oportunidades, a gestão democrática, a valorização dos profissionais por meio da formação continuada. A partir dessa compreensão considera-se os seguintes pontos:

- A valorização do indivíduo enquanto ser histórico capaz de transformar a sociedade num exercício de ação-reflexão-ação;
- Assegurar a reorganização da escola a partir de mudanças culturais, científicas e tecnológicas na sociedade;
- Promover a participação de todos em busca de um ensino de qualidade.

7.2 Visão de sociedade, educação e futuro

Vivemos em uma sociedade que sofre constantes mudanças em uma velocidade surpreendente. É um espaço de interação humana, onde conflitos e contradições são motores para sua evolução cultural, científica, política e econômica.

A educação é compreendida como instrumento de democratização, de construção de saberes constituídos historicamente. Pois “...A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais, isto é, em sua busca constante pela humanização...” Paulo Freire.

Assim definimos como visão de futuro fortalecer as práticas educativas, bem como, implantar novas onde se observe a harmonia entre o tradicional e as inovações tecnológicas que faça com que nossa escola seja reconhecida pela qualidade do ensino, pelo respeito e valorização dos nossos alunos e colaboradores e pela responsabilidade social.

7.3 Missão da escola

Garantir um ensino de qualidade, contribuindo para melhoria das condições educacionais de nossa população trabalhando competências e habilidades a fim de assegurar a formação de cidadãos críticos e conscientes capazes de agir construtivamente no processo de transformação da sociedade nos seus mais variados aspectos.

7.4 Concepção de escola

A escola é um campo de relações democráticas compreendida como espaço de formação, vivência, experimentação e produção de conhecimento.

Vale ressaltar, que a escola contemporânea vem sofrendo transformações para atender as novas demandas e assegurar um espaço privilegiado de aprendizagem onde se desenvolvam competências e habilidades necessárias para a formação de cidadãos atuantes. Neste sentido, acreditamos que todo o trabalho escolar deve voltar-se para atender esta demanda.

7.5 Perfil do cidadão a ser formado

Na sociedade contemporânea onde a cada dia as exigências se ampliam, busca-se formar cidadãos conscientes, críticos, pro-ativos capazes de refletir sobre a realidade e intervir na mesma com o objetivo de transformá-la positivamente tornando-a mais justa e igual. Além disso, pretende-se formar jovens com competências e habilidades para um bom desempenho no mercado de trabalho. Que sejam capazes de crescer individualmente e coletivamente contribuindo para mudar a realidade econômico do nosso estado.

7.6 Concepção de currículo, planejamento e avaliação

O currículo está voltado para a dinâmica da sociedade, ao trabalho e à função social da escola pública sendo norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Referencial Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Saberes científicos e populares impulsionados pelas inovações tecnológicas exigem um novo pensar pedagógico que acompanhe essas mudanças nas vidas dos seres humanos. Assim, as necessidades e interesses dos alunos são contempladas e valorizadas.

Os princípios da interdisciplinaridade estão presentes nesta proposta, uma vez que a interlocução de saberes são necessários para ampliação e valorização do conhecimento.

O planejamento do trabalho pedagógico é um instrumento fundamental para a garantia da qualidade do ensino, uma vez que este é compreendido como instrumento norteador da ação educativa entre os vários sujeitos que compõe a escola. Assim, planejamento pode ser compreendido como:

“ processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares” (VASCONCELLOS, 1995, p. 56)

A avaliação é considerada o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo, pois é partindo desta avaliação (diagnóstica) que se pode traçar ações para a melhoria da qualidade do ensino. E, sendo analisadas ao longo do processo (avaliação processual) deve ser entendida como ferramenta a ser consultada cotidianamente.

7.7 Educação Inclusiva

A Escola recebeu 2.583 matriculas este ano, deste total 08 alunos apresentam necessidades educacionais especiais e estão inseridos em classes comuns. Na tabela a seguir pode ser observado alguns dados referentes aos mesmos:

TURNO	SÉRIE	DIAGNÓSTICO	Idade
	2ª	Displasia fronto-nasal associada a retardo mental leve	19 anos
		Paralisia Cerebral do tipo coreoatetose.	16 anos
		Paralisia Cerebral Infantil	19 anos
	3ª	Dorsolombalgia; Hidrocefalia congênita; Paralisia cerebral; Diplegia espástica	16 anos
Vespertino	2ª	Baixa visão	17 anos
	3ª	Deficiente visual	18 anos

Noturno	1ª	Deficiência auditiva	17 anos
	2ª	Deficiência auditiva	19 anos

Durante este ano, a Escola convidou para realizar palestra aos professores, profissionais especializados do Centro João Mohana, onde ficou definido a continuação do trabalho por meio de oficinas a partir do mês de agosto, abordando metodologias voltadas para o trabalho com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo necessário instrumentalizar os professores que lidam com as especificidades apresentadas pelos alunos.

Anteriormente foi desenvolvida tanto na Semana Pedagógica, quanto em momento de formação continuada, palestras para os professores e Coordenação, com profissionais da Rede Sarah (casos específicos), Secretaria de Educação Especial e Centro João Mohana (encaminhamentos gerais) para auxiliar o trabalho docente no desenvolvimento das atividades.

Até o momento não houve necessidade de adequação curricular voltada para atender as necessidades dos alunos. No entanto, no momento do planejamento, o professor deve pensar que as metodologias trabalhadas em sala devem ser pensadas, a fim de que, contemplem as adequações necessárias voltadas para atender as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos (motivação, capacidade de atenção, interesses, estratégias próprias de aprendizagem, tipos de preferências de agrupamentos que facilitam a aprendizagem).

No que diz respeito à avaliação alguns alunos apresentam necessidade de adequações (flexibilização) quanto às técnicas e instrumentos utilizados pelo professor contemplando os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem) dos mesmos. Em diversas ocasiões necessitam de mais tempo para o alcance de determinados objetivos e realização das atividades propostas.

De acordo com o Regimento Escolar quanto à promoção dos *“alunos que apresentam necessidades especiais, o processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para todos os demais ou adotar adequações, quando necessário”*. Neste caso, a Escola reúne o Conselho de Classe para encaminhamento dos procedimentos necessários a promoção do aluno.

Neste ano a partir do mês de maio a Escola recebeu profissional apto a trabalhar com os alunos com necessidade educacionais especiais na Sala de Recursos Multifuncionais. Os alunos são atendidos em turno inverso aos das aulas regulares.

7.8 Projetos coletivos

Os projetos educativos fazem parte das atividades educativas desenvolvidas pela Escola e contam com a participação da Direção, Coordenação, Professores e Alunos. Este ano muitos estão tendo continuidade e outros estão sendo construídos coletivamente. Trata-se de projetos interdisciplinares que propiciam vivenciar práticas possibilitando ao educando a construção do seu conhecimento.

Em 2010 estão sendo desenvolvidos /construído os projetos abaixo citados:

- ✓ Saúde e prevenção nas escolas (Em desenvolvimento)
- ✓ Potencial turístico da Ilha de São Luís (Em construção)
- ✓ Canto Coral (Em desenvolvimento)
- ✓ Cantata Natalina
- ✓ Gincana Solidária (Em construção)
- ✓ Leitura e produção textual (Em desenvolvimento)
- ✓ Ensino Médio Inovador (Em desenvolvimento)
 - Rádio Web/Oficinas de Dança
 - Horto Medicinal
 - Quilombos: uma forma de resistência negra
 - Meio Ambiente
 - Mídias na Educação

7.9 Convênios e parcerias

São muitas as Instituições parceiras da Escola. Suas atividades são desenvolvidas por meio de palestras sobre temas específicos, desenvolvimento de projetos educativos, estágios etc.

As atividades são solicitadas pela Escola ou oferecidas pelas diversas instituições. Para o desenvolvimento das mesmas, no entanto, há agendamento prévio a fim de não coincidirem com as atividades já propostas no calendário escolar. Os parceiros do Liceu Maranhense são: UFMA, UEMA, IFMA, SESC, UNIVIMA, CEUMA, UVA, FAMA, DETRAN, TRT, TRE, CIE, GEAPE, BEMFAM, Conselho Tutelar, OAB, Polícia Rodoviária Federal, Museu Histórico, Fundação Odylo Costa Filho, Arquivo Público do Estado, Juizado de Proteção à Infância e ao Adolescente.

7.10 Relação entre escola e comunidade

O "Liceu Maranhense" está localizado no Centro da cidade de São Luís, bairro que concentra o maior número de lojas e repartições públicas e, vizinho de áreas famosas em todo o Estado pela violência que marca o seu dia a dia, ligada principalmente a problemas de consumo e tráfico de drogas, roubos e assassinatos (Liberdade, Camboa e outros). Há toda uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente migrada de outras cidades do Maranhão convivendo com o crime e a marginalidade e sem outra condição de moradia a não ser nas adjacências dos grandes bairros da cidade. Residem em habitações com mínimo conforto, geralmente inacabadas, de alvenaria, ou em barracos de madeira e restos de construção. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Poucas, porém, usufruem de esgotos públicos.

O atendimento médico é feito, em casos de emergência, pelo Pronto Socorro da Prefeitura – Socorrão, por encontrar-se próximo à Escola. A maioria dos terrenos e imóveis do local é de construção antiga e, na sua maioria, incorporados ao patrimônio histórico da cidade. Quase todos os ônibus dos bairros da cidade têm como destino o Centro e, por conseguinte, transitam pelas ruas laterais da escola. Existem outras escolas de grande porte na mesma área que convivem com o mesmo problema de barulho e sedução das lojas, bares e Shopping Center.

A Escola mantém um bom relacionamento com a comunidade, apesar disso, não é grande a participação da mesma nas atividades regulares promovidas pela Escola, restringindo-se a um número pequeno de pais mais conscientes e cooperativos.

8. LEVANTAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS VIVENCIADOS

8.1 Necessidades a atender e prioridades

- ✓ Elevar o desempenho acadêmico dos alunos;
- ✓ Melhorar os processos comunicativos na escola;
- ✓ Promover maior participação da família na escola;
- ✓ Diminuir a evasão no turno noturno.

8.2 Estratégias de ação

As estratégias estão contempladas no Plano de Gestão Escolar, anexo 02, deste documento.

9. FORMAS DE AVALIAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A avaliação do Projeto Político Pedagógico será feita de forma processual, sendo revisado e reelaborado anualmente por uma comissão instituída pelo corpo escolar contemplando todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar do Liceu Maranhense. |