

OS CLÁSSICOS NO CURRÍCULO

Wesley Pereira Brito¹
Maria Helena Damião²
Maria de Fátima Sousa e Silva³
(Universidade de Coimbra, Portugal)

RESUMO

Desde há várias décadas que, nos países de matriz ocidental, o ensino das culturas e línguas clássicas se tem tornado residual. Entre as justificações mais comuns destacam-se o fato de ser catalogado como tradicional, elitista e não inovador, difícil e desinteressante, e não aplicável nem rentável.

Palavras-chave: cultura clássica. ensino clássico. valor do conhecimento. currículo escolar.

ABSTRACT

For various decades the teaching of classical languages and cultures in the Western countries has become residual. Among the most common justifications we find the statement that it was classified as being too traditional, elitist and non-innovative, difficult and uninteresting, neither applicable nor profitable.

Keywords: classical culture. classical education. value of knowledge. school curriculum.

¹ Estudante de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. westbrito@hotmail.com

² Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. hdamiao@fpce.uc.pt

³ Professora de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal. fap13@gmail.com

Introdução

Gregos e Romanos fazem parte, inquestionavelmente, do nosso passado. E as suas respectivas línguas são, inegavelmente, línguas de cultura. (PEREIRA, 2008, p. 71).

Desde há várias décadas que as reformulações curriculares em diversos países de matriz ocidental, como Portugal e o Brasil, têm diminuído consideravelmente o lugar antes destinado às culturas gregas e latinas – nas suas facetas: literária, filosófica, artística, histórica... – e suas respectivas línguas.

Podem ser encontradas diversas justificações para esta situação, sendo uma delas a marcada tendência da generalidade dos países para proporcionarem um ensino funcional, que dê preferência a conteúdos atuais decorrentes de algumas necessidades sociais, um ensino utilitarista e imediatista assente na urgência de se adquirir, desde idades precoces, competências operacionais para um mercado de trabalho em eterna e feroz competição, um ensino que se percebe diretamente associado a um objetivo tecnológico e financeiro. Ao abrigo desta tendência, o estudante deixa de ser visto como “aluno”, passando a ser visto como “cliente” a quem é preciso equipar com essas competências e, em simultâneo, seduzir e agradar, depreendendo-se que o que se julga mais erudito e difícil, ou tradicional e conservador, não é do seu interesse (SIBILIA, 2012).

Este discurso, repleto de equívocos, levanta várias interrogações: como esperar que os alunos consigam alcançar um alargado e profundo conhecimento linguístico do seu idioma e de outros se lhes faltam as raízes? Como esperar que apreciem uma obra literária e a arte, em geral, se lhes falta o conhecimento necessário à sua compreensão? Como esperar que encontrem sentido na História se não possuem dados que os conduzam a tal? Como esperar que enveredem por discussões filosóficas se não dominam os seus pilares? Como esperar que desenvolvam um espírito crítico e abstrato se não são solicitados para pensar e analisar de uma forma autónoma? E poderíamos continuar...

O que entendemos questionar é se, ao retirar-se da escolaridade “ferramentas” fundamentais de pensamento que lhe imprimem suporte, em favor de uma execução com fins pragmáticos, não se estará a criar uma lacuna imensamente preocupante na preparação das crianças e dos jovens para que, aproximando-nos das palavras de Arendt (1957/2000), enfrentem o mundo a que chegam e lhes possam acrescentar conhecimento?

Consideramos que esta questão ganha pertinência no fato de diversos autores (por exemplo, Lister, 2004; Morwood, 2003) fazerem notar a importância do ensino de

componentes clássicas da Antiguidade como elemento reforçador do raciocínio, da articulação lógica do conhecimento que perpassa o campo teórico e adentra os terrenos da prática, como suporte que permitirá ao aluno fazer uma análise de sua cultura, língua e também de si próprio, desenvolver um apurado sentido estético e ético, encontrar elos de ligação entre o passado e o presente, ter acesso a problemas que sempre incomodaram a humanidade...

Permitir o acesso a um conhecimento que não se reduza a um valor simplesmente instrumental e, a partir daí, trabalhar o discernimento e a sensibilidade deveria, efetivamente, constituir uma preocupação elementar da Escola. A sua ausência poderá fazer com que as novas gerações, desprovidas das capacidades que esse conhecimento potencia, sejam particularmente susceptíveis a pressões mercantilistas e outras do mesmo gênero que se vêm a infiltrar e a afirmar nos mais diversos sectores das sociedades ocidentais, não sendo a Escola exceção. Nesta conformidade, Hirsch (1976, p. 147) fez, há já algum tempo, notar que a reflexão sobre o sentido da educação escolar debate-se com um “perigo maior”, que é a recusa de “acumulação inocente de conhecimento”, percebendo-se a sua preocupação em diminuir a importância daquele conhecimento que tem valor funcional no imediato perante critérios de valor mais amplos.

Face ao supramencionado, o que pretendemos com este trabalho é afirmar a importância do ensino de componentes curriculares clássicas no sentido da consolidação do conhecimento que os alunos que passam pela escolaridade obrigatória devem adquirir. Assim, nos pontos que se seguem, exploraremos três dos muitos mitos que se lhe têm vindo a associar, perturbando o seu entendimento e a sua manutenção no sistema educativo: ensino tradicional, elitista e não-inovador, ensino difícil e desinteressante, ensino não aplicável nem rentável.

1. Ensino tradicional, elitista e não inovador

O futuro do verbo é o grande desafio à morte. É o grande desafio ao desespero. Se não pudéssemos sonhar – e sonhar é uma forma de futuridade –, só haveria realmente a clausura da brevidade e da mediocridade das nossas pequenas vidas pessoais. (LADJALI, 2003, p. 107).

Diz Cortina (1994, p. 123) que, no contexto formal, “educar tem sido uma tarefa cada vez mais difícil” e explica: forças externas à escola – família, amigos, media e, sobretudo, o mercado –, têm afastado diversas disciplinas clássicas, que fazem diferença na aprendizagem. Os argumentos invocados são que tais disciplinas são tradicionais e manifestamente direccionadas para uma educação de elites, decorrem da decisão de quem tem o poder para decidir o currículo, estando, nessa medida, longe de ser direccionadas para a educação de

todos, e se afiguram inadequadas a solicitações da sociedade contemporânea, que se diz estar em constante mudança, requerendo, de maneira alternativa, uma atitude de inovação.

Todos estes argumentos são, naturalmente, discutíveis e, por isso, requerem atenção. Young, por exemplo, defendeu, em décadas mais atrasadas, que o “conhecimento dos poderosos”, que consubstanciaria a escolha daquilo que se deve aprender na Escola, não deveria ser imposto à generalidade dos alunos, mas em trabalhos mais recentes (v. g., 2010) tem enfatizado que essas escolhas devem incidir no “conhecimento poderoso”, o conhecimento das disciplinas que permitem entender o mundo; isto significa ir além da experiência concreta, conseguir generalizar e usar conceitos para o explicar. Este conhecimento que forma a consciência, distinto do que se encaixa em “políticas de educação” traçadas por exigências ou conveniências de determinado momento, pode ser o do passado mais distante ou do presente mais próximo. Não é a sua categorização como tradicional ou recente que importa, mas a aprendizagem que pode potenciar.

Tendo isso presente, Beard (2010) alerta para o fato de as línguas e as culturas gregas e latinas, uma vez introduzidas no ensino formal, terem o potencial de “manter” e “reforçar” o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos, abrindo-lhes caminhos para apreenderem conhecimentos de outras disciplinas. Droit (1955) nota que o estudo do grego e do latim, bem como aquilo que a estas línguas está ligado, faculta condições para dominar modelos gramaticais, obras da literatura matricial, expandir horizontes imaginários, mas também entender política e filosofia. O relato na primeira pessoa é bastante ilustrativo:

No ensino público, laico, obrigatório e gratuito eu tinha sessões de recitação latina, temas gregos, exposições sobre as Guerras Púnicas, a conquista das Gálias, ou as comédias de Plauto. O latim, nessa altura, era ensinado desde o sexto ano. Iniciei-o, portanto, aos dez anos. No oitavo, podíamos juntar-lhe o Grego, que me fez descobrir outras formas de letras – em todos os sentidos: grafia diferente, alfabeto distinto, mas também epopéias, tragédias, discursos políticos – mais tarde, textos filosóficos. (DROIT, 1995, p. 13).

Voltemos a Young (2010) para explicar que uma coisa é o conteúdo do ensino e a sua finalidade, outra é o método de ensino que se usa para que os alunos consigam alcançar os conteúdos e concretizar a finalidade. Esta confusão tem constituído, na verdade, razão para se recusarem as componentes clássicas: associando-se o seu conteúdo e finalidade a uma metodologia austera, que foi em tempos seu apanágio, criticando-se aqueles, arrasta-se esta (DAMIÃO; PRATA; FESTAS, 2011). Tal ideia é passada aos alunos, provocando-lhes receio face ao trabalho e às dificuldades que se lhes faz crer que os espera, de maneira que, podendo escolher, desviam-se da área (FREIRE, 2008). Como é bom de ver esta imagem requer

desmistificação, pois a aprendizagem que nela tem lugar, como acontece nas demais áreas, por via da investigação, tem integrado metodologias e recursos renovados como seja a orientação para motivos culturais que estabelecem relações com a realidade contemporânea, manuais apelativos e criados sobre fundamentos comuns com os das línguas modernas, materiais informáticos que solicitam diversas operações, atividades complementares da aprendizagem (festivais escolares de teatro, jogos, visitas culturais)...

2. Ensino difícil e desinteressante

Como disse Espinosa: "Tudo que é excelente é muito difícil". (STEINER; SPIRE, 2003, p. 105).

Uma segunda ideia que se tem associado ao ensino de componentes clássicas é a dificuldade de aprendizagem que lhes estará inerente, acrescentando-se um esforço desmesurado que os alunos lhe têm de dedicar.

Steiner e Spire (2003, p. 20), conscientes desta ideia, debatem-na de forma original. Partem do princípio de que não se pode “facilitar” a aprendizagem que os alunos têm de realizar, o que se deve é introduzi-los de forma agradável, “fácil” e também evolutiva nas matérias até ao máximo grau de dificuldade. Com ironia, dirigindo-se a um aprendiz imaginário que se inicia numa disciplina, afirmam: “vamos facilitar-te as coisas”; e depois, desafiando-o a alargar os seus horizontes, acrescentam: “tens muita sorte, vamos dificultá-las”.

Querem estes autores dizer que o primeiro contato dos alunos com o conhecimento deve ser sedutor e estabelecido pela via do mais acessível, preparando-os sempre para algo mais árduo que acontece, necessariamente a cada passo, nos seus percursos académicos. Porém, acrescentam os autores acima citados, na escola faz-se muitas vezes o contrário: introduz diretamente os alunos em obras ricas em conteúdo artístico ou gramatical, a que não conseguem chegar, sendo a desistência a sua saída. O ensino progressivo e o trabalho atento e de encaminhamento do professor é imprescindível para que os alunos não se percam e não desejem abandonar a aprendizagem.

Então, porque diremos que toda a gente dispõe de meios de leitura de um grande texto. Não tem! Para isso é necessário um trabalho mais prolongado e muito duro. (STEINER;SPIRE, 2003, p. 105).

Tal como Steiner e Spire (2003, p. 20), entendemos que não há necessidade de antecipar ou precipitar a aprendizagem, mas, sim, de preparar os alunos para integrarem gradativa e

solidamente o conhecimento, avançando sempre, não deixando de lhes mostrar que hão de confrontar-se com momentos de dificuldade variada, que exigem atenção e esforço, e que, portanto, terão de se preparar para não se sentirem perdidos ao menor obstáculo. O papel da Escola e, muito concretamente, do professor é criar condições para que os alunos enfrentem dificuldades e as queiram superar, encontrem sentido e satisfação na superação.

Ainda que esse exercício de levar a conhecer e a entender, a fruir e a fazer alguma coisa a partir daí, deva ser realizado desde idades precoces, tem de ser solicitado de tal maneira que os alunos possam dar respostas que sustentem as seguintes, bem como ganhar confiança e desejar continuar. Se partirmos do princípio de que o interesse é uma condição inata, que se tem ou não se tem, nada disso se fará, resultando numa desistência íntima por parte dos alunos, pelo fato de constatarem que não estão à altura e, possivelmente, nunca estarão.

3. Ensino não aplicável nem rentável

Desde las más antiguas culturas el hombre a accedido a la inteligibilidad de la Historia a través de la Literatura y es por medio de sus textos como hemos podido conocer la vida, el pensamiento y, sobre todo, los sentimientos de un pueblo en un período dado de su devenir. (BLANCO, 1998, p. 841).

Uma terceira ideia que aqui pretendemos convocar e que se afirma recorrentemente como característica das componentes curriculares clássicas é que, pela distância temporal e espacial, elas não têm e nem podem ter qualquer utilidade, em nada servindo à integração das novas gerações num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Na verdade, quando a educação e a formação se orientam apenas e só nesse sentido, da sustentabilidade, do crescimento econômico e da produtividade (COMISSÃO EUROPEIA, 2015), tudo o que não se reduz a este cânone é visto como irrelevante ou desnecessário.

Em circunstâncias como são as do século em que vivemos, onde, como antes aludimos, o valor intrínseco do conhecimento, o valor que tem sem precisar de outra qualquer justificação, enfim, o valor que admite a “gratuidade” como “única moeda” (PENNAC, 2008, p. 32), é ignorado quando não negado, poderíamos pensar que essa seria uma razão pertinente, mas nem assim o é. Passemos a explicar.

Esse “valor instrumental” do conhecimento não nega nem se contrapõe a este “valor em si”, porque o valor do conhecimento que a Escola pode proporcionar tem de ser sempre duplo, ou seja, tem de assumir estas duas valências.

As componentes clássicas tendem, de fato, a ser perspectivadas como contemplativas, muitas vezes acontecendo uma restrição a esta categorização, porém, sem a negar, porque isso

seria roubar uma parte da sua essência; a verdade é que o seu valor vai mais além, inclui, como sugerimos, o instrumental, e isto em dois sentidos.

Um desses sentidos é a sua inegável função cognitiva. Efetivamente, se devidamente lecionadas, estas disciplinas contribuirão para o desenvolvimento das faculdades que estão associadas a essa função. Quando permitem a compreensão da língua ou de acontecimentos históricos, quando dão acesso a normas e dilemas morais ou a sentimentos que traçam o perfil da condição humana, quando fornecem inspiração para expressar algo, quando se tornam a base da criação, estão a cumpri-la. O outro sentido é a sua também inegável função social, econômica, tecnológica. Sem grande dificuldade, e ainda que passem despercebidos, encontramos múltiplos exemplos de produtos vários, de filmes e de músicas, de designações científicas e técnicas, que beneficiaram ou usaram um saber ancestral. Mais recentemente, o turismo cultural tem-se revelado um reduto de infindável recurso do passado classicista.

Face a esta visão alargada do sentido das componentes em que nos centramos, Freire (2008) considera que o sistema de ensino dispõe de uma ampla margem de possibilidades para as integrar nos planos de estudo e para as aliar às mais diversas componentes curriculares ao longo do percurso de escolaridade. Por outras palavras, o conhecimento clássico está longe de se ver enclausurado em cursos superiores e dissertações universitárias para deleite apenas de quem a ele tem acesso selecionado; ao contrário esse conhecimento está em todo o lado.

Considerações finais

Com base no anteriormente exposto, permitimo-nos apresentar algumas considerações finais relativas a um tema curricular que nos merecerá de futuro atenção mais demorada.

Segundo Cortina (1997), deixadas para trás algumas tiranias associadas à educação, adotamos outras não menos inquietantes, até porque temos desleixado a sua identificação e suavizado a sua crítica. É o caso daquela que aceitamos como diretriz de todas as outras: preparar as crianças e os jovens para enfrentarem, com conhecimentos concretos e pragmáticos, uma severa competição social, empresarial e tecnológica que se aproxima da luta pela sobrevivência. Esquecemo-nos de que essas ferramentas que lhes facultamos são débeis e se esgotam no presente para o qual se destinam, ainda que não saibamos que exigências o futuro lhes reserva.

Sem lhes facultarmos um conhecimento em que possam apoiar o pensamento e, com certeza, também a ação, conhecimento abstrato e sofisticado que lhes permita enfrentar desafios diversos, inesperados e nada menos exigentes do que aqueles que agora nos preocupam, serão facilmente objeto de influências externas. Ferramentas como as que a cultura e as línguas clássicas agregam, fazem perceber que “o homem não está só mas, sim, dentro da sociedade” (BLANCO, 1998, p. 845) e, desejavelmente, decidir em conformidade.

Privar as novas gerações desse conhecimento é privá-las, de forma mais ou menos acentuada, do sentido de sociedade e, de modo mais profundo, do sentido de civilização. Ora, para se evitar esse desígnio, que parece nos ameaçar, um dos mais prementes deveres da Escola é proporcionar a todos, sem exceção, tal sentido para que possam experimentar dimensões da humanidade que fundamentam a existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. A crise na educação. **In:** O. Pombo. **Quatro textos excêntricos.** p. 21-53. Lisboa: Relógio D'Água, 1957/2000.

ANUNCIACÃO, C. Latim privado(s) e público: uma perspectiva analítica do envolvimento dos alunos na aprendizagem do latim nas escolas do século XXI. **In:** VEIGA, F.; ALMEIDA, A.; CARVALHO, C.; GALVÃO, D.; GOULÃO, F.; MARINHA, I.; FESTAS, I.; JANEIRO, H.; NOGUEIRA, J.; CONBOY, M.; MELO, C.; TAVEIRA, S.; BAHIA, Bahía, S.; CALDEIRA; PEREIRA, T. **Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

BLANCO, J. J. A. La enseñanza de la literatura y las humanidades. **Actas del Congreso de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura.** Coimbra: Quarteto/ Universidade de Coimbra, 1998.

CORTINA, A. **La ética de la sociedad civil.** Madrid: Anaya, S. A, 1997.

DAMIÃO, M. H.; PRATA, M. J.; FESTAS, M. I. A presença da cultura clássica no Ensino Básico e Secundário. **In:** REIS, C. S.; NEVES, F. S. (Eds.). **Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.** Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, Vol. IV, p. 501-504, 2011.

DROIT, R. **Redéfinir le curriculum:** un enseignement pour le XXIe siècle. Paris: Université de Paris, 1995.

EUROPEAN, C. **Country Report Portugal 2015**. Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances. Brussels, 2015. Disponível em: <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_portugal_en.pdf>. 15 maio 2016.

FREIRE, M. T. G. **Latim** – Língua de cultura da Idade Média à actualidade Actas dos Professores de Línguas Clássicas. Coimbra: APLG – Associação de Professores de Latim e Grego, 2008.

LADJALI, C.; STEINER, G. **O elogio da transmissão: o professor e o aluno**, Lisboa: Dom Quixote, 2003.

LISTER, B. **Busting with blood and gore and full of passion: the impact of an oral retelling of the Iliad in the primary classroom**. London: Literacy. Forthcoming, 2007.

MORWOOD, J. **The teaching of classics**. (2003). Cambridge: University Press. de Romilly, J. (2008). “Vivent les langues mortes!” Disponível em: <<http://www.momes.net/forum/latinfd.html> stand>. Acesso em: 1 mar. 2011.

PENNAC, D. **Como um romance**. Porto: Edições ASA, 2010.

SPIRE, A.; STEINER, G. **Barbárie da ignorância**. Lisboa: Fim de Século. 2004.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

YOUNG, M. The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, vol. 22, n.º 1, p. 21-32, 2010.