

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO NO “CURRÍCULO DO FUTURO”

EL VUELO DE ÍCARO O EL PATRIMONIO PERDIDO EN EL “CURRÍCULO DEL FUTURO”

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

Resumo

O apelo ao corte com o passado em nome de um futuro “melhor” está longe de ser novo no discurso educativo. As duas mais recentes passagens de século aproximam-se na ênfase que imprimem a esse apelo, sendo os seus argumentos da mesma natureza. Situando-se no presente, as autoras deste artigo interrogam a urgência de fazer valer, a uma escala global, o “currículo do futuro” no qual se vê descartado o conhecimento humanístico, artístico e científico dado como “inútil” num mundo tecnológico onde a “felicidade” grassará. De modo particular, analisam o caso da cultura e línguas clássicas, por ser o mais evidente em termos de prejuízo na transmissão de património cultural e civilizacional a que a escola está obrigada. Detêm-se num projecto levado a cabo em Portugal, por parte de investigadores, professores e políticos, no sentido de evitar a sua extinção.

Palabras clave

Discurso educativo; património cultural; currículo escolar; conhecimento escolar; cultura e línguas clássicas.

Maria Helena DAMIÃO. Professora de Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. hdamiao@fpce.uc.pt.

Isaltina MARTINS. Professora de Latim/Grego e Português, mestre em Psicologia Pedagógica pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. isaltinamartins@sapo.pt.

Recepción: 30/VI/2019

Revisión: 03/VII/2019

Aceptación: 05/VII/2019

Publicación: 30/IX/2019

Resumen

La invitación a romper con el pasado en nombre de un futuro “mejor” no es algo nuevo en el discurso educativo. Los dos últimos pasos de siglo se aproximan en el énfasis que imprimen a esta llamada, siendo sus argumentos de similar naturaleza. Situándose en el presente, las autoras de este artículo se interrogan sobre la urgencia de hacer valer, a una escala global, un “currículo del futuro” que descarte el conocimiento humanístico, artístico e científico, considerado como “inútil” en un mundo tecnológico donde la felicidad crecerá. Analizan en particular el caso de la cultura y lenguas clásicas por ser el más evidente, en términos de perjuicio en la transmisión del patrimonio cultural. Se detienen en un proyecto llevado a cabo en Portugal, por parte de investigadores, profesores y políticos orientado a evitar su extinción.

Palabras clave

Discurso educativo, patrimonio cultural, currículo escolar, conocimiento escolar, cultura y lenguas clásicas.

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO NO “CURRÍCULO DO FUTURO”

EL VUELO DE ÍCARO O EL PATRIMONIO PERDIDO EN EL “CURRÍCULO DEL FUTURO”

“Je viens de réaliser que, n'ayant pas encore terminé mon doctorat, et mon département ayant été fermé entre temps, je suis le seul et DERNIER étudiant restant de lettres classiques de la faculté de Limoges.” Hugo Blanchet @Hugorodru, 2019.

“We talk about ‘soft skills’ often as social and emotional skills, and hard skills as about science and maths, but it might be the opposite”. Andreas Schleicher, The Stage, 27/02/2019.

1. INTRODUÇÃO

A primeira frase que abre este texto, recentemente divulgada na *internet*, é de um jovem estudante de doutoramento, o último de Letras Clássicas de uma Faculdade de Limoges: as pessoas dispersaram-se, o departamento tornou-se “uma natureza morta”, disse ele. Noutras universidades francesas o Grego e o Latim seguem igual destino, o qual se estende, não só, mas também, a Portugal e Espanha.

O mesmo acontece nos níveis básico e secundário de escolaridade, sobretudo do ensino público.

O depoimento do jovem suscitou múltiplas manifestações de discordância e tristeza, percebendo-se, em várias delas, o “ruído de fundo” do conformismo, como se a perda, tida por certa, fosse há muito aguardada. Esta interpretação não se restringe ao caso concreto: a generalidade dos discursos pedagógicos, mundiais e nacionais, veiculados por políticos, académicos e pelos *media* que insistem na “mudança”, na “inovação” são consentâneos com ela.

Esperar-se-ia que a Europa, berço dessas línguas e da cultura em que emergiram, as reconhecesse como um valioso legado que não pára de se enriquecer com o decorrer do tempo, mostrando um cuidado especial na sua preservação. Não é assim. Mais: esta circunstância há muito anunciada para a mencionada área de conhecimento, estende-se a outras, que se têm por “inúteis” e em relação às quais se afirma não despertarem o interesse dos estudantes, não traduzirem necessidades sociais nem terem funcionalidade, acima de tudo, económica.

A questão a colocar é se, consubstanciados que são esses discursos na realidade, poderá ainda ser evitado o completo descaminho do conhecimento que, independentemente da época em que foi construído, se reconhece como exemplar, como modelo, como referencial, e, portanto, digno de ser preservado, transmitido e expandido, ou seja, do que, pelo seu próprio valor, se torna clássico. De modo mais preciso: poderá ainda ser evitado o completo descaminho de áreas ou dimensões humanísticas e artísticas desse conhecimento, e também científicas, não excluindo a matemática, como sugere a segunda frase que abre este texto, pronunciada pelo mais alto representante para a Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)?

A procura de resposta conduz-nos, forçosamente, a um paradoxo, pois o reconhecimento da necessidade de preservação de tal conhecimento, património cultural da humanidade, convive com a sua omissão, quando não com a sua ostensiva recusa. Trata-se de um paradoxo que encontra particular expressão nas orientações/ recomendações respeitantes ao currículo dito “do século XXI” ou “do futuro”. Neste artigo, além de lhe prestarmos atenção, analisaremos, em especial, o que se passa no sistema educativo português, dando conta de acções que têm sido levadas a efeito na área da cultura e línguas clássicas, no sentido de contrariar esta corrida rumo a um futuro sem passado.

2. PRESERVAÇÃO OU PERDA DO PATRIMÓNIO NO “CURRÍCULO DO FUTURO”?

Com a intenção de proteger os “bens, únicos e insubstituíveis de todos os povos do mundo”, “de valor universal excepcional” a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) aprovou, em Conferência Geral, no ano de 1972, a *Convenção do Património Mundial, Cultural e Natural*. Reconhecendo a crescente ameaça de destruição “não apenas pelas causas tradicionais de degradação, mas também pela evolução da vida social e económica” e considerando as limitações de cada nação para conseguir a sua protecção, sublinhou, em nome da salvaguarda de tais bens, o envolvimento da “colectividade internacional”. Na VI sessão da Convenção (artigos 27.º e 28.º) — *Programas educativos*— é dito que os Estados signatários:

“esforçar-se-ão, por todos os meios apropriados, nomeadamente mediante programas de educação (...), por reforçar o respeito e o apego dos seus povos ao património (...) comprometem-se a informar largamente o público das ameaças a que está sujeito (...).

Focalizando-nos na educação, destacamos a publicação, em 2011, pelo Secretariado da UNESCO das *Orientações Técnicas para Aplicação da Convenção do Património Mundial*, onde

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

se encorajam os países a promoverem a “sensibilização” nos campos educativo e formativo, esclarecendo que o *Comité Intergovernamental para a Protecção do Património Mundial* (responsável pela implementação da Convenção), apoia a preparação de programas, de projectos, actividades e materiais para o ensino básico, secundário e superior, nos quais participem “escolas, universidades, museus e outras autoridades educativas locais e nacionais”. O brevíssimo resumo do trabalho de quase meio século, feito por uma das organizações com maior influência a nível mundial, deixa clara a importância de se olhar, em comum, para a herança da humanidade, de modo que as gerações presentes e futuras possam usufruir dela.

Passemos para o contexto da educação escolar, onde tal olhar deve ser especialmente tido em conta pois é das camadas jovens da população que, uma vez formadas, tem de partir a vontade de preservação de um património que é de todos, mais próximos ou mais distantes.

Com a aproximação da passagem de século, organizações supranacionais (como a Organização das Nações Unidas - ONU) e internacionais (como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE, ou a União Europeia - UE) uniformizaram e intensificaram as orientações/recomendações curriculares com vista ao desenvolvimento, nas populações estudantis, de um conjunto de “conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e competências”, que dão substância ao “currículo do século XXI” ou “currículo do futuro”.

Múltiplas reformas educativas de âmbito nacional têm-nas integrado, operacionalizando as suas marcas mais distintivas, entre as quais se contam as seguintes: selecção de um núcleo restrito, mas útil e funcional, de conhecimentos “fundamentais”, “essenciais”, por referência ao mercado de trabalho altamente tecnológico, de resto, fonte do seu apuramento; em termos de “capacidades”, a prioridade situa-se na inovação e na criatividade, assim como no potencial de empreendedorismo, resiliência e colaboração. A intenção é conseguir-se um perfil de aluno assente sobretudo em “soft-skills” e atitudes pró-activas, capazes de conduzir ao sucesso académico e profissional, por via da lógica competitiva, instalada no universo empresarial, a qual contribui para a riqueza das regiões e das nações. Não obstante a pré-determinação do perfil, dá-se (ou diz-se dar) liberdade aos mais jovens para decidirem e construírem o seu próprio currículo, para definirem as (suas próprias) metas de acordo com as (suas próprias) necessidades, e para estabelecerem o (seu próprio) ritmo de aprendizagem. Estes “ingredientes”, que envolvem uma forte componente emotiva, em detrimento da cognitiva, contribuirão para a “felicidade” individual e colectiva, fim último da educação escolar (ver Palma Valenzuela, & Damião, 2018).

Trata-se de um discurso que situa o currículo na vivência do presente (de um certo presente) para o futuro (para um certo futuro). O passado é descartado em tudo o que não caiba nessa vivência, marcada pela “utilidade e rentabilidade”, pela “proficiência e eficácia” (ver, por exemplo, Ordine, 2017; Umbelino, 2018), na ilusão de se

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

estar a construir, em cada país, um futuro global radicalmente diferente. Afinal, entende-se que “a vitalidade de um país se resume à sua vitalidade económica e que esta, por seu turno, estará ligada à capacidade de «moldar» o sistema de ensino às necessidades técnicas de um supermercado laboral global” (Umbelino, 2018, 194).

Ora, à escola, núcleo desse sistema, como muito bem lembrou Hannah Arendt, deve ser imputado o encargo de tocar os mais jovens para aquilo que aconteceu antes da sua existência, como forma de os situar no “mundo comum”, de os levar a perceber que depende deles a sua preservação e de, com base em tudo isto, se empenharem na sua renovação. Nas eloquentes palavras que escreveu em 1957 (2006, 206): a educação que aí acontece é o “lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo (...) para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de um mundo comum”. É, na verdade, o lugar de lhes dar a conhecer de onde provêm, de lhes mostrar que houve outros, antes de nós, também eles construtores de mudanças, de inovações, defensores de ideias, realizadores de projectos, sem os quais não estaríamos, certamente, no patamar civilizacional em que nos encontramos; de lhes apresentar as grandes obras do passado, mais remoto ou mais recente, da arquitectura à pintura, da filosofia à matemática, da literatura à política, da vida quotidiana do homem comum

aos extraordinários feitos dos heróis, que devem ser estudadas, apreendidas, comentadas, analisadas. E, evidentemente, trazidas, num paralelismo crítico, para os dias de hoje.

A filósofa que acima citámos vislumbrou e caracterizou a meio do século passado o que haveria de se precipitar neste, de modo que o mencionado no parágrafo anterior “encontra-se sem cultivo, abandonado pela escola”, sobretudo pela escola pública, diz Roger-Pol Droit (2011, 17). Em vez de se preservar um património inestimável no “currículo do futuro”, fomenta-se a sua perda, situação a que não é alheia a posição ambígua de organizações supra e internacionais quanto aos desígnios curriculares.

3. UM LUGAR PARA O PATRIMÓNIO NO “CURRÍCULO DO FUTURO”

Sendo certo que uma sociedade que não sabe de onde vem, que não tem noção das suas origens, é uma sociedade órfã, sem consciência de si, justifica-se perguntar: como pode a escola, fazendo tábua rasa do que de mais relevante foi pensado, dito e feito pela humanidade, potenciar a apropriação de conhecimento consagrado e, por esta via, a construção de conhecimento novo? A pergunta toma um rumo mais preocupante se nos detivermos na ideia, agora corrente, de que “toda a informação” está disponível e acessível na rede digital global, recurso que, salienta-se, estimula a sua exploração. Vale a pena determo-nos nesta ideia pelas implicações que lhe vemos no empobrecimento do currículo.

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

Umberto Eco (2016), destacando que há já uma geração escolarizada “incapaz de olhar para trás a não ser através da Wikipédia”, declara que “isso equivale a zero” pois não é sinónimo de saber seleccionar nem de aprofundar. Ilustra a sua posição com a seguinte analogia: “uma orquestra organizada pode tocar uma sinfonia, mas dois mil instrumentos juntos só fazem barulho. O que temos agora é barulho generalizado, no meio do qual estamos a perder o conhecimento do passado, mesmo do passado próximo”. Assim, por maioria de razão, a escola não se pode alhear da transmissão e integração do conhecimento “fundamental”/“essencial”, mas entendido este num sentido diferente do que lhe é conferido nas orientações e directrizes curriculares vigentes.

Não se trata do conhecimento reduzido ao mínimo, derivado de preferências desinformadas dos alunos ou de solicitações inadiáveis da comunidade, com sentido privado e local, transformado em competências e atitudes praticáveis, exigidas apenas em problemas reais, concretos, trata-se do conhecimento que Michael Young (2013) designou por “poderoso” e a que atribui duas características distintas. Uma é ser especificamente escolar, afastando-se do que se adquire através de vivências e experiências quotidianas, outra é a especialização, tanto na produção (através de processos refinados), como na organização (em disciplinas), como, ainda, na transmissão (exige formalização). Isso não significa, adverte o mesmo autor, a criação de fronteiras fixas e imutáveis entre o conhecimento que não requer uma abordagem pedagógica e o que a requer, nem entre as áreas disciplinares em

que este se encontra organizado; significa, sim, que, como refere Vigotsky (2001), por ser uma complexa e inacabada construção da humanidade, no seu percurso histórico, deve ser encarado como um património estimável que, para ser apropriado por cada aluno, demanda uma ponderação especial, que dará corpo à figura que designamos por currículo, e uma prática de ensino consonante.

Este conhecimento, que gerações sucessivas revêem, ampliam e legam às próximas, num *continuum* não sem percalços, e que vê corporizado na memória colectiva, permite, por um lado, forjar o ser humano de uma condição insipiente, que ele não conseguiria superar no vazio e, por outro lado, imprimir um sentido de comunidade humana a quem já esteve, está e estará no mundo. É, portanto, essa memória que, com propriedade, pode ser designada por património civilizacional, quer o consideremos sob o ponto de vista material quer sob o ponto de vista imaterial. Acontece que, para o preservarmos e, assim, assegurarmos o futuro, individual e social, precisamos de consciencializar a sua fragilidade e incompletude bem como a falibilidade e limitações humanas.

Delegar nos mais novos a iniciativa de procurar o dito conhecimento patrimonial e apropriar-se dele no “barulho generalizado” que é o efémero, o imediato, o fácil é, nada mais nada menos do que desresponsabilizarmo-nos do “dever de educar” (Savater, 2006; Boavida, 2009) que, como adultos, temos obrigação de assumir, do qual não podemos, sob nenhum pretexto, eximir-nos.

Deixá-los entregues a si mesmos e uns aos outros, vedando-lhes o nosso mundo, excluindo-os dele (Arendt, 1957, 192) é negar a nossa própria condição de formadores, com as implicações que daí advirão, antes de mais, para a sua formação como pessoas e cidadãos. Por isso, Carlos Maia (2019, 96) considera que se trata de uma demissão dolosa, pois “os que postularam tal orientação estão dotados de informação ou saber que não foi herdado fisicamente nem lhes foi infundido por espontaneidade ou, muito menos, por uma entidade sobrenatural”.

Acresce, lembra-nos ainda Hannah Arendt (1957/2006, 202), que “o mundo é criado por mãos humanas para servir de casa aos humanos”, mas não se pode nunca dar por definitivamente criado. Envolve uma constante e cuidada empreitada que vai buscar suporte ao aludido conhecimento e, se interrompida, os efeitos são devastadores e contabilizam-se em termos de retrocesso civilizacional.

Defendemos, portanto, que tem forçosamente de continuar a haver no “currículo do futuro”, lugar para o património edificado pelo Homem, que lhe confere memória e o dignifica, que tanto lhe agarra as raízes à terra como lhe permite liberdade para as superar, que, enfim, lhe garante a civilização. Quer dizer que, através desse currículo, e recorrendo a Graça Moura (2013, 90), “podemos esperar que alguma parcela importante sobreviva dessa herança que nos é transmitida e que devemos ajudar a preservar e enriquecer, uma vez que constitui uma marca determinante e indelével da evolução do mundo”.

4. LUGAR DO PATRIMÓNIO CLÁSSICO NO “CURRÍCULO DO FUTURO”

As palavras que atrás citámos são de um escritor português que colocou especial empenho na defesa do património da humanidade, em particular, do património europeu que formou a cultura ocidental e que se constitui como matriz do nosso pensamento. Situando-nos no sistema de ensino em que somos professoras, usamo-las como ponte para este último tópico, onde notamos a profunda debilidade das áreas artísticas e humanísticas, na consciência de que o problema está muito disseminado: “as humanidades e as artes não são recomendadas para a juventude!”, escreveu recentemente David Berliner, sobretudo, acrescentamos, as de matriz clássica, que correm seriíssimo risco de extinção. Todavia, do mesmo jeito que este autor, vemos “pequenos raios de esperança que permitem pensar que podemos sobreviver às investidas” contra essa matriz na escola pública (2018, 45) e entendemos ser nosso dever, dentro das nossas muito limitadas possibilidades, não desistir de retornar ao conhecimento da Grécia e da Roma antigas, recriando-o na contemporaneidade, de modo que possa continuar a ser apreendido e fruído, como base que é da construção do futuro.

Devemos esclarecer que a perda de protagonismo desta cultura clássica não é recente nas reformas do ensino em Portugal, leva pelo menos sete décadas: tendo começado em sectores de escolaridade iniciais e profissionalizantes, passou para os superiores, mesmo para aqueles que implicam directamente tal cultura, seguiram-se

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

os secundários; o que, no início, se fez a um ritmo lento tornou-se célere nos anos mais recentes (Damião, Prata & Festas, 2011). Como escreveu Nunes Torrão,

“nunca, como na actualidade, esteve tão evidente a diminuição do número de alunos a estudar Grego e Latim. De facto, no ensino secundário, o Grego é absolutamente residual e o Latim caminha a passos largos para essa situação; no ensino superior, os cursos específicos de estudos clássicos ou estão na situação de contar com vagas zero ou admitem meia dúzia de alunos e os cursos que incluíam o estudo de disciplinas deste âmbito estão (em termos gerais) a reduzir drasticamente o número de disciplinas de estudos clássicos” (2008, 87).

Estranhamente, ou talvez não, este retrato não “provocou ondas de choque sonoras”, afirmou Paula Barata Dias (2006, 119), a partir do estudo em profundidade que dele fez: “nasceu o silêncio que labora para a desvalorização e mesmo, em alguns casos, para a extinção, de uma área do saber (...) suave, suavemente, num país que tem, pela primeira vez, uma geração que teve acesso à escola como sistema de massas, fica preparada a terra queimada”.

A situação neste país, tal como, por certo, a de vários outros, pode ser resumida tal como George Steiner fez em 1999 (2017, 104): “o prestígio, a *auctoritas* cívica daqueles que professam e cultivam as humanidades tradicionais encontram-se no seu ponto mais baixo”. Se nos

virmos como seus herdeiros, com a possibilidade de as usufruir e transmitir, este resumo revela-se especialmente preocupante: retirando-as do currículo, além de, como temos vindo a dizer, impedir ou limitar as gerações do presente e do futuro de beneficiar de obras que pertencem a todas as épocas e que, mesmo ao fim de muitos séculos, não ficam ultrapassados, contribui para o esquecimento daqueles que nos permitiram chegar ao nível civilizacional em que nos encontramos. Jacques Barzun (2003, 16) insiste neste último aspecto, dizendo ser fundamental promover a compreensão de que “os frutos da cultura ocidental (...) não brotam da terra como ervas daninhas; são obra de mãos e mentes inumeráveis” e acrescenta que a “força durável” dos seus actos “é aquilo que constitui o passado vivo, a substância daquilo que actualmente chamamos «cultura»”.

Voltando à apreciação lúcida e cheia de mágoa que Steiner (2017, 124) faz, não deixa de a concluir com uma nota de esperança “se, de facto, as «humanidades» estão no seu crepúsculo, elas deverão invocar o seu direito à rememoração, ao valor heurístico, tornando-nos alerta perante o que é novo. Deverão continuar a instruir-nos de que é possível, mesmo no desconhecido (talvez sobretudo aí), um regresso a casa”. Realmente, os clássicos, diz Italo Calvino (1991, 10), são livros que “quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto”. Explorar Homero ou Virgílio, Platão ou Horácio, Aristóteles ou Séneca, Plutarco ou Ovídio é conviver com um passado que continua presente, é recordar

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

histórias que podiam ser de hoje, é beber valores que permanecem. Conhecer esses “clássicos dos clássicos” é também conviver com as palavras em que se exprimiram e nos dão acesso às origens da língua em que nos expressamos, ao sentido dos vocábulos que dão cor e vida ao nosso mundo:

“As línguas clássicas são línguas de cultura. Através delas nos chegam os maiores autores da literatura de todos os tempos, os géneros que marcaram toda a literatura ocidental, a poesia, a filosofia, as ciências, para não falar dos textos de carácter histórico, literário e científico em que se exprimia toda a Europa culta ao longo de séculos” (Martins & Oliveira, 2017, 131).

Esta noção de perda irreversível, fez-nos enveredar, entre 2010 e 2015, com outros investigadores e professores dos vários graus de ensino, num longo e nem sempre fácil processo que se iniciou com um diagnóstico nacional e culminou no reconhecimento por parte do Ministério da Educação de uma disciplina de “oferta de escola” destinada ao ensino básico, com nove anos de escolaridade. Pretendia-se que tal disciplina, que designámos por *Introdução à Cultura e às Línguas Clássicas*, fosse:

“um veículo de sensibilização para as nossas raízes culturais” de modo “que a escola ensine os nossos jovens a respeitar a sua língua materna, através do conhecimento mais profundo que os leve à etimologia dos seus vocábulos, à explicação de palavras e

expressões que fazem parte da nossa língua, e aí ver, realmente, a matriz cultural europeia, a matriz greco-latina presente nas línguas românicas, mas que também se pode encontrar nas línguas de base germânica” (Direcção-Geral da Educação, 2015).

Devemos explicar que, ao abrigo de um normativo à altura em vigor (Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de Julho), as escolas podiam oferecer “componentes curriculares complementares” da sua iniciativa. Aí vimos a possibilidade de facultar “um complemento curricular que, não só contribui para o enriquecimento cultural e linguístico, mas também constituirá uma ajuda preciosa para outras disciplinas do currículo escolar” (Martins, 2016, 43), pois o jovem

“tem de estar munido de um conjunto de saberes que o ajudarão a compreender melhor o que se passa no mundo à sua volta (...), de possuir conhecimentos que lhe permitam a leitura e a compreensão não só da linguagem corrente, mas também da linguagem das artes, das emoções, da criatividade. É esse saber de base, adquirido na escola, que vai formar o cidadão com valores, alguém que sabe decidir o que quer e para onde vai, um cidadão livre.”

Para dar substância à disciplina, por sugestão da equipa, a tutela alocou uma página no sítio online da Direcção-Geral da Educação, com os seus fundamentos, objectivos gerais e grandes tópicos de conteúdos, bem como informações e documentos de apoio, sem esquecer as ligações

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

para todas as iniciativas que, à altura, eram levadas a cabo na área em questão. Nessa página consta, ainda, um *forum*, onde os interessados podem trocar ideias e experiências de ensino ou, simplesmente, manterem-se em contacto. Considerando a preparação dos professores um elemento crucial, foi concebida uma acção de formação contínua; em paralelo, realizou-se um seminário, de apresentação da disciplina e, mais tarde, um colóquio internacional, de reflexão (Martins *et al*, 2015). A mobilização de universidades, escolas, centros de formação, ministério e comunicação social fez surgir projectos vários, uns mais abrangentes do que outros, denotando, como seria desejável, opções diversificadas. Contudo, os reflexos em termos de frequência de Latim e/ou Grego no ensino secundário não se têm feito sentir e, certamente, assim continuará, pois a nova reforma do ensino básico e secundário, iniciada em finais de 2015, indica outras preferências mais consonantes com a preparação dos alunos para o “sucesso” tecnológico, social e pessoal, consonante com as exigências do mercado de trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nome da mudança, da inovação, da criatividade e de outros *slogans* imprecisos que formam um certo vocabulário curricular de abrangência global destinado a consolidar a educação escolar do “futuro”, afasta-se uma parte substancial do conhecimento construído pela humanidade, que constitui o seu património civilizacional, conferindo-lhe identidade. Trata-se, nada mais nada menos, de um conhecimento essencial, no sen-

tido de substancial, tanto para a formação individual como para o progresso colectivo. É como se houvesse a “necessidade de construir um muro contra o passado” (Barzun, 2003, 15).

Sendo educadores, não podemos deixar de pensar nesta conjectura que, se concretizada, só pode revelar-se devastadora: reconhecendo a mudança, a inovação e a criatividade como dinâmicas que impulsionam a construção desse conhecimento, sendo-lhe, portanto, indispensáveis, salientamos que elas têm de ter um propósito louvável e que de modo algum exclua a “tradição seguramente ancorada”, diz Hannah Arendt. Talvez mais do que na altura em que saiu o artigo que citamos “corremos o risco de esquecer, e um tal esquecimento significaria que, humanamente falando, nos veríamos privados de uma dimensão: a que dá profundidade à existência humana. Porque memória e profundidade são a mesma coisa, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelos homens senão por meio da recordação” (Arendt, 1957/2006, 108).

Perguntemos pois: quer-se mudança, inovação e criatividade na escola em relação a quê? Para quê? Quais os referentes? E, mais: como construir um futuro sem os fundamentos históricos, sem a reflexão sobre o que de bom ou de mau aconteceu antes de nós? Para voar mais alto é necessário que as asas sejam sólidas, que a cera não se derreta e nos leve a mergulhar no mar profundo. O sonho “comanda a vida”, diz o poeta que foi António Gedeão, mas a concretização do sonho exige conhecimento, que não

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

dispensa o estudo. Ícaro voou, mas esqueceu os ensinamentos paternos, não teve em conta as suas limitações, apontou demasiado alto a fragilidade da sua metamorfose em ave, a temeridade insensata que resolveu experimentar conduziu-o à perdição. Por isso o voo de Ícaro simboliza a insensatez, a megalomania de quem quer progredir sem uma construção sólida, sem alicerces, apontando ao futuro sem ter em conta o passado da condição humana que não estava preparada para voar.

Ora para construir, no presente, o futuro, não se podem negar, abandonar ou menosprezar os alicerces que estão no passado, sob pena de retornarmos a uma menoridade civilizacional: “não saber o que se passou antes de ter nascido, isso é ser sempre criança”, declarou Cícero (*Orator*, 34). No respeitante ao Ocidente, esquecer as raízes greco-latinas e também as judaico-cristãs, quebrar a continuidade que elas imprimem à cultura europeia, negligenciar as suas ligações a outras culturas do mundo, deixa a educação escolar numa situação de especial fragilidade. No dizer de George Steiner (2007, 16-17), aproxima-a de uma “amnésia institucionalizada”, ficando “o espírito da criança vazio do peso das referências vividas. Substitui o saber de cor, que é também um saber de cor(ação), pelo caleidoscópio transitório dos saberes efémeros”. Desprezar um património acumulado ao longo de séculos e milénios resulta na perda dos valores que nos orientam, incluindo o valor do conhecimento. É, pois, necessário superar essa amnésia que nos é constantemente imposta ao som de

sedutores cantos de sereia, fazendo o que está ao nosso alcance para

“pensar as Humanidades —o seu lugar e o seu alcance, a sua importância e a sua vocação— no tempo que é o nosso significa, antes de mais, assumir uma atitude de combate e de resistência em face de uma narrativa que ameaça tornar-se totalitária e se caracteriza por promover implicitamente o menosprezo pelas Letras: a narrativa da utilidade e da rentabilidade económicas” (Umbelino, 2018, 194).

Perfilhamos, pois, a declaração de João Boavida (2009, 130): “face a um mal-estar que incomoda”, é preciso “que eduquemos”, é esse o nosso dever. Muitos dirão que, no momento, tal constitui uma tarefa difícil, talvez impossível, mas se há algo que a história nos revela é que “a noite mais longa é, ao mesmo tempo, o solstício; após a descida ao inferno segue-se a ressurreição”. Dietrich Schwanitz (2004, 26), autor destas palavras, não está longe de Jacques Barzun (2003, 17) quando, na obra que ocupou toda a sua vida e cujo título (*Da alvorada à decadência*) parece profetizar o fim da cultura ocidental, diz que “no fundo deste amontoado [educativo] “sobrevive a custo o sentido de *cultura*, enquanto bem formada”. Realçamos que, por isso mesmo, esse sentido tem de sobreviver no currículo escolar, afinal é o património da humanidade que está em causa e, evidentemente, o seu futuro.

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp.183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- Barata Dias, P. (2006). As humanidades no ensino pré-universitário. *Boletim de Estudos Clássicos*, n.º 45, 117-129.
- Barzun, J. (2003). *Da alborada à decadência. 500 anos de vida cultural do ocidente*. Lisboa: Gradiva.
- Berliner, D. (2018). Escola pública nos EUA. In N. Krawczyk (Org). *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis* (pp. 44-58). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual.
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J.A. Ibáñez-Martín, (Ed.) *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 129-144). Madrid: Dykinson.
- Calvino, I. (1991). *Porquê ler os clássicos?* Lisboa: Teorema.
- Damião, M. H.; Prata, M. J. & Festas, M. I. (2011). A presença da cultura clássica no Ensino Básico e Secundário. In C.S. Reis & F.S. Neves (Eds.). *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol. IV (pp. 501-504). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Direcção-Geral da Educação (2015). *Introdução à Cultura e às Línguas Clássicas*. Acesso: <http://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas>
- Droit, R-P. (2011). *Voltar a ler os clássicos*. Lisboa: Temas e debates/Círculo de Leitores.
- Eco, U. (2016). As mentiras são mais fascinantes do que a verdade (entrevista de Luciana Leiderfarb) *Jornal Expresso* de 20 de Fevereiro. Acesso: <http://expresso.sapo.pt/cultura/2016-02-20-As-mentiras-sao-mais-fascinantes-do-que-a-verdade>
- Gedeão, A. (1956). *Movimento perpétuo*. Coimbra: Atlântida.
- Graça Moura, V. (2013). *A identidade cultural europeia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Maia, C. F. (2019). *Ética e educação nos quatro evangelhos: uma antropogogia inadiável*. Lisboa: Chiado.
- Martins, I. & Oliveira, C. M. (2017). Introdução à Cultura e Línguas Clássicas. Propostas didáticas. In C. Cravo & S. Marques (Coords.). *O ensino Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas* (pp. 129-139). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Annablume.
- Martins, I. (2016). Que perfil para a escola actual? *Nova Ágora* (Revista do Centro de Formação Nova Ágora), n.º 5, 41-43.
- Martins, I.; Damião, M. H.; Azevedo, A.; Dias, P.B.; Brandão, J.L. & Cravo, C. (2015). Reintrodução das Línguas e Culturas Clássicas no Sistema Educativo Português. *Humanitas*, n.º 67, 324-326.
- Nunes Torrão, J. M. (2008). Os estudos clássicos na actualidade. *Latim - língua de cultura. Da Idade Média à Actualidade (Actas do Encontro de Professores de Latim)* (pp. 85-91).

O VOO DE ÍCARO OU O PATRIMÓNIO PERDIDO

Maria Helena DAMIÃO / Isaltina MARTINS

- Coimbra: Associação de Professores de Latim e Grego.
- Ordine, N. (2017). *A utilidade do inútil*. Lisboa: Kactoria K.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (1972). *Convenção do Património Mundial, Cultural e Natural* <https://dre.pt/application/conteudo/383404>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2011). *Orientações Técnicas para Aplicação da Convenção do Património Mundial*. UNESCO. Comité Intergovernamental para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural. Acesso: <http://whc.unesco.org/en/basic-texts/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2017). *Basic Texts of the 1972 World Heritage Convention*. UNESCO. Acesso: <http://whc.unesco.org/en/basictexts/>
- Palma Valenzuela, A. & Damião, M. H. (2018). Da “narrativa” humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, vol. 11, n.º 2, 11-33.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schwanitz, D. (2004). *Cultura. Tudo o que é preciso saber*. Lisboa: Dom Quixote.
- Steiner, G. (1999/2017). O crepúsculo das humanidades. In G. Steiner. *As artes do sentido* (pp.101-124). Lisboa: Relógio d'Água.
- Steiner, G. (2007). *O silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva.
- Umbelino (2018). O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. *CADERNOS DE PESQUISA*, vol. 48, n.º 167, 192-202.
- Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Curriculum Studies*, vol. 45, n.º 2, 101-118.