

## POSFÁCIO

---

Os 10 relatórios não podem substituir um levantamento preciso sobre a situação europeia das línguas clássicas. Não era isso o que se propunham (ver prefácio).

Mais eficazes surgiram as posições actuais, se bem que pessoais, de personalidades críticas que estão na nossa frente. Elas reflectem, simultâneamente, os aspectos individuais de 11 países europeus.

Há diferenças acentuadas que vêm do facto de que alguns desses países têm uma gestão cultural centralizada (a Grécia, Itália, Áustria, Holanda, França, Dinamarca e Grã-Bretanha até certo ponto), outros dão às suas federações uma autonomia considerável, especialmente no que diz respeito ao ensino secundário e universitário (o que sucede nos 26 cantões suíços, nas 6 repúblicas da Jugoslávia, nas 2 regiões linguísticas e no ensino católico da Bélgica, na Alemanha). Mas estas diferenças pesam menos, se se tiver em conta que países centralizados, como a França e Inglaterra, têm um forte ensino privado e que os países federativos, como a Suíça e a Alemanha por terem acordos, isto é leis, surgem com uma aparência mais uniforme do que apresentam internamente. Isto revela-se no facto de estes 2 países conseguirem "traços comuns" ou "posições médias". Por outro lado sabemos que a unidade, muitas vezes, só existe superficialmente e que a diferenciação é mais notória a nível regional e local.

Quais as constatações comuns que se podem extrair dos 11 relatórios?

Não há nenhum país em que, nos últimos dez anos, não houvesse reformas nos liceus e universidades. A última onda de reformas caracterizou-se em todo o lado por:

- Abandono dum sistema articulado a favor de currícula unitários, interiormente diferenciados pela diferenciação com vista a uma profissionalização na Oberstufe (grau máximo) e introdução de cadeiras de ciências naturais e sociais que levaram a reduzir, em todo o lado, as horas semanais das línguas clássicas e pela introdução de disciplinas de opção, porque o consenso sobre "a melhor combinação" não pareceu poder ser pedagogicamente fundamentado nem politicamente exequível.

Como os currícula homogêneos eram mais fáceis de legitimar e impôr na "Unterstufe" (grau básico) o latim, tradicionalmente selectivo, foi deslocado para uma fase mais tardia.

Mas os países encetaram este caminho comum em diferentes alturas e seguiram-no até etapas diferentes.

O ensino na Europa foi, desde fins do último século, várias vezes reformado. Todos os países europeus tomaram parte nisso, independentemente de as suas reformas de fundo terem ocorrido na mudança de século, nos anos 20, depois da 2ª Guerra, nos anos 60, 70 ou 80.

Dos relatórios pode-se deduzir que a situação do ensino na Dinamarca decorreu de reformas de 1903, na Itália foi marcada pelos anos 20, que a Jugoslávia a conheceu em 1945, a Inglaterra em 1954 e a França, Bélgica, Suíça, Áustria, Holanda e Grécia nos anos 60 e 70 modificaram o sistema de ensino no que ele é actualmente. O nosso decénio ficou marcado, em vários países, por revisões e reformas, o que não significa uma abdicação.

Em alguns países já se verificam passos importantes e isso é apontado pelos conferencistas da Dinamarca, Holanda, Grécia, Itália e Áustria.

No que concerne às reformas do pós-guerra a Inglaterra está mais adiantada em relação aos outros países.

Os anos 60 tiveram maior força em França e na República Federal Alemã. Seguem-se-lhe a Áustria e a Suíça. Enquanto aqui os impulsos reformadores praticamente se extinguiram, continuam a sentir-se noutros países.

As reacções pessoais dos relatórios são visíveis em vários aspectos: o pessimismo, a polémica, a resignação, a amargura estão tão presentes como a esperança, a visão das necessidades, a coragem e decisão. A individualidade deles, bem como a diferença de situações faz com que se encontrem, em quase cada um dos relatórios, pontos de vista que não surgem em nenhum outro com a mesma nitidez. Discussões futuras poderiam pôr questões que depois seriam tratadas a nível mais alargado.

Assim, o Sr. Jacob da Grécia apontou para o uso de traduções nas aulas, para a sua falta e qualidade deficiente. O Sr. Leeman refere algo semelhante na Holanda. O que é que sucede noutros países? Que sucede com as edições bilingues e comentários didácticos?

O Sr. Santini refere-se à ausência de adequação dos cursos ao perfil profissional que um aluno procura: um farmacêutico ou bibliotecário precisa dum latim diferente do do futuro professor de literatura. Há realizações sobre isso fora da Itália?

O Sr. Leeman refere vários pontos importantes para a Holanda: a discussão do equilíbrio entre tradução e compreensão de texto, a recusa de uma cadeira de cultura clássica. O Sr. Leeman tematiza também a intromissão dolorosa levada a cabo por uma política de restrições de orçamentos. O mesmo

refere o Sr. Muir em relação à Grã-Bretanha. A procura também tem a sua importância na Jugoslávia. E mais onde e com que medidas?

O Sr. Schilling apresenta dados importantes da estatística francesa diferenciada pelo sexo dos alunos. Verifica-se que mais raparigas do que rapazes estudam línguas clássicas. Em números absolutos, para os dois primeiros anos de latim, há 194.000 raparigas contra 137.000 rapazes, dos últimos três anos de latim, 88 mil contra 49.000. A discrepância é mais notória no latim que se inicia mais tarde: 2.412 senhoras contra 1.115 cavalheiros. Quais os números noutros países?

O Sr. Muir refere, por alto, o método indutivo que, na Inglaterra, é estabelecido e espalhado pelo Cambridge Latin Course e pelo Cambridge Greek Course. Atenção especial merece o ensino nos non linguistic classical studies ministrado a todos os alunos, em estabelecimentos do Estado por um ou dois anos, que conduz a cursos especiais na Faculdade. A Dinamarca possui algo semelhante. A Grécia é a favor do "Gymnasio" no caminho de acesso. Na Holanda regista-se a recusa. Na maior parte dos restantes países nem sequer se empreendeu uma discussão. Ou há indícios? Qual a forma de ensino para adultos que é comparável às summer schools inglesas?

O Sr. Schneider refere a conhecida tendência de reforma na Suíça que retarda o início do ensino do latim e o faz preceder de uma fase de orientação e sensibilização. O Sr. Muth receia esta medida também para os liceus austríacos. Isto está, em parte, ligado à intenção de fazer notar as ligações da língua materna com o latim no que sucede com a Itália e a França e no que diz respeito ao grego clássico na Grécia. Várias vezes, tal como sucede com a Itália e a Áustria, a França e a República Federal Alemã, refere-se aos problemas didácticos dos cursos intensivos na Universidade.

Pela Jugoslávia o Sr. Brucic aponta as grandes diferenças entre as seis repúblicas federativas. Ele refere novos métodos nos livros adoptados. Para o Colloquium Didacticum Classicum seria importante activar a comparação de concepções de livro adoptado, colecções de textos e comentários didácticos entre os países.

O relatório do Sr. Veremans tem a particularidade de se debruçar só sobre o grego. Apercebemo-nos, assim, de várias particularidades, por exemplo, da possibilidade de, na Bélgica, se poder frequentar, para além do curso normal (dois anos, duas horas), um curso de grego - grec complémentaire, que há um curso de introdução de dois anos e há a opção por um curso de cultura grega (sem língua). Ouvimos também falar dum curso de terminologia científica que abrange as raízes gregas. Além disso, aponta para a consolidação da leitura te-

matizada no *enseignement renové*. Isto, comparado internacionalmente, podia ser frutuoso. É também válido para o princípio da leitura funcional de que se gostaria de saber qual o status que tem nos diferentes países.

O Sr. Mathiessen aponta, só ele, uma nova ameaça para as línguas clássicas: devido à fraca taxa de nascimentos na República Federal Alemã e em conjunto com uma "política de caixa vazia" haverá grandes dificuldades a acrescentar aos números baixos, que dificultam a organização de cursos. Isto não diz só respeito à República Federal Alemã mas também - possivelmente de forma mais fraca e mais tarde - a todos os países vizinhos. São as línguas clássicas as que pouco aproveitam do número crescente de crianças estrangeiras nas escolas.

O Sr. Jorsal informa-nos sobre a existência duma cadeira de cultura clássica na Dinamarca desde 1903, certamente uma consequência tardia do humanismo mais do que um movimento de recuo. O tema já fora evocado na Inglaterra, Holanda, Bélgica e Grécia.

O que há de especial para a cadeira de grego?

Tinha-se pedido aos conferencistas para abordarem especialmente o grego (veja o prefácio). A pergunta sobre sugestões de reforma para o grego não foi respondida por nenhum, isto é, negou-se implicitamente a sua existência. Também as respostas à questão do grego independentemente do latim são quase negativas no seu conjunto: em muitos países tal possibilidade não é prevista, por exemplo na Suíça, na Itália e Dinamarca. Onde existe é nova - na Áustria e possivelmente na Dinamarca, ou existe mas, na prática, só possível com dificuldades e dada de modo pouco atraente, por exemplo na Inglaterra, na Jugoslávia, Bélgica e França.

Estas diferenças são pouco significativas face à queixa uníssona de todos os conferencistas de a cadeira de grego não participar da estabilização relativa que, em parte, se processa numa base ampla mas, em parte alguma, em alto nível - como acontece com o latim (especialmente na Áustria e República Federal Alemã). O grego está enfraquecido, ameaçado, desleixado do ponto de vista organizativo, desempenha um papel infeliz como mais uma língua clássica. (Na Grécia pode dizer-se, simetricamente, o mesmo do latim!).

Mal se tomou consciência de que o grego, dada a sua peculiaridade, necessita duma didáctica própria e tem de ser legitimado de forma própria.

A história das aulas de grego é mais recente do que a de latim e é filha do iluminismo, historicismo e romantismo, três movimentos combatidos no nosso tempo. Só assim se pode explicar o silêncio que se espalha sobre o destino desta cadeira.

Será desejável que este silêncio não dure muito. Tem que se prosseguir a discussão. Os filólogos clássicos devem fazer uma oferta ao público actual, mas uma oferta que seja aceitável e que nos comprometemos a dar de um modo mais activo, criador, estável, senão seria uma capitulação e não a primeira.

