

Da Lei de Bases à Escola do Currículo

*Fernando Patrício de Lemos**

Já lá vão alguns anos! Recordo, no entanto, ainda com certa nitidez, orgulho de neófito participante e natural saudade de quem o tempo envelheceu, o abanão que a Profissionalização em Exercício deu à Escola Portuguesa. Como é frequente entre nós, o modelo foi, ainda muito criança, suspenso sem sequer ter sido avaliado, por força de um pré-diagnóstico inexorável, que prescrevia como tratamento imprescindível recomeçar tudo de novo e prometia às Escolas a autêntica Formação Permanente. Promessas vãs! De positivo, talvez apenas o facto de a diversidade de modelos introduzidos, panaceias ocas e caóticas mascaradas de objectivismo científico de testes de cruzinhas, ter ajudado as Faculdades de Letras das Universidades a, vencidas as últimas resistências, assumirem um contributo decisivo na formação pedagógica dos Professores.

Nesse ano já longínquo de 1982, na minha, como na maioria das Escolas do País, discutia-se a Lei de Bases do Sistema Educativo. Em resposta a convites dos profissionalizandos, os Partidos enviavam representantes às Escolas para, em confronto saudável, explicarem e defenderem as propostas que cada um deles tinha apresentado na Assembleia da República. Nesses tempos, ideologicamente ainda muito marcados, não era fácil o diálogo público dos políticos, enquistados nos seus feudos; parece-me que as Escolas contribuíram para uma dinâmica de reflexão que culminou, quatro anos mais tarde, no consenso sempre desejado em matérias tão fundamentais que veio a aprovar a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

A lei de Bases não pode ser apenas o quadro formal, invocado como necessário pelas autoridades educativas de cada momento para legislarem a seu belo talante, de acordo com interpretações subjectivas e capciosas, fazendo letra morta dos compromissos e equilíbrios que trabalho aturado e negociações demoradas conseguiram. Tem de ser a fonte inspiradora de todas as Reformas Educativas ou da Reflexão e Prática Pedagógica, no dia a dia, dos Professores.

Não se limitando a fixar a organização burocrática e estrutural (v.g. condições de acesso, recursos humanos e materiais, apoios, graus e diplomas, etc.) dos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao acolher a definição de objectivos – e fê-lo de forma insistentemente individualizada nos artigos 5, 7, 9, 11, 17, 23 – a Lei fundamental do nosso sistema educativo optou inequivocamente pela Escola

* Assistente da Faculdade de Letras de Lisboa

do Currículo⁽¹⁾.

Podemos, conscientes das limitações e ambiguidades redutoras ou mecanicistas que a definição de objectivos, em especial comportamentais⁽²⁾, pode introduzir no complexo acto educativo, ser críticos deste modelo; não é legítimo, no entanto, concluir ser preferível a Escola do Programa nem sequer prescindirmos de utilizar os benefícios pedagógicos que daquele método podemos auferir.

Define a Lei de Bases no artigo 3, intitulado Princípios Organizativos, em 11 alíneas, aquilo que são realmente os Objectivos mais Gerais do Sistema Educativo. Constituindo o alicerce de todo o edifício, devem ser encarados como ponto de referência obrigatório na interpretação ou feitura do restante ordenamento escolar e objecto de atento interesse reflexivo. Permito-me enumerar aqui aqueles aspectos (sintomaticamente inscrevem-se logo nas primeiras alíneas) que, mais em sintonia com a formação de todos nós, podem dar fundamento legal à razão que nos assiste, quando hoje, em ambiente hostil moldado por modas transitórias hegemónicas pelo económico, teimamos em ver a permanência e vitalidade da Antiguidade Clássica.

O Sistema Educativo deve promover a descoberta da identidade de Portugal, cuja longa história construiu uma matriz e um património cultural, os quais importa desenvolver não em solipsismo exclusivista mas no diálogo da tradição universalista europeia e na solidariedade de todos os povos do mundo⁽³⁾; tem a obrigação de assegurar o pleno desenvolvimento do educando através da reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, o que, segundo a Psicologia, exigirá o contacto com modelos exemplares autênticos⁽⁴⁾, mas diversificados, para salvaguardar o direito à diferença e a já antes preconizada valorização de diferentes valores e culturas⁽⁵⁾; deve favorecer a capacidade para o trabalho prático bem assente numa sólida formação geral⁽⁶⁾ que garante a possibilidade de se adaptar a novas situações ou ainda predispor para a utilização criativa dos tempos livres⁽⁷⁾.

É impossível que estes objectivos sejam assegurados por uma Escola puramente tecnológica, redutora e limitada na sua concepção do Homem, mas, às vezes, defendida aberta ou subrepticamente pelas vistas curtas de altos responsáveis de instâncias decisórias. Exemplo elucidativo pode ser a nossa Reforma Educativa ainda em curso, apresentada para debate de forma "excessivamente preliminar e esquemática", mas onde era nítida, como notava a Faculdade de Letras em 1988 a "incongruência entre os objectivos enunciados e muitas das soluções concretas adoptadas" e a "concepção técnicopragmática de Educação"⁽⁸⁾. Exemplo ainda dessa mentalidade tecnológica ao mais alto nível é o modelo – tem evoluído cada vez para pior – da celeberrima PGA, que pretende avaliar a maturidade a partir de um totobola de cruzinhas. Na tentativa de acabarem com a inevitável riqueza do subjectivismo inerente à Língua e ao *Homo Sapiens* e na busca de perguntas selectivas, graças à "traioeirice" da Língua Portuguesa,

conseguem, neste ano, a contradição científica de formularem questões que seriam de resposta fechada e são abertas! Em contraste com tanta insanidade, objecto de anedotas e crónicas de humor e escárneo, presenciamos o testemunho público⁽⁹⁾ da cientista, de renome internacional, Maria de Sousa, que declarou recorrer a poemas de Fernando Pessoa para seleccionar os seus colaboradores de investigação bioquímica. Não haveria talvez muitos cientistas que hoje tivessem tal desassombro e coragem, apesar de entre nós ainda serem frequentes os casos de médicos escritores, que de certo modo prolongam a tradição dos colegas António Luís e Francisco Daniel Nogueira, tradutores de Galeno e Hipócrates, e de outros classicistas como os militares José António da Silva Rego e Leonel da Costa ou agrónomos como Félix Pereira e Ruy Mayer⁽¹⁰⁾. É sempre grato verificar que as nossas concepções não derivam de inquinada e preconceituosa doutrinação inicial mas é líquido para pensadores de outros ramos do saber que o Homem não pode reduzir a sua actividade mental à dimensão tecnocrática.

Imperativo lógico da lei de Bases parece ser a exigência de uma Escola curricular e humanística. Que implicações para o professor de Clássicas?

Se o Currículo implica "forte revalorização do profissionalismo do professor dotado de competência cultural, capacidade de decisão estratégica, razoabilidade colegial, competência didáctica e meios de investigação"⁽¹¹⁾, há que ultrapassar a lamentação passiva e resignada perante decisões superiores lesivas dos nossos estudos; se "como programa mínimo, o currículo deverá fornecer a base para planificar um curso quer estudando-o empiricamente quer considerando os fundamentos que o justificam"⁽¹²⁾, não podemos fugir ao debate e à necessária participação de diálogo com todas as estruturas escolares⁽¹³⁾.

E que vamos defender?

- 1 – O modelo proposto pela Lei de Bases e os objectivos nela definidos são válidos e actuais.
 - 2 – O estudo das Línguas Clássicas é uma via, talvez privilegiada, para atingir esses objectivos.
 - 3 – Não é possível atingi-los em guerra declarada contra o nosso ramo do saber e, por isso, temos direito, pelo menos, a condições de sobrevivência.
 - 4 – A nossa prática docente manifesta a vitalidade daquilo que ensinamos.
- 1 – A Escola do Currículo não se coloca na perspectiva legalista de não problematizar aquilo que foi decretado como lei fundamental ainda há bem pouco tempo e, por isso, é necessária esta primeira asserção na base do desenvolvimento argumentativo.

Prescindo, no entanto, de desenvolver este ponto, pois julgo que ele ainda não será muito contestado a nível teórico e parece suficiente quanto antes ilustra e documenta a razoabilidade de uma Escola humanística.

2 – A Cultura Clássica com as suas Línguas veiculares – Grego e Latim – constituem um⁽¹⁴⁾ dos mais importantes vectores que moldaram Portugal como povo, já que a Romanização, embora tardia, acabou por ser profunda. A consciência daquilo que somos hoje, a interrogação do que seremos amanhã podem ser decisivamente iluminadas pelo conhecimento de donde vimos, saber que a Filologia Clássica tem tornado presente. Ainda não estamos na situação de Biólogos que procuram, para entenderem os fenómenos actuais, reproduzir por programação computadorizada o *big bang* inicial, mas esse perigo existe e é preciso denunciar a insuficiência de testemunhos apenas mediatos para a busca da nossa identidade, necessariamente assente no conhecimento da essência do Passado.

Aonde se fará remontar a tradição universalista europeia senão ao Império Romano que, com todos os possíveis defeitos, é uma realização concreta⁽¹⁵⁾, instável embora, de Europa, cujo dinamismo se estende a todos os povos do mundo? Será útil ignorar esse modelo sob o pretexto de que as condições actuais são muito diferentes e a génese da Comunidade Europeia assenta em princípios diversos?

Ninguém ousará negar que os Estudos Clássicos podem fornecer um elenco modelar de valores, plurais e diversificados temporal e espacialmente, não constringentes porque distantes o suficiente de imediatas opções ideológicas⁽¹⁶⁾, pertinentes porque ainda próximos do nosso modo de pensar. É difícil constituir, recorrendo a outros universos culturais, um conjunto mais harmoniosamente complementar do que o seguinte, que deve ser considerado como uma entre muitas outras possibilidades.

- Como representantes de valores espirituais, sugerimos o idealismo utópico mas lúcido e profundo de Platão, o realismo enciclopédico de Aristóteles, a paideia retórica de Isócrates e a síntese que de tudo isto fez Cícero.
- Valores estéticos são as artes tradicionais⁽¹⁷⁾ codificadas teoricamente e praticadas desde a Antiguidade: Literatura com os seus géneros, Arquitectura, Escultura, Pintura, Música.
- Para incarnar valores morais e cívicos, poderíamos socorrer-nos de um género – o retrato – tipicamente romano, integrado talvez por influência etrusca, que encontramos presente em várias artes. Seria possível fazer sobressair os valores positivos, se em contraste com a sua luz colocássemos a sombra de anti-valores, uns e outros incarnados em figuras tipo, um pouco à semelhança da narrativa da fundação em que são intervenientes Rómulo e Remo. Porque a plêiade é quase inumerável limito-me à referência paradigmática de Cornélias e Agripinas, Catões e Catilinas, Antoninos e Calígulas.

Especificando agora os objectivos definidos nas alíneas e) e f), ainda será difícil encontrar compatibilização mais perfeita entre formação geral,

trabalho prático e prazer dos tempos livres do que o espírito romano, fundador de *urbes* e *uillae*, com capacidade para introduzir no Mundo um sistema educativo e estruturas judiciais, construtor de Ninfeus, Teatros, Aquedutos, Termas, Foros e Circos.

Não podemos deixar de reivindicar as virtualidades da aprendizagem das línguas clássicas como formação geral que exige grande e intensa actividade mental nos graus mais elevados de análise e síntese, que pode ser transferida para diferentes aplicações práticas, sem falar da reflexão linguística que permite compreender e integrar conhecimentos e mecanismos das línguas modernas e potencializar a competência já antes, nestas, conseguida.

- 3 – Em Portugal, desinserido da Europa, desde há muitas décadas que as Línguas e Cultura Clássicas não desempenham função hegemónica no currículo escolar e, por isso é com toda a naturalidade que aceitamos haver outros caminhos para cumprir os objectivos atrás numerados. Mas não aceitar o valor do nosso contributo, guerrear-nos aberta ou veladamente⁽¹⁸⁾ implica pôr em causa, dentro do próprio sistema educativo, o cumprimento de objectivos como o pluralismo e respeito pelas minorias⁽¹⁹⁾. Temos, no entanto, de exigir que esse número ultrapasse claramente o limiar crítico que põe em risco a sobrevivência da espécie e de não adormecer, pois o aumento do número de alunos inscritos em Latim no Ensino Secundário pode transformar-se em pura ilusão, quando os novos planos curriculares entrarem em vigor⁽²⁰⁾. Que poderão fazer os professores, se só os alunos da variante Cultura Clássica tiverem obrigatoriamente Latim? Restar-lhes-á pescarem à linha alunos entre os candidatos de outras variantes, convencendo-os da vantagem dessa opção⁽²¹⁾. A tarefa enquadrar-se-ia dentro da Escola do Currículo, se resultasse de diálogo e acordo interdisciplinar em vez de acto publicitário de tipo corporativo, contra mentalidades tecnológicas dominantes e exclusivistas.

Devemos ainda a nós próprios, proclamar bem alto que temos o direito de prestar, nas melhores condições, o serviço do nosso saber à comunidade intelectual que o reclama. Se historiadores, filósofos, linguistas, juristas⁽²²⁾ nos procuram para colmatarem, tarde e parcialmente, a insuficiente formação recebida e de que sentem necessidade, não seria lógico e economicamente mais rendável que do seu plano curricular, no Secundário, fizesse parte o estudo das línguas clássicas?

- 4 – É evidente que já não há tempo para desenvolver a última asserção, talvez a mais decisiva porque quotidiana, da série lógica que propus, como defesa das Línguas Clássicas. Equivaleria pelo menos a uma outra comunicação. Afinal estes dias de trabalho que manifestam senão a vitalidade dos nossos estudos?

Mas julgo não dever omitir duas pequenas notas sobre um instrumento sensível da prática lectiva, a primeira de carácter geral e a outra sobre um aspecto concreto, já implícito naquela.

A Escola do Currículo impõe que não sejamos escravos de qualquer Programa. O que em breve vai entrar em vigor, por ser novo, não merece maior complacência, até porque não respeitou, quanto podia, a autonomia efectiva dos professores. O seu espírito normativo está bem claro v.g. ao apresentar na 2ª versão de Janeiro de 1991 as modificações introduzidas.

Deve considerar-se especialmente gravosa a imposição, sem possibilidade de escolha, de um número muito limitado de autores que constituem o cânon do Programa, numa opção metodológica que contrasta em absoluto com a subjacente aos programas de Português⁽²³⁾ e de Filosofia⁽²⁴⁾. Serão estes professores mais responsáveis e competentes do que nós? Esta mesma pergunta fazia no Congresso Nacional de Foggia, em 1983, Italo Lana⁽²⁵⁾ ao pedir, fundamentadamente, para os professores italianos de Línguas Clássicas a liberdade total na escolha de textos e documentos segundo a sua competência e preferências.

Não é um caminho de facilidades rotineiras aquele que nos propõe a Escola do Currículo nem temos a garantia de que os objectivos educativos definidos pela Comunidade, pela Escola e por nós próprios se cumprirão para todos e cada um dos nossos alunos. Temos apenas a certeza de estar empenhados num projecto colectivo em que o prazer da inovação permanente pode vencer o tédio de programas superior e burocraticamente impostos.

NOTAS

- (1) A expressão aparece na tradução italiana de Claudio Angelini *Dalla Scuola del Programma alla Scuola del Curricolo*, Armando Armando, Roma, 1977, da obra de Lawrence Stenhouse *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, 1975. Neste trabalho, servi-me da 4ª edição italiana, de 1983. A introdução de Cesare Scurati, reflectindo a realidade italiana, assume particular interesse para nós, pois julgo debatermo-nos com os mesmos problemas aí referidos: coexistência prática dos dois modelos, com predomínio do tradicional e dificuldades e exigências para levar à prática um modelo descentralizado, que tem por protagonistas a Escola e as Turmas e constitui um processo contínuo de pesquisa.
- (2) Cf. *ibidem*, cap. 6, especialmente pp. 96 ss.
- (3) Cf. Lei de Bases do Sistema Educativo (nº 46/86 de 14 de Outubro), art. 3, a).
- (4) *ibidem*, b).
- (5) *ibidem*, d).
- (6) *ibidem*, e).
- (7) *ibidem*, f).

- (8) A "Posição da Faculdade de Letras" face a "A Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário" encontra-se arquivada em *CLASSICA – boletim de pedagogia e cultura*, nº 15, Lisboa, 1988, pp. 101 ss., donde se retiraram as citações. É um documento que mantém todo o interesse. A discussão pública incidiu mais sobre os programas e em alguns casos conseguiu que as propostas iniciais fossem profundamente alteradas. Infelizmente não se conhecem muitos mais contributos que tivessem animado um debate, pelo menos tão importante, sobre os currículos, que, naturalmente, devia situar-se acima de todas as pressões corporativas.
- (9) No programa de Televisão *Carlos Cruz*, *Quarta Feira* de 23.1.1992.
- (10) Cf. Aires Augusto do Nascimento, "Traduções Portuguesas de Virgílio" in *Estudos sobre a Eneida*, Publicações da Revista CLASSICA – 2, 1990, pp. 71 ss.
- (11) Cf. Stenhouse, o.c., p. 9. A autonomia e responsabilidade do professor é tratada *ex professo* no cap, 12. Como nos restantes problemas, Stenhouse é motivado pela realidade inglesa, mas expõe doutrina que se pode aplicar em qualquer lugar.
- (12) Cf. *ibidem*, p. 19.
- (13) É o ónus que importa assumir uma vez que a prática escolar "não melhora sem o trabalho dos professores, que devem ser os críticos na elaboração de um currículo e não meros instrumentos" (Cf. *ibidem*, p. 99).
- (14) Outro vector igualmente importante é a cultura judaico-cristã. Diferente, talvez oposta a perspectivar o mundo, no seu devir histórico, superficial ou mais profundamente, aproveitou, transformando por vezes, muitos elementos da cultura greco-romana. As raízes celtas continuam como substracto desconhecido de que só excepcionalmente se toma consciência.
- (15) Em tempo de ameaças reais de xenofobia renovada, que atinge mesmo emigrantes de países de pleno direito da Comunidade Europeia, recordemos que Trajano e Adriano, oriundos da Hespéria (a Província do Extremo Ocidental), atingiram com alguma naturalidade o cargo máximo do Império.
- Este facto é ainda a refutação clara do preconceito de civilização elitista. Como resposta, bastará recordar a instituição dos tribunos da plebe.
- (16) As obras das Literaturas Clássicas não suscitam discussões apaixonadas como aconteceu recentemente v.g. com *Versículos Satânicos* de Salman Rushdie ou *Evangelho segundo Jesus Cristo* de José Saramago. Tal clima poderia desaconselhar o seu estudo na Escola.
- (17) Devemos observar que o Cinema e a Televisão, embora dotados de códigos artísticos autónomos, vivem em grande parte da Literatura e das restantes Artes e interrogarmo-nos sobre o significado que terá o cíclico regresso de correntes basicamente neo-clássicas, que até se podem chamar pós-modernismo.
- (18) Seria v.g. o estabelecimento da distinção entre cultura e línguas. Se se postergar a aprendizagem do Latim e mesmo do Grego, a prazo também a cultura ficará reduzida a ténue reminiscência.
- (19) Cf. Lei de Bases, art. 3, d), que consigna o "direito à diferença" e "valorização dos diferentes saberes e culturas".
- (20) É de uma lucidez acutilante a Comunicação apresentada na reunião da Associação de Estudos Clássicos por Maria Cristina Pimentel e recolhida em *Classica*, 1988, nº 15, p. 107. Nela a autora denuncia que nos condenam à morte por suicídio e que nos tentam "com um couro de caça privadíssimo ainda que belo, onde as espécies cinegéticas vão rareando e lentamente se

extinguem" (p. 117). Nesta imagem me inspirei para aplicar ao caso das línguas clássicas – o que julgo absolutamente legítimo – um conceito científico da ecologia biológica: número crítico para conservação da espécie.

- (21) As decisões das várias instituições universitárias públicas e privadas, diversificadas e discordes ao abrigo da autonomia, também não favorecem a escolha de Latim na Escola Secundária. Felizmente a Faculdade de Letras é a mais exigente e esperamos que no próximo ano se resolva o problema, já referido no Colóquio de 1987 (cf. *Actas*, p. 98), de o Latim I e Latim II não "garantir o mesmo nível de formação a todos os licenciados".
- (22) No presente ano lectivo inscreveram-se, como opção, em Cadeiras do Departamento de Clássicas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 23 alunos de História, 1 de Direito, 4 de Filosofia, 3 de Linguística e 9 de Outros Cursos.
- (23) O elenco vasto e diversificado de obras propostas para leitura supõe implicitamente escolha, que é referida ao tratar da Leitura extensiva e metódica (p. 44 da versão para aplicação em regime de experiência pedagógica). Mas chega mesmo a prevenir: "O professor estará atento à necessidade de, a cada momento oportuno, orientar o aluno no contacto e no tipo de abordagem de outros escritores e épocas não sugeridos no Programa..." (sic. p. 42).
- (24) Cito da p. 45 do Projecto de Programa da Comissão criada pelo Despacho nº 63/SERE/90, editado pelo Instituto de Inovação Educacional: "A escolha do tema e dos autores a convocar para o seu tratamento são da inteira liberdade do professor (...) A título *meramente* exemplificativo: (...)"
- (25) Cf. "Il posto della Litteratura latina nello studio delle civiltà antiche" in *Il Latino e il Greco nella Scuola oggi*, Foggia, 1972², p. 82. Esta comunicação foi citada no Congresso de Perugia, em 1989, por Antonella Lignani, que de novo exigiu a liberdade de os professores alargarem o cânon tradicional dos autores lidos, segundo o interesse dos alunos (Cf. "Percorsi litterari" in *Per il Latino obiettivi e metodi nuovi*, Perugia, 1990, pp. 311–24).