

Letras Clássicas na Escola: sobre “a utilidade do inútil”¹

Classical Studies at school: on “the usefulness of the useless”

Charlene Martins Miotti

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, Minas Gerais / Brasil

charlene.miotti@ufjf.edu.br

Resumo: Em seu mais recente ensaio, *A utilidade do inútil* (Les Belles-Lettres, 2013; Zahar, 2016), Nuccio Ordine problematiza a chamada “ditadura do proveito” na educação, reacendendo uma polêmica há muito conhecida entre os professores da área de Estudos Clássicos. Este trabalho apresenta alguns materiais didáticos oriundos do projeto “Letras Clássicas na Escola”, desenvolvido na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que se destinam a atividades extracurriculares nas escolas básicas brasileiras, entre eles, o jogo de tabuleiro da *Odisseia* e a Aventura-Solo *As Metamorfoses*. O pressuposto comum entre o manifesto de Nuccio Ordine e o referido projeto está na concepção do sistema educacional (incluídas aí as universidades) como espaço de formação humanista, onde a leitura e a cultura, imunes a qualquer expectativa imediatista de serventia, representam “um antídoto contra a barbárie do útil, que chegou a corromper inclusive nossas relações sociais e nossos afetos íntimos”.

Palavras-chave: atividades extracurriculares; ensino fundamental; abordagem lúdica; utilitarismo.

¹ Parte deste trabalho foi apresentada oralmente em comunicação individual no XX Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos: *Público e Privado na Antiguidade*, realizado em Mariana/MG, de 16 a 20 de novembro de 2015.

Abstract: In his latest essay, *The usefulness of the useless* (Les Belles-Lettres, 2013; Zahar, 2016), Nuccio Ordine discusses the so-called “profit dictatorship” in education, reigniting a controversy long known among Classical Studies professors. This paper presents some didactic materials from the project “Classical Studies at School”, developed at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) and funded by Foundation for Research Support of Minas Gerais (FAPEMIG), which are intended to extracurricular activities in Brazilian elementary schools, among them, the *Odyssey* board game and *Metamorphoses* Solo-Adventure. The common assumption between Nuccio Ordine’s manifest and this project lies in conceiving the educational system (universities included) as a space of humanistic formation where reading and culture, immune to any expected immediatist usefulness, represent “an antidote against the barbarity of the useful, which reached to corrupt even our social relations and our intimate affections”.

Keywords: extracurricular activities; elementary school; playful approach; utilitarianism.

Recebido em 7 de outubro de 2016.

Aprovado em 1 de dezembro de 2016.

*Cum bene quaesieris quid agam, magis utile nil est
artibus his, quae nil utilitatis habent.*²
(Ovídio, *Epistulae ex Ponto* I, 5, v. 53-54)

O título deste artigo recupera um aparente oxímoro explorado por Nuccio Ordine no manifesto *A utilidade do inútil*, cuja primeira versão, em francês, foi publicada em 2013 pela editora *Les Belles-Lettres*. Digo “aparente” porque as primeiras páginas de seu livro se destinam justamente a esclarecê-lo. Reproduzo aqui, sinteticamente, sua explicação:

² “Ainda que bem tenhas procurado com o que me ocupar, nada é mais útil/ do que estas artes que não têm utilidade” (trad. minha), em carta ao amigo Marco Aurélio Cotta Máximo Messalino.

A utilidade paradoxal à qual me refiro não é aquela em nome da qual os saberes humanísticos e, de modo mais geral, todos os saberes que não trazem lucro são considerados inúteis. Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia de utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Neste sentido, *considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores*. Mas a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais. (ORDINE, 2016, p. 9-10 – grifo nosso)

A formulação de Ordine também nos coloca uma importante questão: no Brasil de hoje, a quem está assegurado o direito incondicional aos saberes que não geram “ganhos imediatos ou benefícios comerciais”? A resposta imaginada por todos nós se desdobra em outra pergunta: qual deve ser o papel dos educadores frente a esta constatação? O tesouro cultural, irremediavelmente “inútil”, que a escola básica tem oferecido aos alunos é verdadeiramente acessível, apreendido e aprendido? De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2014, divulgado em fevereiro de 2015 pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Brasil registrou, ao todo, 49,8 milhões de alunos matriculados em instituições de ensino básico e educação infantil. A rede privada de ensino concentra atualmente 18,3% das matrículas, com 9.090.781 alunos. Isto significa que o Estado (entre redes federais, estaduais e municipais) se responsabiliza pela educação de 1/5 da população brasileira, mais de 40 milhões de crianças

e adolescentes. Segundo o movimento Todos pela Educação, no nono ano, o percentual de alunos com aprendizado adequado em português foi de 28,7% (os números são baseados no resultado da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb, aplicados em 2013).

Neste contexto, haverá espaço para pensarmos em poesia na escola? Haverá espaço para a literatura antiga? Em 1988, Antonio Candido publicou também um manifesto no qual defende que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (2004, p. 191). Antes que a utopia de uma “sociedade justa” seja apontada como motivo suficiente para desconsiderar toda proposta de educação inclusiva, pondero frequentemente, como professora do ensino público brasileiro, sobre os limites da minha atuação. O fato de poder fazer muito pouco é justificativa válida para nada fazer?

Estou segura de que a utopia é um valor a ser cultivado em qualquer sociedade que pretenda evoluir. A discussão sobre o lugar da poesia antiga ante as transformações políticas e sociais do mundo ocidental tem circulado há bastante tempo. Recupero as palavras de Marx no livro *Para a crítica da economia política*, precursor do clássico *O Capital*:

[...] Aquiles será compatível com a pólvora e o chumbo? Ou, em resumo, a *Iliada* com a imprensa, ou melhor, com a máquina de imprimir? O canto, as lendas épicas, a musa, não desaparecerão necessariamente com a barra do tipógrafo? Não terão deixado de existir as condições necessárias à poesia épica?

Mas a dificuldade não está em compreender que a arte grega e a epopeia estão ligadas a certas formas de desenvolvimento social. A dificuldade reside no fato de nos proporcionarem ainda um prazer estético e de terem para nós, em certos aspectos, o valor de normas e modelos inacessíveis. (MARX, 1996 [1857], p. 48)

A observação de Marx nos permite, então, levantar duas questões mutuamente dependentes: 1) por que, desaparecida há dezenas de séculos a sociedade grega que deu azo aos épicos do mundo antigo, ainda os lemos com o maior interesse? e 2), novamente, a quem a *Iliada* pode proporcionar prazer estético no Brasil do século XXI?

A primeira pergunta já foi respondida por um sem número de autores.³ É famosa a afirmação de Jaeger, por exemplo, de que

nenhuma épica de povo nenhum exprimiu de modo tão completo e tão sublime como a dos Gregos aquilo que, apesar de todos os ‘progressos’ burgueses, há de imperecível na fase heroica da existência humana: o seu sentido universal do destino e verdade permanente da vida. (JAEGER, 1995, p. 65)

Neste ano de 2015, em que tantas propostas nefastas estão em pauta no Congresso Nacional, a ideia de um projeto educacional em que questões humanas sejam contempladas como objetivo de aprendizagem me parece extraordinariamente oportuna. O Estado brasileiro não pode prescindir da *humanização* no currículo escolar de 40 milhões de cidadãos. Volto a Antonio Candido:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Pouco o circunlóquio para a segunda questão: a poesia antiga agrada aos que têm acesso a ela, mediados por uma educação que aparelha a apreciação estética do indivíduo e desnaturaliza a percepção do belo. Estou convencida de que, se o acesso aos bens culturais for mediado por estratégias de ensino que possam alcançar esse quinto de cidadãos que vivem o monótono e monocromático cotidiano escolar, nossas preocupações como sociedade poderiam ser outras.

³ Para Merquior (1972, p. 12), o poema, enquanto mensagem verbal, “consiste na imitação de estados de ânimo (*stásis*), e tem por finalidade a transmissão indireta, por meio de estímulos não puramente intelectuais, de um *conhecimento especial acerca de aspectos da existência considerados de interesse permanente para a humanidade*” (grifo nosso).

Pensando nessas questões, desde 2012 tem sido desenvolvido, na Universidade Federal de Juiz de Fora, o projeto “Letras Clássicas na Escola” (Propeq/UFJF e FAPEMIG APQ 02135-13), uma iniciativa do Prof. Dr. Fábio da Silva Fortes que foi acolhida por toda a equipe de professores de latim da UFJF. O projeto tem o objetivo de desenvolver materiais didáticos alternativos e de baixo custo para ações itinerantes que levem à escola básicas experiências de contato e interação com a cultura, a literatura e a arte do mundo antigo. Uma proposta desta natureza não acontece sem custo (e eu não me refiro ao orçamento do projeto).

Como latinistas e helenistas, estamos acostumados a justificar nossa escolha por essa carreira, nosso papel no *currículum* universitário,⁴ nossa contribuição para as humanidades. Mas não é sem consternação que enfrentamos obstáculos interpostos por aqueles de quem esperávamos apoio irrestrito. Alguns colegas demonstraram resistência quando sugerimos que poderíamos e deveríamos buscar a aproximação entre as instâncias de ensino básico e universitário. “Mas para quê ensinar mitologia, latim, grego às crianças?” O principal problema não será a pergunta em si, mas como ela é feita.

Ao indagar “para que” ao invés de um legítimo “por que”, a questão revela ou uma concepção de ensino/aprendizagem imediatista, partindo do pressuposto de que só vale a pena ensinar e aprender algo que eu possa usar prontamente para fazer alguma coisa, ou – o que é pior – uma concepção oligárquica de ensino, cujo alicerce é a exclusão. De fato, uma pergunta deste gênero esvazia não apenas a presença das humanidades na escola, mas revela um posicionamento nefasto para a educação de um modo geral, educação que, já na sua etimologia, se pretende libertadora.

⁴ Para uma retrospectiva histórica dos discursos de defesa e justificativa do ensino de latim no Brasil, cf. Sobrinho (2013, p. 145-160). O autor aponta dois momentos críticos da história do ensino de latim na escola: a LDB de 1961 e a lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (bem como os pareceres dela decorrentes), cujos textos deixam de mencionar o latim no núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus e ocasionam uma reação comum dos métodos pós-LDB: “A inclusão de pareceres de personalidades de toda a Europa e dos Estados Unidos (personalidades da vida pública, homens de negócio, jornalistas, engenheiros e médicos etc.), defendendo o ensino do latim e as suas utilidades, uma forma de, através de discursos inscritos, promover um embate discursivo mais assentado e mais forte” (p. 152-153).

Então, nossa conduta diante de uma oposição como aquela não pode ser outra senão a militância incansável pelo ensino extracurricular, transversal, imprevisto, que seduza nossas crianças e jovens, que as conduza a sonhar, a questionar, a pensar criticamente e que, em última instância, as liberte de uma linha de produção tecnicista que visa à geração de lucro para uma estéril cadeia de consumo.

Em entrevista ao jornalista Marcelo Leite (*Folha de São Paulo*),⁵ no dia seis de abril de 2015, Renato Janine Ribeiro, o então ministro da educação, recuperou o tema. Segundo ele,

A educação básica é a prioridade política do Brasil há vários anos, há pelo menos 20 anos todos os ministros da Educação dizem isso, mas a gente ainda não conseguiu dar um salto de qualidade decisivo nessa área. É preciso que as Federais se lancem nisso, como a Capes já faz, por sinal, desde que se dotou de um braço que é a formação de professores do ensino básico.

Isso inclui sua proposta de uma prestação de serviços sociais por estudantes de universidades públicas?

É uma questão de responsabilidade social. [...] eles são responsáveis pela educação como um todo, pela chance de estudar e chegar lá, custeados pela sociedade, que inclui os mais pobres. Muitas vezes eles não sentem que têm uma dívida com essas pessoas, sentem que têm um ganho privado, o diploma e a força que dá esse diploma para competir no mercado de trabalho. (LEITE, 2015, s.p.)

Uma das perguntas no preenchimento da Plataforma Sucupira (nova ferramenta da CAPES para coletar informações, realizar análises e avaliações e compor a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG) é a seguinte: qual é o vínculo do programa de

⁵ Sob o título “Ministro quer universidades federais mais engajadas no ensino básico”, disponível em (último acesso: 24/11/2016): <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1612643-ministro-quer-universidades-federais-mais-engajadas-no-ensino-basico.shtml>.

pós-graduação com o ensino básico? Esta é uma pergunta a que grande parte dos coordenadores não consegue responder.

No IV Seminário dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística (realizado em Florianópolis, em março de 2015), a Profa. Dra. Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (UFMG), autora das recentes (2012 e 2013, respectivamente) *Ilíada* e *Odisseia* em quadrinhos, sublinhou a importância de promover a “acessibilidade dos clássicos para nossa gente”, se queremos formar cidadãos livres e alcançar reconhecimento extramuros. Eu acredito, com Monteiro Lobato (1946), Ítalo Calvino (1981 [2011]) e Ana Maria Machado (2002), que as crianças têm o direito de ler os clássicos desde cedo em uma linguagem de sua compreensão. Se as excelentes adaptações de Homero têm introduzido jovens leitores ao mundo clássico com tanta competência, é difícil justificar a relutância de muitos educadores às adaptações da obra de Machado de Assis, por exemplo. Neste caso, a única explicação possível é o apego ao preciosismo, um egoísmo cultural elitista que enxerga na popularidade uma inexorável perda de valor. Convém lembrar, inclusive, que as adaptações sérias como as de Barbosa não são exclusivamente voltadas para o público infanto-juvenil e têm atraído a atenção de leitores já muito experientes.

Nós, professores, especialmente os universitários, cumprimos bem a tarefa de aplicar metodologia científica na construção de conhecimento inédito, apesar dos poucos recursos de que dispomos em nosso ambiente de trabalho. O professor inovador, no Brasil, exerce sua função em regime praticamente sacerdotal, investindo muito de seu próprio estipêndio na compra de livros, no financiamento de eventos e no apoio aos alunos. Em suma, desempenhamos nosso papel como *risky thinkers* (“pensadores de risco”, para adotar a terminologia de Hans Gumbrecht), como dinamizadores do caos (ao invés de normalizadores), como “alquimistas de complexidades em uma cultura ameaçada por processos organizadores e simplificadores” (SANTOS, 2012, p. 112).

Por outro lado, convém que, vez por outra, sejamos também os intelectuais de Sartre, saindo de nossa torre de marfim e levando nossa expertise para a comunidade que tem sustentado o luxo de pesquisas superespecializadas, destinadas a um seleto grupo de intelectuais. Não se trata de engajamento político institucional, caridade ou assistencialismo – é tão somente uma questão de responsabilidade social, como bem colocou Renato Janine Ribeiro. Na Faculdade de Letras (e nos cursos de licenciaturas em geral), trabalhamos com uma maioria de alunos

que, egressos, atuarão no ensino básico. No entanto, ainda direcionamos grande parte de nossos esforços para pesquisadores prospectivos, aqueles poucos que, por seu talento pessoal e dedicação incansável, teriam alcançado seus objetivos de qualquer maneira.

Hans Gumbrecht, em aula magna na Universidade Federal de Juiz de Fora (“Onde as humanidades funcionam melhor – e por quê”, 31 de março de 2015), defendeu que não podemos “apresentar aos alunos os clássicos – o que é impossível –, mas um certo número de clássicos, pelos quais eles podem eventualmente se apaixonar”. A língua (seja ela do presente ou do passado) e sua literatura não podem ser ensinadas (no sentido etimológico de impingir, *in + signum*) sem πάθος, sem envolvimento emocional, sem aquele interesse profundamente subjetivo que a paixão e o entusiasmo de um professor podem ajudar a despertar mas que, a rigor, depende só do aluno para florescer.

Gumbrecht (2010, p. 151) aponta para “nossa ânsia em preencher o sempre crescente presente com artefatos do passado”, lembrando-nos do “poder de sedução que têm romances históricos como *O nome da rosa* ou filmes como [...] *Titanic*” enquanto evidência de nosso irremediável “desejo de presentificação”. Para o crítico literário e professor da universidade de Stanford, é natural a inclinação humana para seu passado e o prazer daí oriundo tem sido parcamente explorado pelo “projeto tradicional da história como disciplina acadêmica, com o projeto de interpretar (ou seja, de reconceitualizar) o nosso conhecimento sobre o passado ou com o objetivo de ‘aprender com a história’”.

Nesse sentido, iniciativas extracurriculares destacadas da praxe acadêmica, estruturada sob o binômio da exposição e da avaliação subsequente, viriam a compor o cenário ideal para a presentificação do saber escolar, recrutando o desejo inato pelo passado como força motriz para produção de sentido. Ademais, os Estudos Clássicos oferecem a essa proposta um perfil naturalmente interdisciplinar, que abrange conteúdos de história, geografia, filosofia, língua, literatura, ciências da natureza, matemática⁶ etc., sem que haja necessidade de forçar essa integração para atender a demandas oficiais. Ainda para Gumbrecht,

⁶ É raro que as escolas ensinem, junto ao Teorema de Pitágoras, também um pouco sobre o fundador da própria ciência matemática e sobre a origem do nome μαθηματική (*mathematiké*).

Um dos ganhos da capacidade de nos deixarmos literalmente atrair pelo passado, nessas condições, pode estar na circunstância de que, ao atravessarmos o limiar de mundo-da-vida que é o nosso nascimento, damos as costas ao futuro sempre-ameaçador e sempre-presente da nossa morte. Mas para nossa nova relação com o passado, mais importante ainda do que dar as costas à morte é que, num nível geral e num nível institucional, rejeitemos a questão de saber que benefícios podemos esperar de um compromisso com o passado. Uma boa razão para deixar essa questão em aberto, deixar que a invocação do passado aconteça, é que qualquer possível resposta à pergunta sobre os ganhos práticos limitará o espectro de modalidades pelas quais podemos nos deliciar com o passado – e simplesmente gozar o nosso contato com ele. (GUMBRECHT, 2010, p. 155)

A sugestão idealista de Gumbrecht, no entanto, não atende às premências da realidade de nosso contexto educacional brasileiro. Como pesquisadores, precisamos redigir justificativas e objetivos práticos para nossos projetos; como professores coordenadores de ações escolares, é imprescindível oferecer aos alunos e a seus pais boas razões para propor mudanças na rotina já estabelecida.

Na XXIII Semana de Estudos Clássicos da UFJF, em novembro de 2014, recebemos, para a mesa-redonda intitulada “Estudos Clássicos: desafios e perspectivas”, os professores doutores Jacyntho Lins Brandão (UFMG) e Paula da Cunha Corrêa (USP), coordenadora do *Projeto Minimus: Grego e Latim no Ensino Fundamental*, iniciativa que conta com vinte e um monitores-professores (nove graduandos e doze pós-graduandos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP) que ministram língua grega e latina na grade curricular dos 6º e 4º anos da EMEF Desembargador Amorim Lima, em São Paulo, no bairro Butantã. Ao elencar, em nosso evento, as razões para ensinar latim e grego na escola, a Profa. Dra. Paula Corrêa admitiu empregar um já tradicional discurso utilitarista (que prevê, por exemplo, melhoria em habilidades de análise sintática do próprio português, raciocínio lógico e abstração) por estar condicionada a um contexto de aprovação e de aferimento de

resultados. Com isso, não nego que seja possível – e até provável – que um aluno de latim ou grego exercite tais habilidades no processo de aprendizagem dessas línguas. Estou simplesmente reconhecendo que estes benefícios poderiam ser alcançados pelo estudo de qualquer língua de casos, como o alemão, por exemplo.

O Prof. Dr. Jacyntho Brandão, por sua vez, alarmou o auditório quando, em resposta ao título de sua fala “*Et prodesse et delectare: estudos clássicos para quê?*”, declarou sorrindo: “Ora, para nada”. Entre as perspectivas de Brandão e Corrêa, procuramos um meio termo que equilibre as manifestas vantagens de trazer os clássicos para a escola e o imensurável valor das coisas que não se convertem em produtos imediatos, que geram prazer, que entretêm, e que, conseqüentemente, não “servem para nada”.

Reforçando uma tendência internacional na promoção da acessibilidade aos clássicos, a ONG britânica *Classics for All* (www.classicsforall.org.uk) está comprometida com a tarefa de levar às escolas ações similares às do projeto *Minimus*. Em carta, o conselheiro da ONG, Peter Jones (Universidade de Cambridge), parece alcançar a *aurea mediocritas* nas justificativas para ensinar os clássicos desde a mais tenra idade:

Eis o que está disponível através do estudo do mundo antigo – as línguas, literatura, cultura e história das primeiras civilizações letradas do mundo ocidental, onde, livres da influência do cristianismo ou da globalização ou dos sistemas de comunicação de massa, os homens afrontaram exatamente os mesmos problemas que nós: vida, morte, deuses, sexo, amor, família, crianças, educação, a natureza do mundo, nossas origens e desenvolvimento, o passado, dinheiro, saúde, *status*, outras culturas, amizade, poder, patriotismo, política, lei, crime, justiça, império, guerra. Um dos propósitos da educação é abrir os olhos dos alunos para as riquezas do mundo em torno deles, passado e presente. O objetivo do *Classics for All* (Clássicos para todos) é bastante simples: arrecadar fundos para dar às escolas a oportunidade de se envolver com essas riquezas

a custo mínimo e sem risco. Isaiah Berlin disse que “forçar as pessoas para os uniformes asseados exigidos pelos esquemas de crenças dogmáticas é quase sempre o caminho para a desumanidade”. Estudar o mundo antigo em toda a sua inquieta curiosidade e inquisitiva variedade é, talvez, o melhor antídoto contra a tendência uniformizante de hoje.⁷

A tal interdisciplinaridade, vedete dos PCNs e catalisadora das promessas de modernização do ensino fundamental, ocorre naturalmente, como já apontei, no âmbito dos Estudos Clássicos e essa prerrogativa se reflete nos materiais didáticos e nas ações escolares idealizadas pelo projeto “Letras Clássicas na Escola”, de que trataremos mais adiante.

Temos acompanhado os desdobramentos do Projeto de Lei nº 6.840, de 2013,⁸ da Comissão Especial destinada a avaliar os termos da reformulação do ensino médio e propor alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Entre as mudanças recomendadas, está a reorganização do currículo do ensino médio a partir das seguintes áreas do conhecimento (no mesmo modelo do ENEM): I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas. Segundo o texto do projeto (artigo 36, parágrafo 6), “os currículos do ensino médio adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem

⁷ “That is what is available through the study of the ancient world – the languages, literature, culture and history of the Western world’s first literate civilizations, where, uninfluenced by Christianity or globalism or mass communication systems, men grappled with exactly the same issues that we do: life, death, gods, sex, love, family, children, education, the nature of the world, our origins and development, the past, money, health, status, other cultures, friendship, power, patriotism, politics, law, crime, justice, empire, war. One purpose of education is to open pupils’ eyes to the riches of the world around them, past and present. The purpose of *Classics for All* is quite simple: to raise funds to give schools the risk-free, minimal cost opportunity to engage with those riches. Isaiah Berlin said ‘To force people into the neat uniforms demanded by dogmatically believed-in schemes is almost always the road to inhumanity’. To study the ancient world in all its restless curiosity, questioning, variety and inquisitiveness is perhaps the finest antidote to today’s uniformed tendency” (trad. minha). Disponível em (último acesso: 20/11/2015): www.classicsforall.org.uk.

⁸ Presidente: Deputado Reginaldo Lopes (PT), Relator: Deputado Wilson Filho.

a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”.

Três pontos principais se manifestam na análise do PL 6.840: 1) o ensino médio, tal como está, já demonstrou sua falência como sistema e não pode continuar a reproduzir os mesmos fracassos já exaustivamente identificados; 2) a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio (CEENSI) está buscando soluções através de debates com os representantes dos diversos órgãos do Poder Executivo Federal, das associações estudantis, de entidades sindicais, da iniciativa privada, bem como Secretários Estaduais de Educação, gestores dos sistemas de ensino, pesquisadores e especialistas na área; 3) através da reorganização formal do currículo, a CEENSI espera transformar as determinações oficiais que apontam há décadas para a necessidade da “contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade” em ações efetivas. Ainda segundo a minuta do texto em tramitação (p. 1-2):

O PL nº 6.840, de 2013, é fruto do trabalho de mais de dezessete meses da CEENSI que, em seu esforço para proporcionar uma ampla e abrangente discussão acerca das dificuldades e desafios que se interpõem ao ensino médio atual, buscou, em sua extensa pauta de debates com os principais atores do cenário do ensino médio [...], propor alternativas de organização e novas possibilidades formativas para esse nível de ensino, de forma a contemplar, de um lado, as necessidades e expectativas do público ao qual se destina e, de outro, a universalização do ensino de qualidade. (FILHO, 2014, p. 1-2)

Há graves preocupações sobre as consequências que a implantação deste projeto de lei poderia acarretar para nosso já disfuncional Ensino Médio. Um dos maiores riscos refere-se à contratação de professores: neste modelo interdisciplinar, haverá espaço para professores especialistas, vocacionados em sua disciplina de atuação e somando esforços para a realização de projetos conjuntos, ou o novo sistema demandará profissionais genéricos que atuarão em contínuo regime de sobrecarga? O questionamento faz sentido para todos os que se lembram da última noite de Troia.

Se tantas vezes já vimos uma boa ideia ter sua aceitação comprometida pela atuação inábil ou criminosos daqueles que dela se servem, permaneço na firme convicção aristotélica de que a ideia, em si, não pode ser rejeitada em decorrência de um uso irresponsável. A interdisciplinaridade será um avanço, desde que sua implementação seja feita por professores especialistas com carga horária destinada a reuniões e planejamento de projetos. Recentemente, as ameaças à educação escolar básica anunciadas pelo texto da medida provisória 746/2016, entre as quais a contratação de “profissionais com notório saber (...) para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” (artigo 61, IV), ratificam a necessidade de maior aproximação entre a pesquisa desenvolvida nas universidades públicas e a comunidade que a fomenta. O cenário, como ora se apresenta, promete um desmonte dos cursos de licenciatura no Brasil (em larga medida, desmonte já em andamento, promovido pela contínua desvalorização da carreira docente em nosso país). A esperança reside, afinal, na figura do professor comprometido com a sua prática, resiliente na sua experiência de sala de aula e, não obstante, aberto a contribuições externas.

Mesmo que as atividades desenvolvidas pelo “Letras Clássicas na Escola” se destinem, inicialmente, ao ensino fundamental, acredito que a proposta poderá ser expandida também para o ensino médio. Na verdade, o estado de Minas Gerais já investe em um movimento de aproximação entre os saberes do ensino médio e os da universidade: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PROBIC-Jr). A FAPEMIG concede quota de bolsas às instituições de ensino e/ou pesquisa do estado de Minas Gerais, com o objetivo de despertar o interesse pela pesquisa científica em estudantes do ensino médio, inserindo-os precocemente no ambiente de investigação e formulação do conhecimento. Em âmbito nacional, temos o PIBIC Jr., do CNPq, com a mesma proposta.

A experiência do projeto *Minimus*, que atende mais de duzentos alunos em uma escola pública de São Paulo, demonstrou que: 1) as crianças, ao contrário do que se poderia pensar *a priori*, nutrem interesse e curiosidade pelo mundo antigo, 2) o conteúdo de línguas e literaturas clássicas a ser apresentado pode ser plenamente acessível, e 3) as fronteiras por vezes herméticas entre tradição e vanguarda, teoria e prática, pesquisa e ensino não devem ser consideradas intransponíveis.

Se a escola fundamental tem o papel de formar cidadãos para o futuro, também será sua função apresentar ao educando seu lugar na tradição cultural ocidental. No mais, os professores poderão atestá-lo, são raras as ações escolares que contemplem tão bem as quatro áreas de conhecimento do novo modelo curricular e a natural curiosidade humana (pelo passado, pela mitologia, pela etimologia das palavras).

As crianças do ensino fundamental já estão em contato, em grande medida, com histórias mitológicas de deuses e heróis no seu cotidiano. O sucesso de livros, filmes e jogos que exploram essa temática não deve ser ignorado, já que ele manda uma mensagem clara sobre os interesses da juventude e abre portas para que a escola volte a ser um espaço atraente para a leitura, a informação e o debate.

Em outubro de 2014, fizemos nossa primeira incursão na Escola Internacional Saci, em Juiz de Fora, que teve notícia do projeto e nos convidou para uma tarde de testes. Embora privada, o perfil da escola (que aplica a filosofia Montessori e a organização do currículo por Projetos de Trabalho) facilitou a primeira transição do papel para a prática pedagógica e o resultado não poderia ter sido melhor. A recepção e interação com o monitor ultrapassaram todas as expectativas – eles já vinham trabalhando com temas mitológicos transversais há meses e, portanto, fizeram perguntas avançadas e, até, inesperadas (como a relação entre o antigo sátiro grego Pan e o moderno Peter Pan, personagem criado por Sir James Matthew Barrie no início do século XX).

Entre os objetos didáticos desenvolvidos pela equipe de pesquisa do “Letras Clássicas na Escola”, destaco alguns: 1) Teatro de Sombras; 2) O Jogo de Píramo e Tisbe; 3) O Jogo da *Odisseia*; 4) A aventura solo e o RPG das *Metamorfoses*: em fase de testes.

Concentro-me sobre estes dois últimos produtos. O tabuleiro traz um mapa da epopeia de Odisseu, marcada por 15 paradas. Em cada parada, há uma carta com instruções específicas para os jogadores (idealmente, cada tabuleiro atenderá duas duplas). O objetivo, claro, é chegar a Ítaca em menos de 10 anos, perdendo o mínimo possível de companheiros.

Na parada número 13, o jogador precisará de muito mais sorte para sair da ilha de Calipso e prosseguir sua epopeia: os dados só permitirão avançar àquele que tirar 6. A estratégia emula os muitos anos que Odisseu permaneceu em companhia da ninfa, tendo prosseguido viagem só depois da intercessão de Hermes. O primeiro teste de aplicação

mostrou que a atividade pode durar até 1 h, funcionando perfeitamente como complemento de aulas duplas.

Quanto à aventura-solo das *Metamorfoses*, discorro brevemente. O caderno começa com uma narrativa do mito de Atalanta e Hipômenes, à qual se mesclam também os de Vênus e Adônis e Orfeu e Eurídice, adaptados livremente a partir do décimo livro das *Metamorfoses* de Ovídio (v. 560-707; 503-739; 1-85). Em meio às histórias, o leitor encontrará frases inteiramente em latim e sem tradução, como: *sed mors erit praemium tardis*. Esta estratégia abre portas para outras atividades didáticas decorrentes da aventura-solo. Mas... por que “aventura-solo”? No meio da narrativa, o leitor é levado a escolher individualmente o rumo da história que lê:

- Se quiser tentar derrotar Atalanta na corrida, vá para 2
- Se quiser acompanhar Adônis na caçada, vá para 7
- Se quiser ajudar Orfeu a desafiar o destino, vá para 12
- Se quiser ficar sozinho para pensar melhor, vá para 17

Esta escolha determinará sua “vocação”: sábio, mensageiro, guerreiro ou curandeiro. Aos três mitos já mencionados, somam-se ao longo do caderno os de Midas, Febo e Pan (livro XI, v. 85-171), Apolo e Dafne (livro I, v. 452-567), Narciso e Eco (livro III, v. 339-510). As escolhas subsequentes determinarão sua “atitude” (competitivo, cooperativo, rebelde ou isolacionista). São, ao todo, 16 perfis possíveis: quatro categorias de “vocação” e quatro categorias de “atitude” compondo o *êthos* que orientará o preenchimento da “carta de personagem”, à qual o leitor deverá adicionar conhecimentos e instrumentos a partir de um elenco pré-estabelecido (combate, comunicação, erudição, esporte, serviço, subterfúgio).

Este objeto didático foi pensado como uma porta de acesso para a literatura clássica, como uma via de sedução para nossos jovens leitores através da mitologia greco-romana. Com este *kit*, de baixo custo e acessível *on-line*, os alunos poderão, a um só tempo, conhecer um leque de narrativas míticas e participar ativamente dos enredos, pois, ao término de cada história, cada um deverá escolher, baseado em traços de sua própria personalidade, o caminho a ser tomado em direção à

próxima aventura. Evidentemente, cada *êthos* tem suas especificidades e competências, que resumo no quadro abaixo:

vocação	atitude	competências			
		SOC ⁹	INT ¹⁰	FIS ¹¹	PS ¹²
SÁBIO	COMPETITIVO	1	2	2	12
SÁBIO	REBELDE	1	2	2	12
SÁBIO	ISOLACIONISTA	1	3	1	11
SÁBIO	COOPERATIVO	2	2	1	11
MENSAGEIRO	COMPETITIVO	2	1	2	12
MENSAGEIRO	REBELDE	1	3	1	11
MENSAGEIRO	ISOLACIONISTA	1	2	2	12
MENSAGEIRO	COOPERATIVO	2	2	1	11
GUERREIRO	COMPETITIVO	1	1	3	13
GUERREIRO	REBELDE	1	1	3	13
GUERREIRO	ISOLACIONISTA	1	2	2	12
GUERREIRO	COOPERATIVO	2	1	2	12
	COMPETITIVO	2	1	2	12
CURANDEIRO	REBELDE	2	1	2	12
	ISOLACIONISTA	2	2	1	11
CURANDEIRO	COOPERATIVO	3	1	1	11

Neste sentido, o material projetado oferece ao aluno do sistema educativo massificado a oportunidade de experimentar, em sala de aula,

⁹ Pontos de Competência Social.

¹⁰ Pontos de Competência Intelectual.

¹¹ Pontos de Competência Física.

¹² Pontos de Saúde: pontos de Competência Física + 10.

uma amostra de abordagem individual que recupera uma das mais antigas máximas da sabedoria grega: “Conhece-te a ti mesmo”.¹³

A profissão docente, profundamente marcada pelo aprendizado por observação (na medida em que emulamos nossos melhores professores da época em que éramos alunos) e pela prática cotidiana (se avaliamos a aplicabilidade de uma proposta didática diferente pela resposta de nossos alunos), tem se renovado a passos lentos. Talvez por estarmos já seguros sobre como nós mesmos aprendemos as coisas (imaginando que nossos alunos também aprenderão), talvez pelo receio de fracassar quando trazemos novidades sobre as quais estamos ainda hesitantes, talvez pelo escasso tempo de criação e inovação de que um professor dispõe no seu dia-a-dia. Sair de nossa zona de conforto implica ainda mais trabalho, fracassos e críticas. É natural.

Acredito firmemente que uma das mais importantes tarefas das ciências humanas refere-se à desconstrução do mito do homem inteiramente produtivo. Vivemos sob uma lógica perversa, não raro confundida com o senso comum, que pretende nos convencer de que todos os seres humanos funcionais podem atender plenamente à emergência da produtividade, de que é possível trabalhar oito horas por dia sem tempo de ócio, reflexão, hesitação, distração. Se um delírio desta proporção tem funcionado com os adultos, por que não impô-lo também às crianças?

Para usar as palavras de Paulo Leminski,

O amor. A amizade. O convívio. O júbilo do gol. A festa. A embriaguez. A poesia. A rebeldia. Os estados de graça. A possessão diabólica. A plenitude da carne. O orgasmo. Estas coisas não precisam de justificação nem de justificativas. Todos sabemos que elas são a própria finalidade da vida. (LEMINSKI, 1986, p. 58)

São, de fato, irremediavelmente improdutivas. Mas poderíamos dizer, em sã consciência, que são inúteis? Em tempos de crise econômica e humanitária, é mais fácil sucumbir à “barbárie do útil” e aceitar discursos que, sob a égide da eficiência, ignoram as características mais essenciais da condição humana. É preciso, no entanto, que estejamos conscientes

¹³ γνῶθι σεαυτόν (transliterado: *gnôthi seautón*), é uma das máximas de Delfos e, de acordo com Pausânias (*Descrição da Grécia*, 10.24.1), teria sido inscrita no pátio do Templo de Apolo em Delfos.

das consequências que a divisão do conhecimento em útil *versus* inútil e sua naturalização social acarretam: legitimar a extinção das disciplinas “inúteis” na escola é a primeira delas. Esse movimento já começa a ocorrer com a proposta da famigerada MP746/2016, cujo texto exclui do currículo obrigatório do ensino médio as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia, bem como o tema transversal de educação ambiental (art. 26, II, III, VII), em flagrante dissonância com os textos da Constituição Federal de 1988 (art. 208, V: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]”) e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996, seção IV, art. 35, III: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]”).

Nosso dever, como professores de grego, latim e suas literaturas, é defender o direito ao tempo de leitura, ponderação, imaginação e, conseqüentemente, à *slow science*.¹⁴ Ou melhor, defender o direito

¹⁴ Para ler o manifesto contra o que Thomaz Wood Jr., em artigo de 25/05/2012 para a revista *Carta Capital*, chamou de “mcdonaldização da ciência”, cf. <http://slow-science.org/>. Para Wood Jr., “Os cientistas signatários da *slow science* entendem que o mundo da ciência sofre de uma doença grave, vítima da ideologia da competição selvagem e da produtividade a todo preço. A praga cruza os campos científicos e as fronteiras nacionais. O resultado é o distanciamento crescente dos valores fundamentais da ciência: o rigor, a honestidade, a humildade diante do conhecimento, a busca paciente da verdade. A ‘mcdonaldização’ da ciência produz cada vez mais artigos científicos, atingindo volumes muito além da capacidade de leitura e assimilação dos mais dedicados especialistas. Muitos trabalhos são publicados, engrossam as estatísticas oficiais e os currículos de seus autores, porém poucos são lidos e raros são, de fato, utilizados na construção da ciência. [...] Entre nós, o objetivo de aumentar a produção de conhecimento levou à criação de uma *slow bureaucracy*, que avalia e controla o aparato científico. A implantação gradativa da lógica *fast*, com seus indicadores e suas métricas, pretende definir rumos, estabelecer metas, ativar as competências criativas da comunidade científica local e contribuir para a construção do futuro da augusta nação. Boas intenções! Os efeitos colaterais, entretanto, são consideráveis. A lógica *fast* está condicionando os cientistas operários a comportamentos peculiares. Sob as ordens de seus capatazes acadêmicos ou por iniciativa própria, eles estão reciclando conteúdos

aos saberes humanísticos para todos, porque sabemos perfeitamente que os nove milhões de alunos que estudam na rede privada de ensino dificilmente precisarão justificar por qual motivo, ainda crianças, ainda na escola, não estão desempenhando suas “performances produtivas, numericamente calculáveis” (ainda LEMINSKI, 1986, p. 58).

Referências

BARBOSA, T. V. R.; BAGNARIOL, P. *“Odisséia” de Homero em quadrinhos*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

BARBOSA, T. V. R.; CAETANO, A.; CORRÊA, P.; BAGNARIOL, P. *“Ilíada” de Homero: tradução em quadrinhos*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011 [1981].

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 35^a ed. Brasília: Centro de documentação e informação, edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 5 out. 2016.

GUMBRECHT, H. *Produção de presença*. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC, 2010.

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

para aumentar suas publicações; incluindo, em seus trabalhos, como autores, colegas que pouco ou nada contribuíram; e assinando, sem inibição, artigos de seus alunos, aos quais eles pouco acrescentaram. Tudo em prol da melhoria de seus indicadores de produção. Enquanto as antigas gerações vão se adaptando, aos trancos e barrancos, ao modo *fast*, as novas gerações de pesquisadores já são formadas sob os princípios da nova doutrina. Aqui, como ao norte, vão adotando o lema da *fast science: publish or perish* (publique ou desapareça). [...]”.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (Lei 9394/96). Brasília: MEC [online]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 out. 2016.

LEITE, M. Ministro quer universidades federais mais engajadas no ensino básico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, segunda-feira, 6 abr. 2015.

LEMINSKI, P. *Anseios crípticos*. Curitiba: Criar, 1986. p. 58-60.

LOBATO, M. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1946. v. 2.

MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARX, K. H. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1996 [1857].

MERQUIOR, J. G. *A astúcia da mimese (ensaios sobre lírica)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ORDINE, N. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAUSANIAS. *Description of Greece*. Translated by Arthur Richard Shilleto. London: George Bell and Sons, Bohn's Classical Library, 1886. v. 2.

SANTOS, F. N. Paulo Hecker Filho e a intelectualidade. In: MOREIRA, M. E. (Org.). *Papéis nada avulsos*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 93-114.

SOBRINHO, J. A. S. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção*. 2013. 1.204 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2013.

WOOD JR., T. Slow Science. *Carta Capital*, São Paulo, Editora Confiança, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/slow-science>>. Acesso em: 5 out. 2016.