

Formação de Professores de Latim: Uma Perspectiva Universitária

*Victor Jabouille**

As Faculdades de Letras sempre formaram agentes para o ensino, mesmo quando se recusavam a admitir que o faziam. Já o decreto, com força de lei, de 9 de Maio de 1911 organizava o plano de estudos das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa tendo em vista *o aperfeiçoamento e a expansão da alta cultura intellectual no domínio das sciencias philosophicas, philologicas, historicas e geographicas, e a preparação scientifica para o exercicio das profissões que exigem o conhecimento d'aquellas sciencias*(1).

Preparação de agentes para o ensino não quer dizer formação de professores. O tipo de ensino ministrado pelas escolas superiores da área das Letras e das Ciências Humanas assume, por vezes, um tom científico demasiado teórico, descurando possíveis aplicações práticas e profissionalizantes. Depois da prolongada experiência das cadeiras "pedagógicas" que, frequentadas após a conclusão das licenciaturas, davam acesso ao estágio, só recentemente as Faculdades de Letras assumiram, de facto, a formação de professores. O ano lectivo de 1987-1988 marcou o início de uma experiência assistida no âmbito da formação inicial de professores do ensino secundário e do terceiro ciclo do ensino básico levada a cabo pelas Universidades de Lisboa, Coimbra, Porto e Nova de Lisboa. Esta acção inovadora procura realizar uma formação própria, embora baseada no tipo instituído pelos Artigos 30º e 31º do Capítulo IV ("Recursos Humanos") da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Recordando o conjunto de jovens professores recém-licenciados e lançados para o sistema de ensino sem outro suporte profissionalizante além da sua intuição, pretendeu-se apresentar um esquema que, sem descurar a formação pedagógica geral e específica, privilegiasse a formação científica. O Ramo de Formação Educacional está, por isso, perfeitamente inserido nos princípios e nos objectivos do ensino universitário. Uma Escola define-se em função da produção e transmissão, incluindo a divulgação, dos saberes nas várias áreas da sua competência científica. A formação profissionalizante deve, por conseguinte, ser entendida como uma natural consequência do labor essencial.

* Professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

O modelo desenvolvido assenta em dois pressupostos axiomáticos:

1. o professor, para o ser integralmente, deve dominar as matérias a leccionar e possuir, concomitantemente, um conjunto vasto de conhecimentos periféricos, isto é, possuir uma sólida formação científica e uma profunda cultura;
2. o professor deve ser capaz de transmitir competentemente os conhecimentos aos alunos, o que pressupõe o domínio de técnicas e metodologias pedagógico-co-didáticas.

Estes são os princípios que consideramos essenciais em todos os ramos do saber e em todos os graus de ensino (incluindo o universitário).

Para concretizar a formação científica, pedagógico-didáctica e cultural preconizada, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa adoptou um esquema⁽²⁾ constituído por dois ciclos:

- a) um ciclo de formação científica de quatro anos, que corresponde à licenciatura;
- b) um ciclo de dois anos de formação específica pós-licenciatura, que inclui um estágio de docência.

O início do segundo ciclo pressupõe que o aluno-licenciado possui um quadro de competências básicas e científicas que permitem assegurar um nível elevado de docência e uma atitude permanente de investigação. Este ponto é essencial, já que o perfil do **novo** professor que procuramos tem subjacente, para utilizarmos a terminologia de Stenhouse⁽³⁾, uma **escola de currículo** e não uma **escola de programa**. A um professor escravizado por um programa limitado que deve ser cumprido a todo o custo, privilegiando a rotina, o marasmo, a repetição, a burocracia, o enfado e um índice elevado de falso sucesso escolar, queremos contrapor um docente empenhado, investigador⁽⁴⁾, atento à realidade e ao mundo, geral e regional, onde está integrado, dinâmico, capaz de em cada momento aprender, actualizar, adaptar e ter uma intervenção reflexiva e crítica.

Teremos, em consequência do anteriormente dito, de acrescentar às já propostas um quadro de competências curriculares, didáticas, pedagógico-co-didáticas e comportamentais. O professor não é um ser perfeito e completo; é um ser em realização.

Para a concretização do modelo – e para além de uma cada vez melhor preparação básica na licenciatura – necessita-se de uma formação na área da didáctica específica (formação fundamental) e na da Psicologia da Educação, Desenvolvimento Curricular e Teoria da Educação (1º ano da formação complementar). Todo este esquema formativo conduz ao culminar do modelo: o estágio, acompanhado por um seminário de Didáctica e Conteúdos Programáticos

(2º ano da formação complementar). É aqui que se situa outra originalidade do processo: o estágio é realizado em Escola Secundária, orientada por docente efectivo e coordenado pelo docente do Seminário. O estagiário, integrado numa escola, não deixa de ser aluno da Faculdade. Este modelo de formação final assenta na interacção dos dois sistemas de ensino, abrindo uma via de comunicação entre o Ensino Secundário e o Ensino Universitário, permitindo a troca de experiências e o enriquecimento mútuo. Deve ser reciprocamente desenvolvida uma colaboração que permita à Universidade e à Escola Secundária estarem permanentemente em contacto, deslocando os professores em actividades de formação (formandos e formadores) e permitindo reflexos materiais nas instituições.

Qualquer esquema de formação de professores como o apresentado poderá ser muito bom, mas será sempre incompleto. A dimensão da formação não se esgota na inicial; deve desenvolver-se e realizar-se na formação contínua. A defesa de um professor que mantenha uma atitude científica e de investigação, procurando a inovação didáctica e curricular e realizando um processo de ensino-aprendizagem que vise um ensino de desenvolvimento, tem de passar necessariamente por um processo de relação interactiva e de formação contínua de formadores.

A formação de professores de latim – e, evidentemente, de grego – possibilita aliar à formativa uma dinâmica de investigação; a natureza integradora das didácticas e metodologias de ensino é dinamizada através da interacção cultural com atitudes científicas e críticas. Recordemos que o sucesso escolar está dependente de uma estratégia de desenvolvimento, de actuação e da formação de professores. Este modelo de ensino-aprendizagem só faz sentido numa escola cultural⁽⁵⁾ e vocacionada para uma educação pluridimensional, concretizada através de um ensino inter-cultural e de promoção de valores. Nesta perspectiva, a formação clássica, através do conhecimento das línguas e da cultura, é um factor primordial.

O conhecimento da cultura clássica – e recorde-se a importância que teve na educação de grandes estadistas, políticos e cientistas, que o foram mercê de uma formação e não de mero acaso ou oportunismo – é um elemento impulsionador da criação de um espírito universalista, integrador de particularismos e, ao mesmo tempo, repositório de personalidade e de individualidade humanas. A procura da integração universal não contraria nem impede a afirmação do processo de realização individual. O homem contemporâneo é um ser em evolução e que procura: procura a sua dimensão espaço-temporal genuína mas, principalmente, procura-se a si próprio. Encontrar a resposta para estas dúvidas e inquietações conduz a um natural processo de integração universal. E a Europa não é suficientemente vasta para quem tem como limite o Cosmo. É também verdade que o conhecimento da cultura clássica ajuda a compreender a actualidade e, até, a

ultrapassar crises e catástrofes. Quem, depois de ler Séneca, não encara segundo uma perspectiva diferente as grandes fontes de preocupação contemporânea (a guerra, a fome, a doença, o SIDA, a degenerescência, as catástrofes ecológicas, os cataclismos naturais...), ainda que persista em nós a sensação de angústia, que para os Estóicos era um *uitium*? Mas será que é essa missão humanitária a definidora do nosso campo de intervenção?

Sem retomar o discurso teórico e prático acerca da formação contínua⁽⁶⁾, gostaria de deixar claro que concebo a formação do professor como um todo de que a formação inicial é apenas o momento primeiro. Tal como nas outras actividades profissionais, o professor deve admitir a introdução do factor actualização como uma coordenada essencial da sua actividade. O *novo novo professor*, parafraseando G. Bachelard, deve ter uma permanente actividade de actualização científica e pedagógico-didáctica, deve realizar constante trabalho de investigação, actuando também como um agente dinamizador da qualidade da cultura da periferia e realizador de uma escola paralela. Sem desprezar factores de coesão implícitos e obrigatórios, o professor deve aplicar a sua dinâmica formativa à concretização de modelos curriculares, didácticos e de investigação inovadores, personalizados e tecnologicamente actuais e de utilização ponderada.

Quanto à formação específica na área das línguas clássicas, a situação teórica geral expressa deve ser concretizada através de uma prática de análise crítica e actualização de métodos, estratégias e conteúdos. A orientação desenvolvida pela Didáctica das Línguas Clássicas na perspectiva universitária aponta para o realçar dos elementos culturais e linguísticos. Não se pretende, por exemplo, a aprendizagem do latim apenas pelo latim; procura-se que tenha em vista uma formação cultural mais sólida que permita um aproveitamento interdisciplinar curricular e, até, pessoal.

Para concretizar o proposto é necessário uma mudança radical. Os programas, por exemplo, devem estar reduzidos ao mínimo compreensível: uma definição geral da matéria, concretizada como **proposta** de actuação e de definição de conteúdos programáticos e de estratégias de ensino. O(s) autor(es) de um programa, após a definição dos objectivos gerais e do modelo programático, não deve(m) substituir o professor. É este quem, agente efectivo do ensino, contacta com os alunos e com o meio. Embora o latim seja o mesmo, o seu ensino numa escola implantada em meio predominantemente rural não pode ser absolutamente igual ao praticado numa escola urbana de um bairro da capital habitado por um grupo economicamente favorecido. Compete ao professor escolher, em cada momento, o caminho. Por outro lado, o professor deve partir do pressuposto de que os alunos, embora ignorantes da matéria, são pelo menos tão inteligentes como ele. E se o menino Cícero e o menino Vergílio aprenderam latim – e um latim tão correcto –, também os nossos alunos podem aprender um latim que, sem

ser língua materna, lhes possibilita compreender a vastidão e a beleza dos diferentes registos de expressão latina. Não os tratemos, pois, como **mentecaptos** (chamo a atenção para a etimologia latina da palavra...) e exijamos deles – e de nós – o que devemos exigir. Não se deve confundir simplificar com uma antecipa e não criteriosa resolução dos problemas.

Fazem-nos falta outros instrumentos de trabalho. Uma boa gramática, bons livros de método (e que método?), dicionários e, principalmente, textos. O professor de latim que procuramos é aquele que não se preocupa em exigir o conhecimento de todas as excepções da gramática (até porque sabe que a maior parte não são excepções...) mas o que leva os alunos a ler. O objectivo essencial do ensino do latim – na perspectiva teórica em que me posiciono – é conseguir que os alunos leiam, compreendendo, claro, um texto latino em latim. Mais do que conseguir que o traduzam – a maior parte das vezes num português (?) sobrerrealista – devemos levá-los a ler e a compreender. A gramática é um acessório esclarecedor e apoiante da compreensão. Se lemos o francês e o inglês, por que razão não ler também latim e grego?

Para realizar este projecto, necessitamos de bons textos, acompanhados por uma boa tradução. Esta será um elemento auxiliar da compreensão que, se o processo resultar, será progressivamente abandonado.

As aulas de latim devem ser para ensinar latim, isto é, língua e cultura latinas. Não tenhamos complexos: a maior parte dos presentes é, foi ou será também professor de português. Admitamos, por fim, que a verdadeira motivação para as línguas clássicas realiza-se antes do curso de latim. É nas outras disciplinas, e antes do 10º ano, que se faz a motivação (o interdisciplinar é fundamental) e a justificação da aprendizagem. A partir do momento em que há alunos inscritos numa turma, o professor de latim não necessita, nem deve, justificar o seu ensino. Deve realizá-lo, apenas. Não se compreende, do mesmo modo, o recurso dilatado a técnicas infantilizadas de motivação (por vezes importadas de bons métodos orientados para níveis etários diferentes). O áudio-visual, elemento indispensável, deve ser utilizado com comedimento e saber, tal como os outros meios auxiliares. Atenção: esta afirmação não pretende de modo algum acabar com o carácter lúdico, que deve integrar essencialmente qualquer processo de ensino-aprendizagem.

A evolução de estratégias e de técnicas de ensino, bem como a actualização dos conteúdos programáticos ou, melhor, da sua perspectivação subentende um trabalho paralelo de dinâmica avaliadora. Não se entenda, neste contexto, a avaliação⁽⁷⁾ como um exame periódico pelo qual os professores deverão passar para continuarem no activo. Não pretendemos ver o professor transformado em árbitro de futebol obrigado a obter uma pontuação mínima para continuar a apitar. Uma lógica de inovação⁽⁸⁾ exige o reformular da óptica avaliativa: não devemos

continuar a avaliar o que o aluno não sabe; devemos avaliar principalmente o que ele sabe. E em função dessa avaliação promovermos a auto-avaliação, sem esquecer que, na maior parte dos casos, o trabalho mais importante é materializado na escola paralela ou resulta do impacto sobre o meio social e familiar.

Falo-vos de um outro mundo, de outra Escola e de outro professor? Com as actuais escolas – degradadas, mal equipadas, sem segurança, com falta de pessoal e com orçamentos de miséria – e com os actuais professores – mal pagos, desprotegidos, sem incentivos profissionais, socialmente marginalizados – será difícil concretizar o modelo. Tenho a perfeita consciência – e defendo-o – de que a fase do voluntariado e da boa vontade já passou. O ensino, tal como as outras actividades especializadas, deve ser assegurado por profissionais competentes e bem preparados, possuidores de um estatuto de privilégio em relação a tudo o que é essencial para o seu trabalho, desde as pequenas comodidades físicas à possibilidade de satisfazer as intelectuais (leitura, cinema, teatro, etc.). A nossa resposta – se entendermos que passamos por uma fase de crise, corporativa e mundial, o que nos obriga a justificar um lugar na sociedade – não pode nem deve ser absoluta. Mas o ponto de partida para a mudança, que deve também ser encarada como uma via da subversão e da exigência, pode estar na resposta dada por Édipo à Esfinge – o Homem, todos nós – e na concretização da máxima délfica *conhece-te a ti próprio*.

NOTAS

- (1) Decreto, com força de lei, de 9 de Maio de 1911, publicado no *Diário do Governo* nº109, de 11 de Maio de 1911.
- (2) A generalização deste esquema foi expressamente desejada pelas outras Escolas no 1º Encontro do Ramo Educacional das Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas (Lisboa, 25 de Fevereiro de 1992).
- (3) L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann Educational Books Ltd, 1975.
- (4) Cf., p.e., *La méthodologie de la recherche en éducation. Actas – Colloque Internationale de Lisbonne*, Lisboa, FPCEUL, 1990.
- (5) Cf. *Educação Pluridimensional e Escola Cultural. Actas do 1º Congresso*, Évora, AEPEC (Associação de Educação Pluridimensional e da Escola Cultural), 1991.
- (6) Cf. *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991.
- (7) Cf., p.e., Pedro Miguel Rodrigues, *A avaliação da formação de professores*, Lisboa, FPCEUL, 1988; *Les évaluations – Colloque International Francophone*, Carcassone, 9-10-11, mai, 1991, Carcassone, AFIRSE, 1991.
- (8) Cf., p.e., Rui Canário, "Escolas e mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação", in *II Colloque International – AEPELF*, FPCEUL, Novembro de 1991.