

TRAINING OF TEACHERS ON CLASSIC LANGUAGES: LETHARGY AND DISMAY

SUSANA MARTA PEREIRA

susana.marta.pereira@stpeters.pt

Centro de Estudos Clássicos-Universidade de Lisboa

Resumo

Através da análise das alterações no acesso à profissão de professor de Línguas Clássicas no Ensino Básico e Secundário, percorrem-se, ainda que de forma sucinta, alguns caminhos traçados desde o início do século XX até aos nossos dias. A história da formação de professores de Latim e Grego, em Portugal, dificilmente segue uma linha contínua e coerente, sendo evidente a falta de uma estratégia visando a permanente actualização científica e pedagógica destes docentes. A crescente perda de estatuto destas disciplinas no sistema educativo e conseqüente redução do número de alunos que as frequentam levam a um estado quase letárgico da Formação de Professores de Línguas Clássicas e a um número diminuto de alunos de Latim e Grego Curriculares, no Ensino Secundário.

Palavras chave

Formação de Professores de Línguas Clássicas, Didáctica das Línguas Clássicas, Pedagogia.

Abstract

Through a analysis of the changes in access to the profession of teacher of Classical Languages in Basic and Secondary Education, a brief summary of some of the paths traced is presented from the beginning of the 20th century to the present day. The history of teacher training in Latin and Greek in Portugal hardly follows a continuous and coherent line, being evident the lack of a strategy aiming at a permanent scientific and pedagogical updating of these teachers. The increasing loss of status of these disciplines in the educational system and consequent reduction in the number of students leads to a quasi-lethargic state of Classical Teacher Education and to a small number of Latin and Greek Curricular students in Secondary Education.

Key words

Teacher Training of Classical Languages, Didactics of Classical Languages, Pedagogy.

A formação de professores tem sido, ao longo dos anos, uma questão complexa e não pode ser separada das opções políticas, nem da visão que os diferentes poderes governamentais têm da profissão docente. Neste sentido, a formação de professores tem acompanhado a sociedade e as suas necessidades.

No século XX, a formação inicial de professores foi realizada maioritariamente em escolas especialmente apetrechadas para o efeito - os denominados Liceus Normais. Nestas funcionavam núcleos de estágios pedagógicos onde era ministrada a formação pedagógica inicial, mas onde também eram promovidas acções de formação contínua, no modelo de palestras, conferências e publicação de artigos na área da didáctica e da pedagogia.

Tomemos como exemplo a Escola Secundária de Pedro Nunes, em Lisboa. Apesar de ter nascido em 1906 no Palácio Valadares, mudando-se para o actual edifício, na Avenida Álvares Cabral, em 1911, só é classificada como Liceu Normal de Pedro Nunes em 1930, de forma a prestar apoio à formação de professores. A formação inicial e contínua de professores de línguas clássicas esteve integrada no programa de formação deste liceu e várias foram as actividades desenvolvidas nessa área. Aliás, segundo Guerra (2006: 123), logo na sessão de abertura do Liceu Pedro Nunes, em 1911, o director, Dr. António de Silva Gomes, adverte para a importância da aprendizagem do Latim e das metodologias de aprendizagem, lançando as seguintes interrogações: “Não é o educando coagido a pôr em acção as suas faculdades de raciocínio? Não será ele agente, em vez dum paciente, tomando conhecimento por esforço próprio e por aproximações etimológicas do seu próprio idioma?”, para logo concluir que “De facto, ensinando o idioma pátrio, com a ajuda do latino, o professor leva os alunos a saberem, mercê da inteligência que é posta em acção, e não a informarem-se, a tomarem um simples conhecimento das coisas. Passam as noções a serem adquiridas por reflexão, o que é de grande eficiência, e não por simples memorização, o que tem inconvenientes graves”.

Ao longo de várias décadas, o Liceu Normal de Pedro Nunes (Guerra: 2006) organiza as denominadas “Conferências Pedagógicas” promovidas por professores estagiários. Nestas conferências, verificase um leque alargado de temáticas, tais como “A leitura no secundário” (1930); “A história da arte nos liceus” (1931); “A Geografia ciência

autónoma: metodologia do ensino da Geografia” (1932); “Cinema escolar: o seu aproveitamento no ensino e educação dos alunos liceais” (1937), entre outras. Também se organizaram algumas conferências na área da pedagogia e da formação profissional, nomeadamente: “Dois momentos na evolução pedagógica - Herbart e as críticas de John Dewey. Pedagogia do interesse” (1932); “Problemática da pedagogia diferencial no ensino liceal” (1958); “A formação profissional do professor de línguas vivas: história e crítica” (1958), a título de exemplo.

Todas as conferências, segundo Guerra (2006), tinham um pendor didáctico e o seu objectivo era, para além de evidenciar os trabalhos elaborados pelos estagiários, promover discussões entre pares, cultivar novas práticas em sala de aula, reflectir sobre as temáticas apresentadas.

Na área das línguas clássicas, foram organizadas inúmeras conferências promovidas por professores, entre eles o professor Agostinho da Silva, e estagiários do liceu:

- 1931 - O vocabulário no ensino do Latim
- 1934 - A iniciação ao estudo do Latim. Em que altura do curso do Liceu deve fazer-se? Como deverá fazer-se?
- 1958 - Metodologia Normativa e Metodologia Experimental no ensino do Latim
- 1962 - Uma Lição de Latim
- 1964 - Uma tentativa de trabalho de grupo em Latim
- 1968 - Elaboração, realização e correcção de um exercício escrito em Latim
- 1967 - Um aspecto da aula de Latim: Estudo do vocabulário pelo sistema etimológico; sua contribuição para o alargamento e para um mais consciente conhecimento do vocabulário português.

O Liceu Normal de Pedro Nunes, para além destas conferências, organizava cursos, exposições, jornadas pedagógicas e colóquios, nos quais chegavam a participar convidados estrangeiros, professores universitários nacionais e internacionais representantes do ministério da Educação.

No ano de 1960, segundo Guerra (2006:195), foi organizado o “Colóquio Pedagógico dos professores Liceais de Português e Latim”.

Neste evento foram promovidas diversas comunicações na área do ensino do Latim:

- O Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e o Latim nos Liceus - António Gomes Ferreira.
- O drama do tempo no ensino do Latim - Maria Helena Sousa Lima.
- O vocabulário no ensino do Latim - Maria do Céu Novais Faria.
- A função do Latim com adjuvante no ensino do Português - António Silva Gomes.
- Da disponibilidade ou indispensabilidade do Latim para uma leitura inteligível dos nossos clássicos - Manuel Viegas Guerreiro.

No âmbito da formação inicial e contínua, o Liceu Pedro Nunes teve um papel activo através da promoção destas iniciativas e da publicação da revista pedagógica intitulada *Palestra*, editada entre 1958 e 1973. Na sua primeira edição, António Gomes Ferreira (1958: 28) escreve no primeiro volume da revista *Palestra* que

O futuro professor, porém, ao mesmo tempo que tome consciência de como tem de agir dentro do programa oficial, deve ficar possuído de uma inquietação didáctica que o leve a procurar melhorar as condições de ensino. Tal espírito deve-o criar o professor metodólogo por constantes referências ao que é e ao que devia ser a processologia didáctica. Esta metodologia, porque visa essencialmente ensinar as normas de melhor executar um dado programa, podemos designá-la de normativa. Outro caminho, porém, e esse muito mais frutuoso, se abre no âmbito da prática metodológica. Tal se dá, quando a fixação ou o aperfeiçoamento do programa entra no domínio desta prática. Neste caso, a actividade didáctica desenvolve-se dentro dum espírito nitidamente experimental.

Nestas linhas, António Gomes Ferreira realça aquilo que foi o espírito do Liceu Pedro Nunes e as directrizes que conduziam os metodólogos daquela instituição, que viam na prática uma mais-valia para o desenvolvimento de metodologias experimentais. Durante décadas os estagiários punham em prática as suas ideias e testavam métodos de ensino. Não é por mero acaso que a professora Maria

do Céu Novais Faria, docente e metodóloga de Português e Línguas Clássicas no Liceu Pedro Nunes, escreve, nas décadas de 70 e 80, sobre metodologias de ensino das línguas clássicas, que só hoje são aplicadas em sala de aula (Rodrigues: 1987).

Na década de 80, surge um novo modelo de formação inicial, designado profissionalização em exercício, porque os estagiários recebiam a sua formação em exercício nas escolas onde eram colocados. Este modelo assentava numa hierarquização de funções dos vários agentes envolvidos - orientadores pedagógicos, integrados em equipas do Ministério da Educação, delegados à profissionalização, escolhidos entre os professores do quadro das escolas onde se realiza o estágio, e docentes profissionalizados -, pelo que se tornou necessário realizar um considerável esforço de actualização e formação contínua, uma vez que nem a generalidade dos orientadores pedagógicos nem a maioria dos delegados tinham preparação específica para o desempenho das respectivas funções. Assim, foram organizados pelo Ministério da Educação diversos seminários e acções de formação destinados aos professores de línguas clássicas:

- 1981 - *Gramática estrutural do Latim* por António Segurado e Campos.
- 1981 - *Didáctica das línguas clássicas: Aquisição e enriquecimento do vocabulário na aprendizagem do Latim e do Grego* por Manuel dos Santos Rodrigues.
- 1982 - *Técnicas modernas de ensino do Latim e do Grego* por Victor Jabouille.
- 1983 - *A planificação Pedagógica e a gramática no ensino das línguas clássicas* por Manuel dos Santos Rodrigues.
- 1984 - *Literatura Latina do Renascimento* por Américo da Costa Ramalho.
- 1984 - *Problemática da iniciação às línguas clássicas* por Manuel dos Santos Rodrigues.
- 1985 - *Influências Clássicas na poesia Portuguesa Contemporânea* por Maria Helena da Rocha Pereira.

Segundo Rodrigues (1987: 66), a profissionalização em exercício, incrementada a partir do ano lectivo de 1980-81, tinha como um dos

seus objectivos fundamentais transformar a escola num centro de formação para os seus docentes, onde através da indagação se tomava consciência “do lugar relativo de cada peça no xadrez da educação” e se propunha um “novo processo de formação de professores” no qual se apelava a duas atitudes

1. empenho total dos intervenientes, com assumpção das responsabilidades definidas para cada um no quadro geral da formação: 2. diálogo entre as diversas instâncias envolvidas no processo, num espírito de humildade crítica e formativa, correspondente à nova dimensão pedagógica pretendida para a escola, onde formadores e formandos, docentes e discentes se deveriam sentir em mútua humildade no processo educativo, dado que tanto uns como outros se vêem atingidos, ainda que de forma diferente, por um mundo em acelerada transformação sociocultural, científica e tecnológica.

A profissionalização em exercício para o grupo de professores de línguas clássicas, entre 1981-1984, integrava docentes provenientes de diferentes formações gerais. Neste sentido, e segundo Rodrigues (1987: 68), “a constituição do 8º Grupo A tornou-se uma das mais heterogéneas e incoerentes do sistema de ensino escolar português” e “em poucos grupos, ou em nenhum outro, o corpo docente terá origens e formações tão díspares como neste. Sendo por definição o grupo da docência de Português-Latim- Grego, albergou nos últimos anos um número avassalador de professores sem habilitação académica específica para o ensino das línguas clássicas”.

Ano Lectivo	Docentes do Grupo 8ºA (Latim e Grego) com Funções Lectivas				
	Profissionalizados	Em pProfissionalização	Com Habilitação Própria	Sem Habilitação Própria	TOTAL
1981-82	467	329	194	663	1653
	28,3%	20%	11,7%	40%	
1982-83	698	147	147	649	1800
	38,8%	8,2%	8,2%	36%	

1983-84	766	140	140	637	1975
	38,8%	7,1%	7,1%	32,2%	

Assim sendo, constatamos que apesar de o número de professores de línguas clássicas ter aumentado de 1653 no ano lectivo de 1981-82 para 1975 no ano lectivo de 1983-84, o número de docentes sem profissionalização e sem preparação pedagógico-didáctica era bastante elevado. O quadro diz-nos que o número de docentes profissionalizados estagnou entre 1982-84 e o número de professores em profissionalização diminuiu no mesmo período temporal. Face a esta evidência, Rodrigues (1987: 69) alerta que

estas percentagens não se referem ao número de professores que podem efectivamente leccionar as disciplinas clássicas. Mas também se sabe que, por estarem muito tempo sem as leccionar, alguns professores se furtam a fazê-lo quando isso se torna necessário. Não é raro, assim, o caso de muitas escolas com o quadro do 8ºA (Português-Latim-Grego) completo e sem nenhum professor devidamente habilitado, ou com disponibilidade interior, para ensinar as disciplinas de Latim e Grego.

A inexistência de alunos inscritos nestas disciplinas - segundo Rodrigues (1987:70), no ano lectivo de 1980-81 estavam inscritos apenas 337 alunos em Latim e 13 em Grego - ajudou a dificultar a profissionalização em exercício dos professores de línguas clássicas, bem como a falta de professores disponíveis em obter esta profissionalização. Apesar das contrariedades, foram organizadas acções de formação e seminários, como anteriormente mencionado.

Posteriormente, a “Profissionalização em Exercício” foi substituída pela “Formação em Serviço”, mas as dificuldades, a inexistência de turmas e de professores interessados em obter a formação didáctico-pedagógica na área das línguas clássicas, continuavam a dificultar a profissionalização de quadros especializados.

No ano lectivo de 1987-1988, a formação inicial de professores passa a ser ministrada nas Faculdades de Letras (Lisboa, Coimbra, Porto e Nova de Lisboa), num modelo integrado de licenciaturas com componente pedagógica e estágio realizado nas escolas no último ano da

licenciatura. O ensino do Latim é uma dessas áreas de formação, sendo que fica associado ao ensino do Português. Com esta formação inicial, as Faculdades tentam profissionalizar os docentes de línguas clássicas, dotando-os de uma forte componente didáctica, para além da componente científica, no intuito de colmatar as fragilidades do passado recente.

Neste contexto, a formação, segundo Jabouille (1991: 63) deve ser “concretizada numa perspectiva de actualização de métodos, estratégias e conteúdos, de modo a anular a tradicional carga negativa com que o Latim e o Grego surgem, muitas vezes, associados a um saber inútil, ocupação de uma minoria ociosa e privilegiada”, na qual os professores não leccionem a disciplina de Latim apenas pela língua, “mas tendo em vista uma formação cultural mais sólida que permita um aproveitamento interdisciplinar e, até, pessoal”, na qual o próprio docente deve privilegiar em si o saber organizado que leve a uma “reflexão sobre os fundamentos e as implicações da actividade docente, abrindo caminho ao espírito crítico e à formulação de hipóteses de investigação”.

Nos anos 80 e 90, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e a dignificação do estatuto da profissão docente, houve três programas de profissionalização de professores, a profissionalização em serviço, homologada pelo Decreto-Lei nº 287/88, e a profissionalização em exercício, homologada pelo Decreto-Lei nº 344/89 e nº1/98, as quais permitiram a profissionalização dos quadros, e os ainda estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo de formação educacional. Estes programas permitiram a especialização dos professores e reduziram o acesso à carreira docente de professores sem profissionalização.

Actualmente, para aceder à profissão de professor, desde a entrada em vigor do Processo de Bolonha, o estudante universitário deve possuir uma licenciatura na área em que se deseja profissionalizar e ser detentor de um mestrado profissionalizante. Neste mestrado tem de realizar um conjunto de cadeiras ligadas à área científica pretendida, às didácticas específicas e à área das Ciências da Educação, no primeiro ano. No segundo ano, o futuro professor tem de realizar um estágio pedagógico, durante um ano lectivo, sem qualquer remuneração, onde é supervisionado por dois orientadores, um da escola onde desempenha funções de estagiário, que supervisiona a componente prática em contexto de sala de aula, e outro da universidade, que acompanha a componente científica e teórica, bem como supervisiona a prática. No final destes

dois anos, o futuro professor só o será se escrever um relatório da Prática de Ensino Supervisionada e proceder à defesa deste na Universidade, perante um júri composto por vários professores universitários da área e professores orientadores do ensino básico e secundário. Só depois deste percurso o aluno universitário se tornará um professor habilitado para leccionar no ensino público e privado português.

Na área da Formação de Professores de Línguas Clássicas, até 2013, todos os estudantes universitários que pretendessem integrar a carreira docente nestas áreas disciplinares teriam de frequentar um mestrado profissionalizante denominado “Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo e Ensino Secundário”. Desta forma, as universidades aliavam a profissionalização em Ensino das Línguas Clássicas (Grego e Latim) à formação de Português. Neste sentido, era possível a profissionalização na área das línguas clássicas e os professores tinham uma maior probabilidade de conseguir emprego, nomeadamente no ensino do Português, uma vez que o ensino do Latim e do Grego era residual. Assim sendo, a junção destas duas disciplinas dava ao professor um conhecimento aprofundado da língua materna, uma vez que o Português é uma língua românica, e permitia a renovação da formação de professores na área das línguas clássicas. Porém, com o Decreto-Lei nº 79/2014 a estrutura desta profissionalização foi alterada, passando de “Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3º Ciclo e Ensino Secundário” para “Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo e Secundário e Latim no Ensino Secundário”. Desta forma, foi retirada a possibilidade de profissionalização em Grego, reduzido o ensino do Latim ao Ensino Secundário e criada uma nova área de profissionalização somente destinada ao ensino do Português, “Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo e Secundário”. Esta alteração só torna possível a profissionalização de professores de Latim para o ensino secundário, retirando a profissionalização no 3º Ciclo, e exclui liminarmente a possibilidade de haver, em Portugal, professores profissionalizados em ensino da língua grega, a partir do ano de 2016. Para além de dividir a profissionalização das disciplinas (Português / Latim), leva os futuros professores, tendo em conta as estatísticas de colocação de professores de Latim no país e o investimento pessoal e académico, a optar naturalmente pela opção do ensino do Português - conforme podemos verificar nas estatísticas nacionais da colocação de docentes de Latim no concurso anual para lugares em escolas públicas.

Quadro de colocação de docentes do grupo 310 (Latim e Grego) nos estabelecimentos de ensino públicos, em Portugal.¹

Ano Lectivo	Nº de vagas	Nº de colocados
2006/2007	0	0
2009/2010	0	0
2013/2014	3	3
2015/2016	0	0
2017/2018	1	1

Actualmente, podemos já constatar que esta decisão tem repercussão directa na formação inicial de professores de Latim. Os números evidenciam um estado calamitoso da formação inicial de professores e um abandono e desinvestimento por parte das universidades que os oferecem, conforme podemos observar no quadro com o número de alunos inscritos no “Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo e Secundário e de Latim no Secundário”, no primeiro ano curricular do ano lectivo de 2017/2018².

Instituição Universitária	Nº de Alunos
Universidade de Lisboa	0
Universidade Nova de Lisboa	0

¹ Dados fornecidos pela Direcção Geral de Educação, em Setembro de 2017.

² Dados recolhidos nos departamentos responsáveis das universidades envolvidas, em Outubro de 2017.

Universidade de Coimbra	0
Universidade do Porto	1

No quadro, verificamos que no país existe um único aluno a frequentar o Mestrado profissionalizante na área do “Ensino do Português no 3º Ciclo e Secundário e de Latim no Ensino Secundário”. Em Lisboa, nem a Universidade de Lisboa, nem a Universidade Nova de Lisboa abriram o Mestrado supramencionado. Em Coimbra, a Universidade não encontrou as condições necessárias para a abertura do Mestrado, uma vez que não havia escolas no distrito com a disciplina de Latim no Secundário que pudessem aceitar alunos estagiários. Assim sendo, os seus estagiários teriam de frequentar um estágio não remunerado em Lisboa.

Esta situação, a curto prazo, tornar-se-á insustentável, uma vez que as universidades estão a despender milhares de euros em salários de professores de cursos de mestrado com apenas um aluno. Assim, a própria formação oferecida pelas universidades pode estar comprometida, uma vez que coloca em risco a continuidade desta área de formação.

A questão da própria formação dos professores universitários que leccionam as cadeiras na área das didácticas específicas também demonstra o valor académico que a área da didáctica e da pedagogia tem tido ao longo dos anos. Não existem doutorados em Didáctica das Línguas Clássicas em Portugal, portanto os professores que leccionam a cadeira não têm formação especializada na área e muitos podem nem sequer ter efectuado estágio pedagógico numa escola secundária, pois todo o seu percurso académico pode ter sido sempre ligado à componente científica.

Nos últimos anos, com a introdução da avaliação dos cursos de mestrado por uma entidade externa e independente, as universidades viram-se motivadas a procurar alunos que quisessem tirar doutoramentos na área das didácticas específicas ou procuraram rentabilizar os recursos humanos que tinham, levando alguns professores universitários a investir na realização de actividades ligadas à formação inicial e contínua de professores e a escrever artigos científicos sobre didáctica.

Esta realidade revela a falta de consistência da área das didácticas específicas e demonstra o pouco reconhecimento e valor científico que lhe é atribuído por parte do meio académico.

No que diz respeito à colocação de professores no Grupo 310, verificamos que, no ano lectivo de 2017/2018, em todo o país apenas um professor foi colocado. Esta colocação ocorreu no Agrupamento de Escolas de São Julião da Barra, em Oeiras. É de salientar que, além de ser uma escola pública, é a escola que mais alunos tem na disciplina de Latim Curricular. É importante referir que se trata de uma situação frágil e que não nos deve iludir, uma vez que se deve apenas à vontade do director do agrupamento, que impõe aos alunos de Línguas e Humanidades, no Ensino Secundário, a obrigatoriedade da frequência da disciplina de Latim.

É também do conhecimento geral que foi muito difícil preencher esta vaga e que esta foi três vezes a concurso e que por três vezes foi rejeitada pelos professores que ficaram colocados. Estes professores, apesar de serem profissionalizados em Latim e Grego, quando tinham conhecimento de que a colocação era apenas para leccionar Latim no Ensino secundário, recusavam a proposta de emprego. Só na quarta colocação é que se conseguiu que uma professora aceitasse.

Esta situação caricata não pode deixar de ser registada e de nos provocar algum constrangimento. Afinal, o que se passa com a formação de professores de Línguas Clássicas? Que razões levam um professor profissionalizado numa determinada área a recusar uma oferta de emprego? Os professores colocados nesta escola, que rejeitaram a oferta de trabalho, eram profissionalizados há mais de 10 anos e outros tinham acabado de sair da faculdade. Portanto, o problema, além de ser transversal, percorre décadas da formação de professores de Línguas Clássicas.

Podemos tentar especular e dizer que não leccionam Latim há muito tempo, mas o que dizer daqueles que acabaram de sair da faculdade?

Já em 1994, Simão (1994:141) escreve que “outra causa do insucesso no ensino do Latim está nos professores que o leccionam”. E interroga-se: “Quantos possuem uma licenciatura onde o Latim e o Grego sejam cadeiras principais? E, se a possuem, quantos anos leccionaram Latim, se o leccionaram, e que formação contínua têm recebido?”, para logo

recordar as palavras assertivas do professor Victor Jabouille: “Não tenho receio de afirmar que grande número de docentes que leccionam a iniciação ao Latim são responsáveis pelo estado de abandono e pela degradação qualitativa que se verifica actualmente”.

Martins (1998:207) diz-nos que “no mundo de hoje, a formação contínua, permanente, é uma exigência da sociedade a todos os níveis. Não é possível estarmos sempre, e minimamente, actualizados, dada a imensidade de informação” e no que diz respeito às línguas clássicas, Martins (1998: 210) acrescenta que “é imprescindível uma actualização dos conhecimentos, quer ao nível científico, pela diversidade de formação dos actuais professores de línguas clássica, quer ao nível pedagógico, ao nível da metodologia, da didáctica específica das línguas” e adverte ainda que é

necessária uma adequada formação de profissionais dessas disciplinas, uma formação que tenha em conta um perfeito domínio das matérias específicas, mas também uma capacidade de transmitir conhecimentos, de forma adequada, ao nível etário dos alunos. Por isso se impõe uma formação contínua assente numa rede de formadores devidamente preparados para tal. É tempo de pormos os improvisos de parte que tanto nos têm prejudicado. As entidades competentes têm de olhar com mais atenção para esta questão da formação de professores e para o seu acompanhamento profissional.

É com estas recomendações, alertas e advertências que a formação inicial e contínua de professores de línguas clássicas entra no século XXI. Ora, estamos quase na segunda década do século e a situação ainda é mais precária e gravosa.

Em virtude do decréscimo acentuado da docência das disciplinas de Latim e de Grego, na primeira década deste século, raríssimas têm sido as acções de formação integradas num plano de formação contínuo e com um objectivos concretos destinadas somente a professores de línguas clássicas. O actual programa data de 2001 e não tem havido actualizações ou revisões nos conteúdos, a não ser a introdução das Metas Curriculares do Latim, elaboradas em 2015, mas para as quais não foi realizada qualquer acção de formação, tal como aconteceu com as outras disciplinas. Desde 2010, a Associação de Professores de Latim

e Grego, as Universidades de Coimbra e Lisboa (Clássica e Nova) têm organizado alguns cursos de curta duração de Latim Iniciação, que podem ser frequentados por professores de línguas clássicas, numa perspectiva de actualização, mas estão abertos a qualquer docente ou aluno que os queira frequentar.

Pontualmente, as Universidades promovem a realização de congressos e colóquios na área da cultura clássica ou da didáctica do Latim e do Grego, mas trata-se de iniciativas isoladas, não articuladas, incapazes de, por si, proporcionarem um quadro de formação contínua que permita a actualização científica e pedagógica dos professores de línguas clássicas e a dinamização do ensino destas disciplinas.

Assim sendo, podemos concluir que a formação de professores de línguas clássicas tem deparado com diversos obstáculos, uma vez que o reduzido número de alunos e, como consequência, o diminuto número de professores não favorecem a oferta.

Devemos questionar se actividades isoladas, sem continuidade, congressos, colóquios e artigos científicos sobre didáctica, que alimentam currículos, tornam a formação de professores eficaz e beneficiam o ensino das línguas clássicas no sistema de ensino português. Urge um plano de formação contínua de professores de línguas clássicas, que possa actualizar os conhecimentos dos docentes e dotá-los de ferramentas que possam ser adaptadas aos seus contextos e que lhes permita motivar os alunos para a aprendizagem destas línguas. Enquanto isto não acontecer, nada mudará e continuar-se-á a perpetuar a desmotivação dos alunos e o desinteresse dos professores.

Numa época em que se teoriza sobre as aprendizagens significativas e se analisam novas metodologias de ensino, continua-se a concretizar maioritariamente a formação de professores em cursos expositivos, nos quais os professores acabam por não ter um papel activo nas aprendizagens. Não será altura de começar a aliar a teoria à prática? Não deveriam os próprios docentes envolverem-se activamente na partilha de experiências e reflectir sobre as suas próprias práticas? Não seria importante estas formações ser acompanhadas, nas escolas, por especialistas em didáctica e pedagogia, com uma larga experiência no terreno, que levassem os docentes a repensar as suas metodologias e a adquirirem ou melhorarem os seus conhecimentos e competências? Não será do conhecimento de todos que só potenciando as práticas, se

consegue intervir com propriedade em sala de aula e na comunidade educativa e melhorar a qualidade dos conhecimentos dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes?

A verdade é incontestável, se não houver alunos de Latim e Grego nas escolas, não haverá candidatos a professores de Línguas Clássicas nas Universidades. Sendo que o contrário também é válido.

Apesar de ser um assunto pouco falado, a diferença das habilitações académicas dos professores do Ensino Secundário e dos professores do Ensino Superior é bastante ténue. Muitos professores universitários no início do século XXI entraram na carreira académica sem terem doutoramento ou mestrado, o que faz com que haja uma franja de professores universitários que os tenham obtido há menos de uma década. Entretanto, a formação de professores exige o grau de Mestrado e muitos professores de Ensino Secundário, na última década, frequentam ou frequentaram doutoramentos. Esta nova realidade pode ser benéfica para a renovação das metodologias de ensino de Latim e Grego e para a própria formação de professores, uma vez que se pode aliar a experiência no terreno com propriedade à investigação académica. Se todos caminharem na mesma direcção e com os mesmos objectivos poderá haver um retrocesso para que o Ensino do Latim e do Grego e a Formação de Professores de Línguas Clássicas não se extinga em Portugal.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDS, R. I. (1995), *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa.

BUESCU, M. L. (1978), “Um documento da Reforma Pombalina do Ensino”, *Euphrosyne*, NS, IX, 227-248

CAMPOS, B. (1995), *Formação de Professores em Portugal*, IIE, Lisboa.

DARLING-HAMMOND, L. & RICHARDSON, N. (2009), “Teacher learning: What matters?”, *Educational Leadership*, 46-53.

DELORES, J. & AL. (2001). *Educação um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Edições ASA, Porto.

ESTRELA, M.T. (2002a), “Modelos de Formação de professores e seus pressupostos conceptuais”, *Revista da Educação* XI, 1, 17-27.

ESTRELA, M.T. (2002b), “Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores”, *Revista da Educação* XIV, 27-48.

FERREIRA, A. G. (1958), “Sobre a Prática Metodológica”, *Palestra* 1, 28-29.

FERREIRA, J. RIBEIRO E DIAS, PAULA BARATA (Coord.) (2003), *Som e Imagem no Ensino das Línguas Clássicas*, IEC, Coimbra.

FERNANDES, M. R. (2000), *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*, Porto Editora, Porto.

FORREST, M. (1996), *Modernising the classics. A study of curriculum development*, Cambridge University Press, Cambridge.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2003), “Formação e (in)diferenciação de professores. Elo. A Formação de Professores”, Centro de formação Francisco de Holanda, Guimarães, pp. 117-128.

FORMOSINHO, J. (coord.) (2009), *Formação de professores, aprendizagem Profissional e acção docente*, Porto Editora, Porto.

GARCIA, C. (1999), *Formação de professores, para uma mudança educativa*, Porto Editora, Porto.

HUNT, S. (2016), *Starting to teach latin*, Bloomsbury, London.

JABOUILLE, V. (1991), “Novas perspectivas na formação de professores de Latim”, *Clássica* 17, 61-64.

LIEBERMAN, A. (ed.). (1996), “Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning”, in M. W. McLaughlin & I. Oberman (eds.), *Teacher learning: New policies, new practices*, Teachers College Press, New York, 185-201.

MARCELO, C. (1999), *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Porto Editora, Porto.

MARTINS, I. (1998), “Leituras: a formação contínua de professores”, *Boletim de Estudos Clássicos*, 207-211.

MENTER, I. (2009), “Teachers for the future”, in Sharon Gewirtz; Pat Mahony, Ian Hextal & Alan Cribb (eds.), *Changing Teacher*

Professionalism. International trends, Challenges and ways forward, Routledge, New York.

NUNES, C. M. (2001), “Saberes docentes e formação de professores. Um breve panorama de pesquisa brasileira”, *Educação & Sociedade*, 27-42.

PIRE, G. (1971), *Le Latin en question*, H. Dessain, Paris.

RAMOS, M. C.C. (2016), *Formação Inicial de Educadores e Professores e o Acesso à Profissão*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa.

RIBEIRO, A. (1989), *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*, Texto Editora, Lisboa.

RODRIGUES, A. (2006), *Análise de práticas e de necessidades de formação*, ME/DGIDC, Lisboa.

RODRIGUES, M.S. (1987a), “Profissionalização em exercício e rejuvenescimento do ensino do Latim”, *Clássica* 14, 66-75.

RODRIGUES, M. S. (1987b), *Renovar o Ensino do Latim*. Textos de didáctica do Latim, Ministério da Educação, Lisboa.

RODRIGUES, M. S. (1995), *A motivação no processo de ensino/aprendizagem do Latim*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (texto policopiado).

SIMÃO, C. (1994), “O insucesso no Ensino do Latim: Algumas Causas e Consequências”, *CLASSICA* 20, 139 - 143.

TORRÃO, J. N. (2008), “Os estudos clássicos na actualidade”, in *Latim - Língua da Cultura da Idade Média à actualidade* - Actas, APLG, Coimbra.

VERNEY, L.A. (1949), *Verdadeiro Método de Estudar (1846)*, Livraria Sá da Costa, Lisboa.

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003), *Teacher Professional Development: an international review of literature*, UNESCO/ International Institute for Education Planning, Paris.

