

**A DIMENSAO PROBLEMATOLÓGICA DO *ETHOS*
DO PROFESSOR BRASILEIRO**

Luiz Antonio Ferreira*

RESUMO: *Como afirma Meyer (1998), a qualquer ação, comportamento ou enunciado pode-se associar um problema, um processo de questionamento em um contexto constituído de sentido. Na discussão, sempre acalorada, sobre as funções da escola, a formação e atuação dos professores, as ciências da Educação são às vezes solicitadas e às vezes vilipendiadas e as questões epistemológicas do fazer do professor são muitas vezes negligenciadas em nome de um saber prático, nascido e criado no senso comum. No plano retórico, toda essa constituição discursiva, pode ser vista como ato retórico e, portanto, com intenções persuasivas. História, ética, moral e memória se interpenetram na constituição discursiva, movimentam paixões, revolucionam e sedimentam, de um modo ou de outro, o caráter identitário de uma comunidade específica. Assim, o ethos do professor se forma pelo entrecruzar de diversos discursos e este texto reflete sobre alguns atos retóricos que o constituem significativamente.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso, retórica, ethos, formação do professor*

ABSTRACT: *According to Meyer (1998), any action, conduct or discourse may be associated with a problem, a process of questioning in an environment consisting of sense. In the discussion about the performance of teachers, the Education Sciences are sometimes required and sometimes reviled and epistemological questions of the teacher actions are often overlooked in the name of a practical knowledge born and raised on common sense. On a rhetorical level, all this discursive constitution can be seen as an act of rhetorical and, therefore, persuasive intentions. History, ethics, morality and memory intertwine in the discursive constitution, move the passions, and revolutionize settle, one way or another, the character identity of a specific community. Thus, the ethos of the teacher is formed by the intersection of several speeches and this text reflects on some rhetorical acts that constitute significantly.*

KEYWORDS: *discourse, rhetoric, ethos, teacher education*

*Luiz Antonio Ferreira é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; professor titular do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).
luizanferreira@terra.com.br

Considerações iniciais

Uma pergunta inicial impõe-se fortemente nas reflexões que pretendemos fazer: como serão, amanhã, as pessoas que estamos formando no presente?

Uma possível resposta a essa questão primeira emerge de um cenário complexo de discursos que se entrecruzam, que espalham crenças e descrenças sobre os rumos da educação, às vezes sustentados apenas em uma sabedoria prática. Há mesmo um discurso dominante que insiste em mostrar a fragilidade do ensino e a perda significativa da qualidade cognitiva de nossos estudantes. No calor do debate educativo, confundem-se, sem muita preocupação com as instâncias específicas, a Didática com a Pedagogia, os aspectos sociais do alunado com as ações do Estado, a atuação profissional dos professores com a autonomia do magistério.

A segunda questão é ainda mais contundente: como são os professores que hoje formam os homens do futuro? No rescaldo dos discursos sociais, bem intencionados ou não, o professor, em muitos momentos, se vê como um guerreiro solitário, normalmente apontado como a origem de todos os males sofridos pela escola. Instaura-se uma retórica da guerra em que alunos, professores, representantes do Estado, estudiosos das ciências da Educação e donos de instituições particulares parecem pertencer a exércitos diferentes: cada um possui um inimigo declarado, mas, como não são os mesmos para cada grupo, todos parecem digladiar-se com todos. Acusam-se os professores de serem resistentes às mudanças consideradas como necessárias para que se vença uma guerra que, por sua natureza complexa, deixa pais, professores e, sobretudo, alunos decepcionados com os resultados apresentados. Grosso modo, o professor é protagonista de um teatro que tematiza as dimensões contidas entre a imagem de herói e a de algoz e, por isso, enfrenta a resistência, a aceitação e a romantização de seu fazer em sala de aula e na vida.

1. A constituição problematológica do *ethos* do professor

Os discursos sobre a prática docente se avolumam e, como afirma Meyer (1998), a qualquer ação, comportamento ou enunciado pode-se associar um problema, um processo de questionamento em um contexto constituído de sentido. Essa afirmação se torna clara quando pensamos nos inúmeros debates sobre as funções da escola, a formação e atuação dos professores. Na discussão, sempre acalorada, as ciências da educação são às vezes solicitadas e às vezes vilipendiadas, as questões epistemológicas do fazer do professor são muitas vezes negligenciadas em nome de um saber prático, nascido e criado no senso comum. No plano retórico, toda essa constituição discursiva, venha de onde vier, pode ser vista como ato retórico e, portanto, com intenções persuasivas.

Para Perelman & Tyteca (1996, p. 5), a argumentação é “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento”. Nesse sentido, a argumentação não tem como objetivo apenas transmitir ou fazer partilhar uma informação, mas, sim e, sobretudo, vincular uma opinião. A opinião, entretanto, é um ponto de vista que sempre supõe um outro ponto de vista possível. Por conter em si mesmo um

conjunto de crenças, de valores, das representações do mundo e da confiança nos outros que um indivíduo expõe para um auditório, a força persuasiva se sobressai e, potentemente, faz crer que assim seja. Portanto, por estar no mundo da *doxa*, a argumentação não consiste em demonstrar o que é verdadeiro ou falso, certo ou errado. Pertence, nessa perspectiva, ao campo do *verossímil*, do que parece ser, das possibilidades, dos valores, do consenso, da negociação.

Enfim, por sua dinamicidade natural, a argumentação compreende sempre uma mudança, tende a modificar as opiniões do auditório e, sobretudo, constituir-se como verdade e estabelecer um sólido ponto de vista. Ainda que as provas lógicas, racionais, sejam importantes para atingir os objetivos do retor, a argumentação não dispensa os recursos emotivos ligados à sedução e, desse modo, razão e emoção se interpenetram na constituição do processo argumentativo. Por isso, diversas retóricas parecem se amalgamar para formar o *ethos* do professor. Potentes, se disseminam nos discursos do dia a dia e corporificam um modo de ser no mundo e de fazer em sala de aula.

1.1. A retórica do desencanto

A primeira delas, bem conhecida entre os profissionais de ensino, é a *retórica do desencanto*. Cada um de nós, por exemplo, em algum momento, já ouviu frases como, “Os professores estão fartos das reformas escolares, das ordens que vêm de cima para baixo, das políticas de ensino que não subsistem a um mandato também político”. Tais afirmações, aqui generalizadas extremamente, falam como se tivessem autorização de todos os envolvidos, consultados ou não, para a formulação dessa *máxima* e põem em xeque, numa única embalagem, os saberes profissionais dos professores: saberes específicos, de natureza conteudística; saberes da experiência; saberes pedagógicos, ligados às ciências da educação; saberes de ação pedagógica, ligados ao ensino, ao currículo, à didática das disciplinas, às formas de transposição didática dos conteúdos e às características de aprendizagem dos alunos. Frases desse tipo, de caráter apodítico, generalizam um pensar nem sempre uníssono e instauram, em discurso constituinte, *uma verdade*, a despeito das interrogações incontáveis que podem nascer de afirmativas simplistas e generalizantes. Mas, convenhamos, são discursos persuasivos que contribuem, no plano do *pathos*, para incutir no auditório a ideia de desencanto com a realidade educacional.

Discursos pessimistas podem até esconder uma vontade, quase sempre honesta, de conseguir melhores resultados educacionais em qualquer nível de ensino, mas como todo discurso é por natureza uma construção retórica, essas generalizações, conscientes ou não, procuram conduzir o auditório numa direção determinada, projetar um ponto de vista e conquistar adesão para uma causa. Quando o professor é, de forma mais enfática ou mais brandamente, apontado como vilão, como vítima, como responsável pelo sucesso ou fracasso do sistema escolar, configura-se um ato retórico que leva em conta a dotação humana das faculdades, sentimentos, impulsos e paixões do auditório e constroem um *ethos* ligado ao *status* de vítima de determinações reformadoras.

Os discursos generalizantes e pessimistas são também potentes porque buscam incutir, no seio social, três ordens de finalidade: o *docere* (ligado ao convencer, a

transmitir informações intelectuais), o *movere* (ligado ao comover, ao movimentar das paixões) e o *delectare* (agradar, manter viva a discussão, estimular o discurso). Enfim, o professor, no centro do furacão, vê, pelo *pathos*, formar-se, no seio da sociedade em que atua, fragmentos de seu *ethos* como a totalidade dele, vê o seu próprio *ethos*, construído retoricamente por discursos que os outros atribuem aos próprios professores. Afirmações generalizantes, enfim, situam a tensividade retórica e agem sobre o entendimento e a vontade: discutem teses e argumentam a favor delas.

Tais discursos, ainda, se considerarmos o caráter multifacetado da prática docente – envolta em um complexo de natureza cultural, psicológica, econômica e biológica, submetida a aspectos institucionais e ao desenvolvimento pessoal do próprio professor – podem esconder, pela generalização, o fato de que tanto escola quanto o professor têm uma história, rotinas, estilos, tendências ideológicas, pedagógicas e políticas.

1.2 A retórica do medo

Para além dos discursos simplistas, generalizantes, nascidos do senso comum, há outras contribuições para a constituição do *ethos* do professor. Se não são, *a priori*, pessimistas, buscam um modo de disseminar dados retirados da realidade educacional. É interessante notar que o discurso de autoridade, normalmente atribuído ao professor durante séculos, se esboroa diante de uma retórica do medo, atribuída à violência social de nossos dias, atribuída aos mandos institucionais. Os dois exemplos a seguir, colhidos em jornais e em revista para educadores, dão conta de uma visão social do fazer do professor no cotidiano:

Escola do crime: A pesquisa sobre a violência nas escolas públicas feita pela Udemo (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de SP) de que falou ontem este caderno Cotidiano deveria ter feito pais, professores e administradores públicos passarem a noite em claro. Os números são coisa de filme de terror. À pergunta "a escola sofreu algum tipo de violência em 2007?", 86% dos entrevistados responderam sim. Mais da metade das escolas já foi vítima de depredação, pichação ou dano a veículo de professor e, em 38% dos locais avaliados, houve registros de explosão de bombas. Brigas envolvendo agressão física entre estudantes ocorreram em 85% das instituições, e o desacato a mestres, funcionários ou à direção, em nada menos do que 88% das escolas. Ou seja, de cada dez escolas consultadas, pouco mais de uma parece estar conseguindo manter a ordem. Não sou lá grande intérprete de estatísticas, mas se os números são realmente esses, a menos que os professores sejam todos uns chorões — o que não parece ser o caso —, é melhor declarar a falência do ensino público e lacrar de vez os portões de todas as escolas do Estado de SP (Gancia, Bárbara, *Folha de São Paulo*, 14 de Novembro de 2008).

Entrevista: [...] Mas, apesar da boa impressão, diretores, funcionários e alunos são orientados a não falar. Depois de alguma insistência, a subdiretora de uma das escolas recebe o repórter em sua sala. Após breve explicação sobre o assunto da reportagem, de cabeça erguida e olhos nos olhos, é direta:

— O que você quer comigo exatamente? Uma entrevista sobre...

— Não falo. Mais alguma coisa?

— Então queria só conversar informalmente, pode ser?

— Não pode ser. Mais alguma coisa? [...]

O secretário de uma das escolas, ao ser abordado, explica com sinceridade:

— Olha, se você vier aqui dizendo que é jornalista, não vai conseguir nada. Fala que é estudante de sociologia e está fazendo um trabalho... Melhor ainda, fala que é de uma ONG e está pesquisando... Se falar que é jornalista, as portas vão se fechar na hora...

— Há orientação para não falar?

— Meu filho, todo mundo morre de medo de falar, ainda mais em ano eleitoral. Eu mesmo estou para ser efetivado e não quero encrenca para o meu lado. Não põe meu nome aí, não.

— Certo, não ponho. Mas qual é a sua opinião sobre o ensino noturno?

— O ensino noturno? É um lixo, horrível. O governo diz que está todo mundo na escola, né? Tudo maquiado [...].

A diretora de outra escola recebe a reportagem em sua sala:

— Olha, não adianta, nada do que você falar vai adiantar. Nem eu nem ninguém aqui vamos dar entrevista. Se você quiser, vá lá fora tentar falar com alguém. Aqui eu não vou permitir. A dirigente regional de ensino de Interlagos proibiu a gente de falar com jornalistas. Todo mundo aqui sabe disso. Com uma autorização dela, falo com o maior prazer. Mas já adianto que ela não vai autorizar.

O professor de história Cláudio Raimundo leciona na Gaivotas II desde que foi inaugurada, em 2000. Sindicalista, ele fala. Diz que, além do veto da direção regional a entrevistas, o pessoal do bairro é hostil com forasteiros por causa da violência, uma rotina local (Trecho da reportagem “Uma noite em escola de lata”, *Revista Educação*, junho de 2006).

Assim é: se o *ethos* trabalha com representações do próprio locutor, absorve também o outro, por meio do *pathos*. Vale ressaltar os dois gêneros oratórios empregados pelos autores: os assuntos tematizados apresentam preocupações ligadas à coletividade, mas destacam o papel do professor nos assuntos da *polis*. A voz do professor se cala por medo das autoridades, por medo da violência generalizada.

Por sua natureza política e por objetivarem o bem comum, esses discursos procuram louvar as ações de uns e censurar as de outros. É exatamente assim o

gênero laudatório: compreende tanto o discurso que louva, exalta, glorifica, como também o que vilipendia, censura, injúria, menospreza. Esse gênero permite ao autor explorar assuntos que se associam a valores ligados ao belo e ao feio, que enaltecem as virtudes, que desaprovam os vícios, os desmandos e os maus hábitos. O *ethos* do professor, admitido com “não chorão” no texto de Gancia, não esconde o eufemismo para “medroso”. É o *ethos* que se revela pelos discursos sociais.

Meyer (2007, p. 35) oferece uma posição moderna para entendimento do *ethos* nas novas retóricas:

Não podemos pura e simplesmente identificar o *ethos* ao orador: a dimensão de uso da palavra é estruturada de modo mais complexo. O *ethos* é um domínio, um nível, uma estrutura – em resumo, uma dimensão –, mas isso não se limita àquele que fala pessoalmente a um auditório, nem mesmo a um autor que se esconde por trás de um texto e cuja ‘presença’, por este motivo, afinal pouco importa. O *ethos* se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão sejam aceitas .

Mobilizam-se, pois, as paixões do auditório e, desse modo, o fazer do professor sempre suscita emoções num clima de tensividade constante. Em função das representações que tem de si e dos outros, o indivíduo professor constrói seu *ethos* enquanto, simultaneamente, outras representações do auditório, sustentadas pelo *pathos*, constroem o *ethos* social do educador.

1.3 A retórica da academia

Algumas observações científicas da realidade provocam nos envolvidos uma espécie de vergonha. Se provocar vergonha é parte integrante de um processo de reconstrução do ensino, não importa para a análise retórica. Perrenoud, ao tratar dessa paixão humana, diz que ainda temos vergonha da pobreza e da ignorância. Quando se aceita, no discurso comum, que o professor é pobre ou mal formado, se as estatísticas comprovam a má formação em geral, tais revelações em nada contribuem para aliviar a sensação de culpa que se infiltra no *ethos* do professor: “A instrução é uma das fontes da auto-estima, por si mesma ou porque permite aceder ao trabalho, ao consumo, à informação, à vida cívica, ao direito etc. (2005, p. 104). Referindo-se à escola, de modo geral, o autor encontra vilões e vítimas: “Fabricando o fracasso escolar, a escola produz, portanto a vergonha, face subjetiva da exclusão. “Ela também pode fabricar ódio ou revolta naqueles que não se julgam responsáveis por seu fracasso e rejeitam a sociedade que os rejeita”(2005, p. 104).

Por outro lado, quem, se não a academia, pode botar o dedo nas feridas e analisar a realidade sob vários ângulos? Um artigo interessante sobre a formação de professores não questiona a figura do mestre em si, mas o paradigma que o forma:

A definição dos paradigmas formativos de professores pelos cursos de graduação é de fundamental importância para o exame

e a avaliação mais apurada das concepções de prática de quem oferece a formação. Procurando articular o ensino e pesquisa, o objetivo do presente trabalho foi discutir como ocorre a produção do conhecimento escolar pelo acadêmico de graduação, a partir do seu envolvimento com a prática docente. Foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas aos acadêmicos do último período do curso de Ciências Biológicas da FACIMED, Cacoal, RO. No que se refere a problemas associados à relação professor-aluno, 53% dos acadêmicos responderam que existem e estes são: falta de respeito, falta de autoridade, liberdade ao questionamento dos alunos, atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem, interação, antipatia, falta de comportamento, desinteresse dos alunos em relação às aulas ministradas, entre outros. Entrevistado (n=17), 82% consideram que a carga horária das disciplinas de Ciências e Biologia não é suficiente para transmitir os conteúdos previstos no plano de ensino (NUNES e NUNES NETO, serial)

Outros estudos também muito sérios e necessários como o de Fernando Becker (2003), sobre epistemologia e ação docente podem exemplificar contribuições, vindas da academia, para a constituição do *ethos* do professor. Pautado em sólida teoria, o pesquisador tece considerações sobre a ação docente e sua relação com a epistemologia genética e conclui que o professor *deve saber como se constitui o conhecimento para não obstruí-lo*. Nesse sentido, a ação docente poderia ser vista como um perigo. Os resultados dessa pesquisa, publicada em *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola* (BECKER, 2002), constatam que o professor atua por uma epistemologia empirista, ideologizada que, ao invés de criar relações construtivas na interação de seus educandos, cumpre unicamente a missão de reproduzir a ideologia. Sugere, então, que a transformação da educação não se realize apenas nas relações de sala de aula, mas principalmente na formação do professor, baseada em uma visão interacionista e construtivista. De modo sério e responsável ataca a formação do professor e contribui para a retórica do fracasso. Encerra, ironicamente, dizendo que o aparato educacional deve girar em torno desses fatores e não em torno das próximas eleições. Tal discurso, vindo da academia, com chancela de autoridade, contribui, à sua maneira, para a constituição do *ethos* do professor brasileiro. Não o tira, porém, do elo indestrutível em que se vê submetido por força da natureza da profissão: ser mediador entre o aluno, construtor dos significados, e os conteúdos, objetos de aprendizagem.

Nesse cenário, o que, de fato, fala o professor? Por que fala como fala? Seus questionamentos e respostas nascem pela vivência diária no centro de uma escola-pressão que envolve grandes demandas sociais, carências de recursos materiais e humanos, escolas em situação-limite. Outros depoimentos advindos do professor podem nascer do trabalho realizado em alguns poucos centros de excelência, particulares ou não. O que fala o professor quando alguns discursos sociais reforçam uma ideia quase central de que o professor é o que é por ser mal formado, mal remunerado e ressaltam o profissional do ensino como vítima de políticas escolares mal pensadas, vítima de medidas organizacionais do sistema, envolvido burocraticamente com a realidade?

Discursos desse tipo conduzem à reflexão sobre o *status* do ensino no país, mas funcionam também como lugares de ampliação, aqueles que servem para persuadir o auditório de que a causa ultrapassa a pessoa do réu e compromete o futuro. Se vistos no sentido mais técnico, o dos Tópicos, o lugar não é um argumento em si, mas, sim, uma questão típica que possibilita encontrar argumentos e contra-argumentos. A academia faz sua parte. O professor coloca-se, por vergonha ou não, em posição defensiva e essa postura se incorpora ao *ethos* mostrado socialmente.

1.4 A retórica do desvio

Há ainda discursos, vistos nitidamente nas inúmeras *charges* criadas para mostrar posturas de professores, que enfatizam um processo de desumanização do educador, que reforçam a ideia, também generalizada, de que, por ter perdido o rumo, o professor centra suas atribuições na competência conteudística, a menos dolorosa na *via crucis* da profissão. Um educador, porém, que queira, efetivamente, atuar como formador de seres humanos, não precisaria fortalecer, ao lado de outras, as iniciativas de humanização? Quer tais práticas discursivas estejam certas ou erradas na conclusão, existe um discurso instituído que, sem levar em conta a efetiva prática educativa, projeta uma imagem do professor, que é visto como incompetente pelas elites, como vítima pela sociedade em geral, como culpado pelos alunos, como fracassado por muitos outros. Será que tais afirmações respondem a perguntas efetivas sobre a natureza da epistemologia do trabalho docente? Essa pergunta configura uma questão anterior. Os discursos de resposta, venham de onde vierem, acumulam um espaço problematológico interessante que se centra na ordem das causas: por que a imagem do professor é assim constituída? O próprio contexto já configura um profissional cansado, desanimado, estressado, pessimista e conformado?

A soma de discursos dessa natureza refletiria a escola e as pessoas que nela atuam como centro real de atenções. Criticada em inúmeros aspectos, os humanos da escola vivem, em luta inglória, entre discursos reformadores e conservadores. Os conflitos ideológicos se mostram ou escondem, mas sempre atribuem a si as *verdades* sobre os saberes, mesmo que aparentem discutir a *necessidade* de se salvar o ensino. Seria o exercício de autoridade (do governo, do secretário da educação, dos supervisores, dos diretores, dos professores) prática considerada como indispensável para consolidar a modernidade na escola? Os empreendimentos de reforma centram a responsabilidade de sucesso do projeto pedagógico ao professor. Se essas forem respostas possíveis para a pergunta inicial, o professor figuraria no centro dos interesses de todos os envolvidos e seu discurso se constituiria com bases no que poderíamos chamar de retórica dos oprimidos.

1.5 A retórica da fadiga

O professor pratica a retórica do oprimido? Forja seu *ethos* pela idéia de vítima? Perrenoud (2005, p. 2) faz uma afirmação e uma pergunta significativa para o assunto:

A fadiga está certamente inscrita no modo de vida agitado de nossas sociedades. Muitos de nossos contemporâneos correm atrás de inúmeros projetos e queixam-se de nunca ter tempo para realizá-los. Mas nem todos são infelizes. O que cansa é o trabalho, acredita-se. E se fosse principalmente o tédio, a frustração, o sentimento de impotência ou de privação, a solidão, a impressão de absurdidade, a injustiça, a incoerência do mundo?

Do mesmo modo, é radical ao dizer que os professores exercem uma profissão impossível, uma profissão que flerta, diariamente, com os limites da ação humana sobre o outro. Para isso, é imprescindível, contínua, solidez mental. Conclui afirmando que o fracasso escolar e a impossibilidade de instruir todo mundo criam uma forma particular de sofrimento que é inerente aos profissionais que trabalham com seres humanos, tais como os enfermeiros, os assistentes sociais e os educadores. Tudo isso causa fadiga que não nasce dos esforços investidos no trabalhar, mas da falta de sentido do trabalho. Veria, hoje, o professor uma falta de sentido em seu trabalho? O professor é um fatigado, estressado, descontente com o divórcio entre a prática profissional e os discursos institucionais?

Haveria, ainda, no discurso do professor, um medo instaurado já no processo de profissionalização? As reformas, tão constantes, solicitam mais do que o professor pode arcar? As ordens institucionais privilegiam o bem institucional a despeito do mal que podem causar ao atribuir apenas ao professor a responsabilidade do sucesso de um empreendimento educacional? Os meios e o tempo de formação estão em consonância com as competências exigidas? Será que, no cerne das reformas educacionais, encontramos apenas a normalização de práticas por medo da desordem que professores com outros projetos pedagógicos podem causar no sistema?

As perguntas suscitam outras e precisam levar em conta que, no Brasil, na década de 70, no contexto da luta em favor da democracia, a educação voltou ao centro do debate social. Com ela, a figura do professor ganhou um relevo outro — deixou de ser participante de um processo para transformar-se em protagonista da História:

Em concomitância com o desvelamento da relação entre educação e sociedade sob o ângulo da reprodução, seja como aparelho ideológico de Estado ou como guardião da sociedade capitalista, foi sendo aprofundada a discussão sobre as contradições nas relações que se estabelecem entre estrutura e superestrutura, passando-se a admitir possíveis contribuições da escola para a construção de uma sociedade justa e democrática.[...] Nesse debate, foi ficando cada vez mais claro que a escola constitui a instância social que apresenta o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, tendo, portanto, uma tarefa a cumprir na organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade (WEBER, 2003, p. 1133).

A história do país mudou a visão da escola, mudou a visão do professor e acrescentou ao rol de perguntas, outras perguntas sobre os rumos da profissão professor.

1.6 A retórica da vocação

Em qualquer perspectiva, quando se refere à sua concepção educacional ou à sua história educacional, todo sujeito do discurso é suscetível de transformar-se em sujeito apaixonado. Assim, sendo dito ou dizendo-se, o professor vê seu *ethos* se constituir no meio social entre visões pessimistas e otimistas, entre políticas sociais e realidades vivenciadas, entre discursos de alunos, de pais, de cientistas da educação, entre a teoria e a prática, entre concepções históricas que vêem o magistério como vocação, como missão, ligado às paixões. Afirmarções deste teor são bem conhecidas por todos nós — “A essência da educação é o amor” (AEBLI, 1982, p. XXV) Como diz Rubens Alves (2000, p. 16)

Educar, ao contrário, não é profissão: é vocação. E toda educação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. Profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que os tornam possíveis.

Como se vê, Alves corporifica um discurso que coloca o professor no patamar do sagrado, do mítico, do transcendente. O próprio Paulo Freire (1994, p. 30), em depoimento singular, não se furta de explorar o lado romântico, passional da profissão:

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto [...] foi uma professorinha. É claro que uso esse termo, professorinha, com muito afeto. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, e transfere de casa para a escola [...]. Isto porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha criatividade. É como se ela me tivesse chamado.

O discurso laudatório para ressaltar a importância do professor não é novo, o trecho a seguir refere-se a discursos vigentes entre 1867 e 1930:

O trabalho das normalistas era reconhecido não somente na cidade que as admirava e de certa forma promoveram uma visão romântica de uma época, contudo essa visão não era apenas típica do município, e sim um comportamento ocorrido no Brasil à cerca do que era ser normalista e isto pode ser notado nos poemas, versos e canções entoados na época enaltecendo a figura da professora (SOUSA, 2004, p. 6).

Paulo Freire e os brasileiros do século XIX e XX não desconsideravam o que Tardif (2002, p. 255) chama de epistemologia da prática profissional. Se a etimologia do termo nos remete a um “tipo de ciência ou con(s)ciência acerca

do modo como nos entendemos com alguma coisa, ao seu *logos* (MONTEIRO, 2002, p. 45) —, entendido como *estudo, ciência, razão, inteligência*, mas também como entendimento —, os professores citados nos depoimentos posicionavam-se diante do saber com a intenção de compreendê-lo em termos mais amplos. Nesse sentido, a epistemologia pode ser entendida como a racionalidade construída nas interações com os fatos e a forma como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio (dedução, indução, analogias, abdução), orienta suas ações. A esses fatores, acrescenta-se a prática envolvida e respeitosa. E a epistemologia da prática profissional se ressalta como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (MONTEIRO, 2002, p. 45).

Paulo Freire, Aebli e Rubem Alves louvam os saberes dos professores, que, em sentido lato, são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades: o, saber-ser e saber-fazer.

Considerações Finais

A realidade, como afirma Meyer (1998), precisa ser problematizada. O teórico belga, ao analisar a linguagem em geral e a retórica em particular, configura duas atitudes interpelativas, que ressaltam uma “diferença problematológica”: a primeira, crítica e desassombrada, não abole a interrogatividade. Exprime, sim, o problemático. A segunda atitude possui as respostas e, por ser conclusiva, pode encobrir a interrogatividade de uma questão dada. Admitindo a atitude interrogativa, lançamos uma pergunta que, por sua natureza, considera todas as já feitas até aqui: as diversas visões, generalizantes, acadêmicas e sociais, constitutivas do *ethos* do professor brasileiro afetam significativamente seu trabalho em sala de aula?

O conceito de problematologia se incorpora cada vez mais à interrogatividade contida nos desafios e dificuldades que se nos impõem ao tentar entender, de forma satisfatória, o *ethos* do professor brasileiro. E quanto mais essa questão é incerta, ou incômoda, menos se reduz a uma única e conclusiva alternativa e mais se abre a um espaço de alternativas múltiplas.

Se levarmos em conta, ainda, a proposta meyeriana sobre os graus de problematidade, encontraremos (a) questões de problematidade máxima: aquelas duvidosas, sem critério de resolução; (b) questões de grande problematidade por ligarem-se ao incerto, mas com critério de resolução; (c) questões de problematidade fraca, porque resolvidas em raciocínios e fatos. É fácil, então, concluir que, em nossos dias, a constituição do *ethos* do professor se reveste de grande problematidade.

De todo modo, o que se pode constatar é que nos discursos sociais que o *ethos* do professor se entretece. Há visões bem pessimistas sobre quem é esse sujeito que atua na educação de nossas crianças. E a visão que se impõe é a de um oprimido, sujeito à retórica dos opressores. Por outro lado, depoimentos dos próprios professores enfatizam o otimismo e, por derivarem de questões de outra natureza, ressaltam a vocação de formar, a despeito da formação ou da remuneração.

Outros discursos, ainda, mantêm uma visão romântica e mitificam ou sacralizam o profissional de educação, a despeito das vicissitudes do dia a dia. As

diversas visões criam um espaço problematológico interessante que se centra na ordem das causas, dos fins do apagamento e da dignificação do profissional de ensino. O que nos parece é que euforia demais ou disforia em excesso remetem à utopia ou ao trágico, pois o que separa um do outro é o ângulo de questionamento. Parece que o saldo contemporâneo da identidade do professor reside num avultar da retórica dos oprimidos, da retórica da guerra, da retórica do medo.

Nesse sentido, é nítida a constituição de dois caminhos discursivos: de um lado, uma retórica da profissão, constituída por discursos especialmente criados para um auditório particular, formado por pais e alunos, em que a questão vocacional, romântica da profissão ganha relevo; de outro lado, há uma retórica dos opressores e uma retórica dos oprimidos – em que os interlocutores se apresentam uns aos outros de acordo com uma distância variável e problemática – que colocam o próprio orador em questão. No fim de tudo, parece, um poder legitimado (seja de qual forma for) não pode ser um poder absoluto, fundado no pessoal ou na violência das instituições. O professor tem ainda, de muitas formas, um poder legitimado. Até quando?

Referências

AEBLI, Hans. **Prática de Ensino**. (Trad. Mário Moro Fecchio). São Paulo : EPU/EDUSP, 1982.

ALVES, Rubem. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. Campinas, SP : Papyrus, 2000.

BECKER, F. . **A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FEIRE, P. **Minha Primeira Professora**. Nova Escola, São Paulo: Abril, dezembro de 1994.

MEYER, M. **Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução**. Lisboa: Edições 70, 1998.

MONTEIRO, S. B. “Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativ”a. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, R. de O. e NUNES NETO, R. de O. **Análise da Formação Didática Pedagógica dos Acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas da Facimed**. Disponível: <http://www.facimed.edu.br/site/revista/?onChange=Ler&ID=48>; acesso em 25 de fevereiro de 2011.

ERRENOUD, P. **Escola e Democracia: O Papel da Escola na Formação para a Democracia**. (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed , 2005.

SOUSA, J. B. de. (UFPI), **Formosas, Prendadas e Professoras: Mulheres e**

Magistério Primário em Picos – (1867 – 1930). Disponível: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT11.PDF>; acesso em 25 de fevereiro de 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação de Professores.** (Trad. Sandra Trabucco Valenzuela). Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. e TERRIEN, A. S. “A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula”. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender** – 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. e CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores** . V. 1, n. 1, pp.129-147, maio de 2009.

WEBER, S. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil . **Educação & Sociedade**. V.24, n.85, pp. 1125-1154, São Paulo, Campinas, dezembro 2003.

