

<http://doi.org/10.47369/eidea-23-2-3646>

Recebido em: 17/02/2023

Aprovado em: 06/10/2023



Representações docentes no período clássico grego sob a ótica do historiador Mario Alighiero Manacorda

Neilton Falcão de Melo

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil
orcid.org/0000-0001-6933-0217

Marcia Regina Curado Pereira Mariano

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil
orcid.org/0000-0002-3599-1559

Este artigo tem como objetivo fazer uma análise de parte da obra *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, a fim de depreender que representações docentes são construídas pelo autor da obra no período clássico grego e como são construídas. Para isso, utilizamos os estudos de Jodelet (2001) sobre representação social, Amossy (2018b) e Amossy e Herschberg-Pierrot (2022) sobre estereótipos. A análise tem enfoque metodológico qualitativo, que por natureza tem um viés interpretativista. Para analisar a materialidade discursiva, partimos de Maingueneau (2020), que defende levar em consideração qualquer marca no discurso que possa indicar traços para a construção dessas representações. Os resultados apontam que, na visão do historiador Mario Alighiero Manacorda, o professor no período clássico grego possui uma imagem não muito valorizada socialmente. Suscitamos a hipótese de que os historiadores criam discursivamente uma visão estereotipada do professor (ou colaboram para isso) que pode não corresponder à verdade.

Palavras-chave: Período clássico grego. Representação social. Estereótipos. Representações docentes.

Representaciones didácticas en el período clásico griego desde la perspectiva del historiador Mario Alighiero Manacorda

Este artículo tiene como objetivo analizar parte de la obra *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, para comprender qué representaciones didácticas construye el autor de la obra en el período clásico griego y cómo se construyen. Para ello, utilizamos los estudios de Jodelet (2001) sobre representación social, Amossy (2018b) y de Amossy y Herschberg-Pierrot (2022) sobre estereotipos. El análisis tiene un enfoque metodológico cualitativo, que por naturaleza tiene una perspectiva interpretativa. Para analizar la materialidad discursiva, partimos de Maingueneau (2020), quien aboga por tener en cuenta cualquier marca en el discurso que pueda indicar rasgos para la construcción de estas representaciones. Los resultados muestran que en la visión del historiador Mario Alighiero Manacorda, el maestro en el período clásico griego tiene una imagen poco valorada socialmente. Planteamos la hipótesis de que los historiadores crean discursivamente una imagen estereotipada del maestro (o colaboran para esa imagen) que puede no corresponderse con la verdad.

Palabras clave: Período clásico griego. Representaciones sociales. Estereotipos. Representaciones didácticas.

Teaching representations in the Greek classical period from the point of view of historian Mario Alighiero Manacorda

This article aims to analyze a section of the book *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, in order to understand which teaching representations are constructed by the author of the work in the Greek classical period and how they are constructed. For this, we used studies by Jodelet (2001) on social representation, Amossy (2018b) and by Amossy and Herschberg-Pierrot (2022) on stereotypes. The analysis has a qualitative methodological focus, which by nature has an interpretative perspective. To analyze the discursive materiality, we take Maingueneau (2020) as basis, who advocates taking into account any mark in the discourse that may indicate evidence for the construction of these representations. The results show that in the view of historian Mario Alighiero Manacorda, the teacher during the Greek classical period has an image that is not very socially valued. We raise the hypothesis that historians discursively create a stereotyped image of the teacher (or collaborate for this image) that may not correspond to the truth.

Keywords: Greek classical period. Social representation. Stereotypes. Teaching representations.

Considerações iniciais

O período clássico grego, compreendido entre os séculos V e IV a.C., marca o crescimento das cidades-estados, pois essas cidades já existiam naquela época, especialmente Atenas e Esparta. Esse período “representou o apogeu da civilização grega” (Aranha, 2006, p. 61). Os gregos prezavam por pessoas instruídas, mas também que tivessem habilidades motoras. É o que eles chamam de *paideía*, uma espécie de formação integral do ser humano (Jaeger, 2013). De acordo com Aranha (2006, p. 61), “a ênfase se deslocava ora mais para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual, conforme a época ou o lugar”. Eram dois modelos de educação bem distintos, mas não se opunham, especialmente porque *mousiké* (música) e *gymnastiké* (atletismo) costumavam ser considerados complementares (Manacorda, 2010, p. 64).

Embora a história da educação grega remonte ao segundo milênio a.C. com a civilização micênica (Aranha, 2006), documentos constataam que é por volta do século V a.C. que aparecem na Grécia Antiga sistemas educacionais estabelecidos, porém sem tanta organização (Manacorda, 2010). Nesse período, na civilização grega não havia uma unidade política, um estado grego, pois o ateniense se via como ateniense, o espartano se via como espartano, assim como outros povos que habitavam a região da Grécia. No entanto, os diversos povos tinham algo em comum: “o idioma, e a religião, além de similaridades nas instituições sociais e políticas” (Aranha, 2006, p. 57). Posteriormente, esses aspectos em comum levaram-nos a serem chamados de “gregos”. Por outro lado, é importante destacar que existe um discurso pan-helênico após as guerras médicas e ao longo do período clássico, um discurso político, mais “nacionalista”, “capaz de prover uma sensação de pertencimento às comunidades de língua grega” (Moraes, 2019, p. 12). Por certo, tudo depende de quem é citado e do que é produzido no discurso.

O período clássico corresponde aproximadamente a dois séculos. Para a nossa análise, destacamos alguns excertos de exemplos e comentários na visão do historiador italiano Mario Alighiero Manacorda (2010). Tomamos como *corpus* a 13ª edição da obra *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, especificamente da página 65 a 92, em que o autor discorre sobre o período clássico grego. Frisamos que o texto analisado é uma tradução, e que por nosso trabalho se tratar de uma análise discursiva que leva em conta itens lexicais, não se pode desconsiderar a possibilidade de divergências com o texto original.

Levando em consideração o pressuposto bakhtiniano de que não há neutralidade nos discursos (Bakhtin/Volochinov, 2014 [1929], p. 101), entendemos que as informações do historiador Manacorda são dotadas de uma seletividade que visam reproduzir posições ideológicas. Nesse viés, semelhante a qualquer outro orador, o autor seleciona o que julga

necessário para persuadir o auditório. Do ponto de vista da constituição do sistema retórico, esse primeiro passo visando persuadir o auditório é o que Aristóteles denomina de *heúresis*. Portanto, inicialmente, é preciso “achar o que dizer” (Mosca, 2004, p. 27) para a devida ocasião.

Efetivamente, todo discurso é direcionado a alguém, tem sempre uma visada argumentativa, o orador esforça-se para fazer o auditório aderir a uma tese, como se lê em Amossy (2018a). Assim, o uso da palavra assegura sua eficácia por meio da retórica. Nesse sentido, Alexandre Júnior (2008, p. 06) afirma que “no fundo, todos os nossos atos de comunicação se podem entender retoricamente uma vez que, na prática, tudo o que dizemos, escrevemos ou representamos tem implicações de caráter persuasivo”. Isto também é afirmado por Amossy (2018a). Ou seja, todo discurso, de uma forma ou de outra, visa gerar no ouvinte a vontade de agir conforme a opinião resultante do ato retórico do orador.

Partindo das pontuações que elencamos, procuramos neste artigo responder aos seguintes questionamentos norteadores: na visão do historiador italiano Mario Alighiero Manacorda, que representações docentes são construídas no período clássico grego? Como são construídas? A busca por essas respostas fundamenta o interesse principal de investigação neste artigo.¹

Destacamos que o livro é um meio de comunicação de massa que visa atingir um grande número de receptores ao mesmo tempo. Embora não tão evidente a distinção, e nem todo livro se destina a um público universal – pois existem livros para especialistas e outros para divulgação –, na obra analisada podemos pensar em um auditório universal, formado por todos os seres racionais, nos termos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 34). Por certo, a interação entre orador e o público-alvo é sempre habitada de intencionalidade.

Em vista do que pontuamos, suscitamos a hipótese de que os historiadores criam discursivamente uma visão estereotipada do professor (ou colaboram para que, somando-se a outros discursos, essa visão estereotipada seja criada) que pode não corresponder à verdade. Com essa afirmação, não estamos fazendo um julgamento ou uma crítica negativa aos historiadores da educação e vários outros – além de Manacorda, Franco Cambi, Thomas Giles, Werner Jaeger, Claudino Piletti e Nelson Piletti, Lorenzo Luzuriaga e Henri-Iréné Marrou, que constroem representações semelhantes –, mas apenas propondo evidenciar, por meio de análises, como essas imagens discursivas permeiam também seus discursos, mesmo que suas

¹ Convém mencionar que esses questionamentos e este estudo se relacionam a uma pesquisa maior, a tese de doutorado intitulada *Imagens discursivas do professor em historiadores da educação e em entrevistas com moradores da cidade de Estância-Sergipe*, defendida em abril de 2023.

intenções tenham sido chamar a atenção para a desvalorização do professor ao longo da história e tentar revertê-la, na atualidade (o que não é possível confirmar pela análise dos discursos).

Frisamos que não se trata de questionar o historiador, mas de analisar as representações docentes construídas no que é dito de forma direta e no que é mostrado nos seus discursos. Em suma, como defende Amossy (2018b), todo discurso presume a construção de uma imagem dos sujeitos envolvidos.

1 Aporte teórico e metodológico

Três conceitos são fundamentais como aporte teórico neste artigo: *inventio*, *representação social* e *estereótipo*. A *inventio* (*heúresis*), porque o orador precisa encontrar os argumentos que lhe serão úteis para persuadir o auditório. Já a *representação social* e os *estereótipos* porque refletem conhecimentos do senso comum, que são construídos e partilhados cotidianamente nas esquinas, nos meios de comunicação e mídias sociais, enfim, o conhecimento de caráter não científico (Lemos, 2013).

Se todo discurso é um ato retórico, a performance de um bom orador, como entendemos ser o historiador Manacorda, passa pela mobilização dos elementos do arcabouço da retórica: *inventio* (*heúresis*), *dispositio* (*táxis*), *elocutio* (*léxis*) e *actio* (*hypókrisis*), além da *memória*, acrescentada pelos latinos. Respectivamente: “descobrir o que falar”, “organizar o que se vai falar”, “de quais palavras utilizar para falar”, “como falar” e “como lembrar do que vai falar”. Esses passos fazem parte de uma “estruturação progressiva”, como se lê em Barthes (1975, p. 182). Eles pressupõem um trabalho sucessivo do orador, que não necessariamente precisa seguir uma ordem, mas tudo deve iniciar pela *inventio*. Por sua importância na análise do *corpus*, faremos um breve resumo sobre a *inventio*.

O termo *inventio* nos remete à ideia de que nos referimos ao novo. Em retórica, conforme Tringali (2014), esse vocábulo tem uma função dialética que abrange duas operações: achar os argumentos (*invenire* = achar) e avaliar os argumentos encontrados (*judicare* = julgar). Assim sendo, não é criar algo inédito, “apenas se percorre um caminho batido, bastando deparar, nos lugares apropriados, com os tipos padronizados de provas” (Tringali, 2014, p. 133).

Com efeito, na obra de um historiador, a “invenção” corresponde à escolha dos recortes/vocábulos que serão citados sob o ponto de vista de argumentação, com vista a persuadir o auditório. Não podemos esquecer, assim como destaca Ferreira (2017), que esse processo inventivo geralmente é imperceptível pelo auditório/leitor, no entanto, é de extrema importância para o empreendimento retórico-argumentativo do orador.

Se a “invenção” está diretamente relacionada aos aspectos interacionais do discurso, como o modo mais adequado de dizer do orador para conquistar a adesão do auditório, obrigatoriamente o que é dito deve ser do conhecimento do público-alvo. Nesse prisma, embora os argumentos e os modos de dizer do orador visem à persuasão, eles precisam estabelecer acordos com o auditório (Ferreira, 2017, p. 65). Como normalmente acontece, o orador utiliza-se da representação social e dos estereótipos.

No *Dicionário de Análise de Discurso*, Charaudeau e Maingueneau (2018, p. 433) afirmam que em análise de discurso a representação social, entre outras proposições, tem a função de “representação coletiva”; os estereótipos, por sua vez, são indispensáveis à realização da fala e alimentam os discursos mais ou menos conscientemente. Para Alves-Mazzotti (1994), os estereótipos refletem as condições contextuais do cotidiano dos sujeitos, relacionando-se muitas vezes ao imaginário social. Nessa perspectiva, partimos dos estudos de Jodelet (2001), Amossy (2018) e Amossy e Herschberg-Pierrot (2022). Ressaltamos que a questão dos imaginários e estereótipos sociais é um problema do ponto de vista retórico, porque nem sempre são conscientes, pois fazem parte da *doxa*. A posição de Amossy em termos de *ethos*, elemento claramente associado ao campo da retórica em seus primórdios, é considerada na intersecção entre um evento enunciativo (ele se constrói com a enunciação, queira o enunciador ou não), mas também pode ser persuasivo.

Para Jodelet (2001, p. 22), a representação social “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Corroborando essa asserção, Lemos (2013) evidencia:

[...] na base do conhecimento do senso comum, encontramos as representações sociais como princípios organizadores dos entendimentos, das relações sociais, da própria realidade social intersubjetiva. Como uma manifestação de conhecimento prático, as representações funcionam como temas que orientam os sujeitos acerca de sua vida social e do conhecimento de senso comum que aparece em todas as formas de sociedade. São essas formas que fundamentam as construções de sentido da sociedade, sendo a sua força de comunicação e transformação (Lemos, 2013, p. 73).

Desse modo, as representações sociais são inerentes à existência das coletividades. Elas estão ligadas a construções do real e comportamentos das pessoas em sociedade, bem como a sistemas de valores (Charaudeau, 2017, p. 203-207). São de fundamental importância para a compreensão de um objeto, sobretudo quando se tem uma imagem pública, como é o caso do professor.

Nos estudos contemporâneos, conforme Amossy e Herschberg-Pierrot (2022, p. 64), representação social e estereótipos são fenômenos distintos, no entanto, “se inter cruzam

frequentemente”. Portanto, entre eles há uma estreita ligação, pois vinculam a visão de um determinado objeto sociocultural e refletem um saber a partir do senso comum. No tocante à diferenciação, Baptista (2004, p. 104) diz que o estereótipo “constitui uma parte importante da representação social”, mas também pode ser entendido como um “caso particular das representações sociais” (p. 112). Desse modo, podemos dizer que a representação social é uma categoria de nível superior ao estereótipo.

Na perspectiva de Amossy e Herschberg-Pierrot (2022, p. 48), *grosso modo*, estereótipos são imagens preconcebidas, aquilo que as pessoas comentam no dia a dia, “uma construção imaginária que não reflete em absoluto o real”, mas que aparecem como efeito de verdade, geralmente com conotação negativa. Para Amossy (2018b, p. 137), o “estereótipo se deixa apreender tanto no nível da enunciação (um modo de dizer) quanto no do enunciado (conteúdos, temas)”.

Para nossa análise das representações docentes, levamos em consideração qualquer marca no discurso que possa indicar traços para a construção dessas representações. Nesse sentido, teoricamente, apoiamos-nos em Maingueneau (2020, p. 10), que, entre possíveis aspectos, aponta “seleção vocabular e argumentos”. Além disso, levamos em consideração todas as escolhas, definições, metáforas, comparações.

2 Análise do corpus

Iniciamos destacando que é no período clássico grego que a profissão do professor começa a ser normatizada, conforme Manacorda (2010), autor dos discursos que analisamos neste artigo. Destacamos também que a análise foca nas representações docentes que são construídas discursivamente por esse historiador e como elas são construídas. Chamaremos o autor da obra de orador e o público leitor de auditório.

Ao nosso ver, os discursos do orador chamam atenção desde o início para a ênfase do tratamento que é atribuído ao professor. Nesse sentido, mesmo antes de discorrer sobre a educação nesse período, o orador já cria uma representação docente. Escreve ele: “certamente [o professor] não tem a autoridade do escriba egípcio, mas exerce uma importante função social” (Manacorda, 2010, p. 67). Portanto, o orador atesta que essa profissão era vista como importante no Egito Antigo, mas ao comparar a autoridade desse profissional no Egito e na Grécia, utiliza o advérbio “certamente” para confirmar não haver semelhança referente à liberdade no exercício da profissão nas duas localidades. Assim, conseqüentemente, indica não haver a mesma valorização.

À guisa de comparação, em entrevistas que fizemos com dez pessoas para o trabalho de doutorado, observamos nos discursos de pessoas não professores que, de forma unânime, elas reconhecem a importância do professor para o desenvolvimento da sociedade, pois segundo elas, todo aprendizado parte de um professor, seja ele um profissional por formação ou alguém que se dispõe a ser mediador na aquisição do conhecimento. No entanto, elas também entendem que essa importância não tem a devida valorização pela sociedade. Assim, não há uma convergência, pois ao mesmo tempo em que as pessoas acreditam que a sociedade reconhece, por outro lado não valorizam o professor na mesma intensidade, sendo que alguns entendem que há pessoas que literalmente desvalorizam esse profissional.

Recorrendo a Jodelet (2001), podemos dizer que essa representação docente é fruto do conhecimento do senso comum, dos saberes que são construídos e partilhados nos vários espaços da sociedade. Isso justifica a importância dos estereótipos, que, segundo Amossy (2018b), são herdados culturalmente e nem sempre condizem com a verdade, o que pode culminar em uma espécie de preconceito. A depender do tipo de estereótipo, pode se transformar até mesmo em estigma, um atributo profundamente depreciativo.

O estigma, segundo Goffman (2008, p. 11), era utilizado pelos gregos para “evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava”. Nesse prisma, o orador apresenta fragmentos que apontam para essa possibilidade de depreciação do professor. Ao expor testemunhos encontrados no início do século V a.C., que evidenciam o surgimento da escola, o orador faz um comentário: “e, como frequentemente acontece, são indiretos e não intencionais: talvez de notícias trágicas” (Manacorda, 2010, p. 68). Diante dessas palavras, mesmo utilizando-se de um advérbio que suscita possível incerteza (“talvez”), não se pode depreender outra representação docente a não ser atrelada à desvalorização.

Segundo o orador, nesse período da história da educação grega, o ensino, inicialmente privado, tornou-se incumbência precípua do Estado com a ajuda de contribuições financeiras vindas de particulares, de cidades ou de alguns soberanos (Manacorda, 2010). Partindo do que informa o orador, o que nos chama atenção são os estereótipos sobre a imagem do pedagogo, resumidos da seguinte forma: “de fato, escravos estrangeiros, prisioneiros de guerra, eram sempre os pedagogos em casa” (Manacorda, 2010, p. 82). Nota-se que o orador se utiliza de vocábulos de cunho depreciativos (“escravos”, “prisioneiros”) associando-os ao pedagogo, que também exercia a função de professor. O próprio orador justifica essa desvalorização ao dizer que, em geral, o ofício de mestre era exercido por quem sofrera alguma perseguição política, caíra em desgraça e descera na escala social (Manacorda, 2010, p. 82-83).

Esse discurso, que é também um argumento do orador, podemos depreender que funciona como uma defesa de um ponto de vista ou uma tentativa de conquistar a adesão do auditório para uma visão, além da construção de uma representação docente.

Se retomarmos a representação docente construída por esse orador nos tempos homéricos, na mesma obra, nota-se que há uma linha discursiva muito coesa nessa construção. Como exemplo, o orador comenta sobre o destino dos educadores Fênix e Pátroco (na *Ilíada*) e da deusa Atena (na *Odisseia*). Fênix foi educador de Aquiles nas palavras dos conselhos e das assembleias políticas, e nas ações de guerra durante a sua adolescência; Pátroco foi amigo e escudeiro de Aquiles, além de o ter assistido com a palavra; a deusa Atena assume a tutela e a educação do jovem Telêmaco, na ausência de seu pai Ulisses (Manacorda, 2010, p. 58-62). Esses educadores tinham em comum o fato de matarem ou tentado matar alguém em suas pátrias, “efeitos pouco promissores [que] lhes abrem caminho para a missão de educador” (Manacorda, 2010, p. 61). Se observarmos atentamente, o vocabulário utilizado pelo orador para adjetivar a vida pregressa desses professores indica que essa profissão era para pessoas que não tinham outra opção, que se tornaram párias na sociedade.

Concernente ao pedagogo, partindo das palavras do orador, o histórico de forasteiro, fugitivo de sua pátria, assassino, ou algo que o fez cair em desgraça, provavelmente criou barreiras para além do estereótipo de escravo, como, por exemplo, desconfiança, desrespeito e xenofobia, que, a nosso ver, pode tê-lo privado de um bom relacionamento com seus alunos. Um excerto apresentado pelo orador traz essa comprovação: “o pedagogo Lydo já se queixara porque o menino, em vez de chamá-lo pedagogo, o chama pelo nome, como se fosse um escravo comum” (Manacorda, 2010, p. 82). O adjetivo “comum” pode ser associado a vários sentidos, inclusive “alguém que não tinha o respeito como profissional”, “sem muita importância” e “banal”, ideia que permeia os discursos desse orador na construção da formação docente. Livrar-se desse peso histórico seria improvável, a não ser pelo ato retórico.

Nos testemunhos sobre o estranho destino da história da educação, o orador apresenta dois trechos de crônicas que relatam desastres relacionados ao nascer da escola. Ao relatar um trecho de uma das crônicas, escrita pelo historiador grego Heródoto (de um episódio em 496 a.C.), o orador fala sobre a morte de cento e dezenove crianças (de um grupo de cento e vinte) que foram atingidas pela queda do teto do local onde estudavam. Ao apresentar um excerto da outra crônica, ele relata a morte de aproximadamente sessenta crianças que faziam atividades desportivas, após serem atingidas também pela queda do teto da escola, provocado por um condenado furioso, cujo episódio teria ocorrido no ano de 492 a.C., relatado muito tempo depois (no século II d.C.) por Pausânias, em sua *Descrição da Grécia*. Vale frisar que, nessa época, a figura do pedagogo era constante nesses locais. Os relatos não informam sobre o destino dos dois

educadores, bem como dos pedagogos, o que mais uma vez indica o pouco prestígio atribuído aos educadores.

Em outras passagens na obra, o orador destaca que além do mestre que ensinava a ler e a escrever (*grammatistés*), junto aos mestres de ginástica e de música surgem outros mestres: o gramático (*grammaticós*) e o professor de retórica (*rhétor*) (Manacorda, 2010, p. 82). Em seus comentários sobre esses professores, o orador ratifica a representação docente idealizada nos seus discursos: “em geral [essa profissão] não era exercida por homens da *démos*, em cuja família o ofício passava de pai para filho, mas por homens de classes cultas que por desgraça tiveram que descer na escala social” (Manacorda, 2010, p. 82). Nota-se que o termo “desgraça” está associado ao declínio na escala social, à desvalorização, e ser professor parecia ser um prêmio de consolação, um ato de benevolência concedido a quem estava à margem da sociedade.

Essa representação docente de profissional desvalorizado é enfatizada de várias formas. Mesmo trazendo fragmentos de acontecimentos apontados pelo orador como verdadeiros, não deixam de ser argumentos escolhidos a partir de um determinado ponto de vista. No entanto, ao recorrermos a Jodelet (2001), podemos dizer que um saber que parece ser particular não faz sentido publicar em um meio de comunicação de massa se não for do conhecimento da coletividade, se não for algo partilhado socialmente. Ou seja, a desvalorização do professor é um saber que permeia, histórica e discursivamente, o imaginário social, o senso comum. Ao pensarmos retoricamente, podemos dizer que o orador se utiliza da *inventio*, que visa encontrar o que dizer de forma adequada para persuadir o auditório.

Nessa perspectiva de construção do outro – se pensarmos a partir da retórica –, ou construção da representação docente – se partirmos da ideia de representação social –, o orador apresenta trechos de dois fragmentos de comédias que apontam o destino de prisioneiros que eram perseguidos por questões políticas. No primeiro, diz o seguinte: “[...] alguns morreram, outros foram feitos prisioneiros e ensinaram as letras aos filhos dos siracusanos [...]” (Manacorda, 2010, p. 82); no segundo, reforça a chacota:

Mas acho que terias dado maiores risadas ainda, se tivesses visto aqueles que entre nós eram soberanos e sátrapas [governantes], praticavam entre eles a mendicância, venderam peixe por pobreza ou ensinaram o bê-á-bá e serem insultados e esbofeteados pelo primeiro com que topassem, como sendo os mais abjetos de todos os escravos [...] (Manacorda, 2010, p. 83).

Mais uma vez, o orador associa a figura do professor a expressões que o menosprezam, que maculam sua imagem: “alguns morreram”, “praticavam [...] a mendicância”, “insultados e esbofeteados”, “os mais abjetos de todos os escravos”. Com efeito, vocábulos totalmente depreciativos, que são reforçados com expressões do tipo: “o mestre como pessoa decaída,

como mendigo” (Manacorda, 2010, p. 83). Diante disso, observa-se que os excertos trazidos pelo orador são escolhas que culminam para a continuidade de uma ideia, de uma visão: a de desvalorização do professor.

Em outras muitas passagens, o orador continua a reavivar a decadência do professor. Por exemplo: “o *grammatistés*, em geral recebia um salário de miséria” (Manacorda, 2010, p. 83); “muitas vezes esse salário [...] era contestado porque os pais frequentemente questionavam o aproveitamento dos filhos [...]” (Manacorda, 2010, p. 83). O orador acrescenta ainda: “Teofrasto descreve o avarento que não manda os filhos à escola durante o mês inteiro para não pagar o salário devido [...]” (Manacorda, 2010, p. 83). Esses excertos complementam a ideia presente nos demais, agora mais voltada para a questão pecuniária: “salário de miséria”, “salário contestado”, “não pagar o salário devido”. São diversos argumentos apresentados pelo orador que reforçam um ponto de vista. O orador destaca que, com raras exceções, alguns professores tinham um alto nível financeiro, a exemplo do filósofo Protágoras (481-411 a.C.), um dos mais famosos sofistas (Manacorda, 2010, p. 83).

Outra representação docente construída nos discursos é a do professor que sofre agressões dos alunos. Em forma de síntese, o orador relata que há muitos casos de violência contra professores. Ele diz: “assim como na literatura egípcia e hebraica, também na literatura e arte grega existem testemunhos de mestres surrados pelos discípulos” (Manacorda, 2010, p. 80). Portanto, o orador faz um retorno a duas civilizações antigas para comparar a situação de violência sofrida pelos professores na Grécia, e, ao mesmo tempo, passar para seu auditório a ideia de que a violência contra professores é/era algo comum.

Em mais duas passagens, o orador relata casos de violência contra professores: “Hércules, a golpes de cadeira, mata o seu mestre de música, Lino. [...]. Plutarco fala de meninos que se gabam de bater no pedagogo [...] e Luciano, nos *Diálogos*, volta várias vezes ao assunto [...]” (Manacorda, 2010, p. 80). Nesses excertos, o orador traz vocábulos que simbolizam o ápice da violência: “mata o seu mestre”, “se gabam de bater no pedagogo”. De forma incisiva, os discursos constroem uma representação docente de professor desvalorizado, desrespeitado e que é violentado no seu local de trabalho.

O oposto também é representado. Os discursos do orador constroem uma representação docente de professor violento, truculento, que agride os alunos, que é visto como carrasco na escola. Como exemplo, o orador pontua que semelhante aos artesãos, “o mestre ensina seus discípulos-aprendizes numa sua ‘loja’ da rua e à mecanicidade do ensino acrescenta o rigor da disciplina, frequentemente na base do chicote” (Manacorda, 2010, p. 79). Nota-se, assim, a ideia do orador de mostrar o quão agressivo era o professor por meio da simbolização do “chicote”.

Podemos também observar a simbolização do termo “mecanicidade”, que pode ser associado à “máquina”, “repetição”, “aula sem criatividade”.

Vale frisar que conforme as leis de Sólon – legislador e poeta grego do século VI a.C. –, o escravo era proibido de bater na criança livre. No entanto, o orador pontua que a lei não era lembrada nos momentos de ira dos professores (Manacorda, 2010, p. 79). O orador traz como exemplo o caso de uma criança que foi agredida pelos próprios colegas, sob as ordens do professor. Diz o orador: “os colegas seguram, pelos braços e pelas pernas, [...] levantada com as costas para cima, enquanto um terceiro, sob as ordens do mestre, a chicoteia” (Manacorda, 2010, p. 79). Na sequência, o orador apresenta um diálogo entre um mestre chamado Lamprisco, uma mãe de nome Metrotime e um menino de nome Cótalo: “Onde está o cinto de couro? Onde o nervo de boi para punir aqueles que fogem e são desordeiros?” (Manacorda, 2010, p. 79). Em outro trecho do diálogo, diz: “Tu és um malandro, Cótalo, nenhum vendedor de escravos poderia elogiar-te para te vender, nem para te enviar àquele lugar da terra, se existisse, onde os ratos comem ferro” (Manacorda, 2010, p. 80).

Mais uma vez, o orador apresenta objetos e vocábulos que simbolizam forte agressão: “chicoteia”, “cinto de couro”, “nervo de boi”. Além de palavras extremamente brutais: “malandro”, “te enviar àquele lugar [...] onde os ratos comem ferro”. Essas expressões abomináveis constroem uma representação docente associando o professor a um ser violento. Conforme indica o orador, cenas análogas a essa podem ser lidas em outros autores de épocas distintas (Manacorda, 2010, p. 80).

Uma síntese da educação nesse período clássico grego é descrita pelo orador ao falar sobre o que denomina de viagem pela Grécia Antiga. Segundo ele, os patrões costumavam treinar seus escravos em determinadas profissões que atendessem aos objetivos das classes dominantes, e isso se dava através de verdadeiras escolas. Ou seja, o professor está sempre sendo associado a alguém que é submisso, desvalorizado. Nesse ínterim, embora o autor não cite, não podemos esquecer que nesse período assiste-se a uma luta pedagógica que se fará presente na história da educação grega, por volta do século IV a.C., com as contribuições da tríade dos grandes filósofos clássicos: Sócrates, Platão e Aristóteles. Além do educador Isócrates, contemporâneo e crítico de Platão e dos sofistas.

Sobre esses quatro grandes mestres da tradição clássica grega não encontramos testemunhos trazidos pelo orador como de outros não tão conhecidos, mas as ideias deles sobre educação se opuseram a diversas tendências da época em que viveram, foram ideias que estiveram além de seu tempo (assim como os sofistas). Quanto às suas contribuições, tanto Platão como Isócrates e Aristóteles tinham suas próprias escolas, e Aristóteles também foi professor de Alexandre, o Grande. A figura de Sócrates é mais complicada de descrever, pois

seus ensinamentos só sobrevivem através dos seus discípulos e de acordo com estes testemunhos ele negou ensinar algo, embora tenha ensinado uma forma de pensar e conhecer.

O posicionamento desses educadores certamente levou a sociedade a construir uma imagem exclusiva deles, uma representação docente que se contrapunha à imagem dos demais mestres da época, que geralmente eram subservientes às ideologias dos governantes.

Considerações finais

Inicialmente, entendemos ser necessário começar estas considerações finais retomando o objetivo que nos propomos analisar e a base teórica para buscar as duas respostas. Uma é referente às representações docentes e a outra está relacionada à construção dessas representações. Entendemos também ser útil dizer que as representações docentes encontradas são com base nos discursos do historiador Mario Alighiero Manacorda, que preferimos denominá-lo de orador.

Partindo dos autores que utilizamos como suporte para a análise, podemos dizer que os discursos do orador ao discorrer sobre o professor no período clássico grego deixam pistas que constroem uma imagem discursiva do professor, uma representação docente. Esses discursos não são criados do nada e nem proferidos de forma aleatória, portanto, não são desprovidos de uma intencionalidade. Embora eles tenham uma autoria, um escritor, eles pertencem a uma coletividade. Se assim não fossem, livros, que são meios de comunicação de massa, não publicariam, pois a mensagem veiculada não teria efeito algum.

Dito isto, podemos detalhar sobre o que depreendemos nos discursos do orador. A análise aponta que de várias formas o professor tem uma imagem construída por três vias principais: autonomia limitada, pouco ou nenhum reconhecimento social e profissional, bem como convivência com a violência. Palavras e expressões nessa linha discursiva refletem sentidos imaginados ou possíveis.

Se por um lado, o professor precisava ser fiel às incumbências que lhe eram atribuídas pelos governantes e elites da época, por outro, a sociedade não o valorizava como profissional, a ponto de tirar os filhos da escola para não pagar os míseros salários no final do mês. Além disso, constata-se fatos estarrecedores de agressões (e até de mortes) contra professores, e de professores que agrediam e autorizavam a agressão de alunos. Tudo isso, discursivamente, culmina em uma única representação docente: um profissional desvalorizado. Com efeito, os historiadores criam em seus discursos uma visão estereotipada do professor que nem sempre condiz com a realidade (ou, pelo menos, com a realidade atual, conforme indicaram as entrevistas realizadas durante nosso doutorado, já citadas).

Contribuem para essa construção os saberes que são construídos e partilhados socialmente. Tanto os estereótipos quanto as representações sociais são produzidos a partir do senso comum e têm papéis importantes na construção da representação docente. Eles possibilitam pensar o real, interpretar as questões cotidianas por meio de uma representação cultural preexistente. Neste artigo, foram indispensáveis.

Referências

- ALEXANDRE JÚNIOR, M. Eficácia Retórica: a palavra e a imagem. **Revista Rêtorikê**, n. 0, p. 1-26, 2008. Disponível em: <http://www.rhetorike.ubi.pt/oo/pdf/alexandre-junior-eficacia-retorica.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: E. L. Piris e M. O. Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018a.
- AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. *In: Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução: D. F. da Cruz et al. São Paulo: Contexto, 2018b. p. 9-28.
- AMOSSY, R.; HERSCHBERG-PIERROT, A. **Estereótipos e clichês**. Coordenação da tradução: M. M. Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2022.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAPTISTA, M. M. Estereotipia e representação social – uma abordagem psico-sociológica. *In: O poder e a persistência dos estereótipos*. Coordenação: A. D. Baker. Grupo de Estudos Culturais: Universidade de Aveiro, 2004. p. 103-116.
- BARTHES, R. A Retórica Antiga. *In: COHEN, J. et al. Pesquisas de Retórica*. Tradução: L. P. M. Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Tradução: F. Komesu e D. F. Cruz. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017. p. 185-208.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução: F. Komesu. 3. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.
- FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: M. B. M. L. Nunes. 4. ed. [reimpr.] Rio de Janeiro: LTC, 2008 [1891].

- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais*. Tradução: L. Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- LEMOS, D. D. **Discurso e argumentação no blog “Fatos e dados” da Petrobras**. Feira de Santana: Curviana, 2013.
- MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Tradução: M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2020.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: G. Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MELO, N. F. **Imagens discursivas do professor em historiadores da educação e em entrevistas com moradores da cidade de Estância, Sergipe**. 2023. 193 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2023.
- MORAES, A. S. História e etnicidade: Homero à vizinhança do pan-helenismo. **Hélade**, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/29400>. Acesso em: 6 set. 2023.
- MOSCA, L. L. S. Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos. *In: MOSCA, L. L. S. (Org.). Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- TRINGALI, D. **A retórica antiga e as outras retóricas: a retórica como crítica literária**. São Paulo: Musa Editora, 2014.