Ética e profissão docente no século XVI

José Carlos Souza Araújo

Resumo

O presente estudo tem por objetivo investigar as qualidades morais requisitadas à profissão docente no século XVI, expressas nos escritos educacionais de Erasmo de Roterdão (1469-1536), de Michel de Montaigne (1533-1592) e de François Rabelais (1494-1553). Tal perspectiva ética vinculada à docência vem se revelando num fértil campo de investigação que tem por horizonte maior dimensionar a formação de professores. Por conseguinte, trata-se uma averiguação genealógica interessada em compreender a ética docente explicitada em algumas obras educacionais do século XVI, não por ela mesma, mas com a perspectiva de buscar nelas os rumores de uma ética docente em vista da contemporaneidade.

Palavras-chave: ética, docência, renascimento.

Abstract

The aim of this present study is to investigate the moral qualities required to the teacher's profession in the sixteenth century, expressed from the educational notes of Erasm Rotterdam (1469-1536), Michel Montaigne (1533-1592) and from François Rabelais (1494-1553). This ethics perspective connected with teaching has been revealing in a fertile investigation field that it has for itself to increase and improve the teachers' formation. Finally, it is a genealogical investigation interested in understand the teachers' ethics presented in some educational books of the sixteenth century, not by itself, but with a perspective to search into the books the rumours of a teachers'ethics by the reason of the present time.

Keywords: ethics, teaching, renaissance.

Nas últimas décadas, as pesquisas e os debates sobre a formação de professores têm revelado ao pesquisador ênfases bem estabelecidas: já se salientou que tal formação devesse preparar o professor técnico – uma dimensão presente nos anos 70 -, que o professor fosse um transformador da sociedade – dimensão cara aos anos 80 -, e hoje se enfatiza a formação do professor-pesquisador que tenha por base uma correlação constante entre a experiência cotidiana de sala de aula e uma avaliação reflexiva da mesma (PEREIRA, 2000, p. 15-52).

Além de tais dimensões reconhecíveis nas últimas décadas – mas que oferecem possibilidade de avaliações multidimensionais sobre as fundações da formação de professores -, também se discute e se sustenta que em sua formação, o professor deve ser possuidor de saberes especializados em educação (pedagogia), em disciplinas pelas quais ele se responsabiliza e de experiência (NOVOA, 1995, p. 25; SAUL, 1996, p. 122). Particularmente instigante tem sido a abordagem de M. Tardif (2000), de TARDIF & RAYMOND (2000) e de TARDIF, LESSARD & LAHAYE (1991) a respeito dos saberes de experiência. Dermeval Saviani (1996, p. 148-150) destaca que os saberes que configuram a profissão docente são o atitudinal, o crítico-contextual, os saberes de conteúdo específico, o pedagógico e o didático-curricular.

Por outro lado, o direcionamento ético da profissão docente (TARDIF, 1999 e 2000, p. 17; ALTAREJOS et alii, 1998; CUNHA, 1996; VEIGA & ARAUJO, 1998 e 1999) tem se revelado um campo fértil à investigação sobre a formação de professores. Aliás, a dimensão ética é sustentável como um de seus eixos, na medida em que tratar-se-ia de imprimir deontologicamente uma direção à prática docente, desde que pautada por um conjunto de princípios e normas devotados a orientar o exercício profissional docente.

O objeto deste é averiguar genealogicamente a constituição da profissão docente no século XVI, investigando-a pela dimensão ética. O horizonte que se descortina é o que segue: "... seguindo alguns filósofos e historiadores deste século [século XX], a genealogia é uma forma de examinar e de escrever a história que difere da história tradicional porque se assume como **história com perspectiva, crítica, interessada.** A genealogia parte de um problema ou conceito presente e trata de fazer um 'mapa', não dos antepassados senão das lutas e dos conflitos que configuraram o problema tal como o conhecemos hoje" (DUSSEL & CARUSO, 1999, p. 27). Portanto, a eleição deste objeto está **interessada** em compreender a ética docente explicitada em algumas obras educacionais do século XVI, não por ela mesma, mas com a perspectiva de buscar nelas o "... rumor

mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível" (CALVINO, 1993, p. 15).

Nessa direção, a perspectiva que se nos abre para conferir um sentido social à profissionalização do magistério funda-se na contemplação do dever-ser. Investigar a reflexão clássica sobre a ética docente no século XVI é uma das formas de acesso à compreensão contemporânea. A ética é uma manifestação cultural – por redundância, humana -, dentre as mais importantes e a configurar um campo filosófico.

Assim sendo, não é possível ao homem viver sem ética. O ser humano é um ser de relações, e a busca por ser ético é que pauta tais relações. Não é possível não ser ético, ou seja, não é possível experienciar relações humanas sem ética. Esta define a qualidade do relacionamento humano. E toda profissão é um fenômeno respondente à sociabilidade, na medida mesmo em que estão implícitas, na relação entre o profissional e o usuário, expectativas a serem satisfeitas. Particularmente, a profissão docente se direciona para a produção de outros sujeitos humanos, sendo que o promotor é também um sujeito humano. Por conseguinte, a profissão docente envolve relações sociais, *envolve "expectativas recíprocas legítimas* que os diferentes atores participantes desenvolvem no exercício público" (JIMENEZ, 1997, p. 52). Por isso, buscar os princípios ético-normativos que orientaram a profissão docente em seu nascedouro é uma forma de pôr em foco o encaminhamento das discussões contemporâneas sobre ética profissional no campo do magistério. Muito mais do isso, espera-se com este manter um diálogo com os 'rumores' do século XVI que nos preocupam hoje.

A profissão docente: delimitação temática e história

Enfocando-se a discussão a partir da ética, a determinação mais imediata que se apresenta no título dessa comunicação é o compreendido pela locução *'profissão docente'*. Esta tem sido objeto, nos últimos anos, de inúmeras pesquisas educacionais de caráter histórico, político ou sociológico entre outros aspectos. Tais abordagens refletem discussões, ora sobre a formação dos profissionais da Educação, ora sobre o processo de trabalho na escola, atingindo-se inclusive a dimensão pedagógica, ou sobre o papel e identidade do professor, ou ainda sobre a feminização do magistério (NÓVOA, 1995; GODOY & SALLES, 1998; NÓVOA, 1991; VILAS et alii, 1998; VEIGA, 1998; TEORIA & EDUCAÇÃO, 1991; MARC, 1997; SERBINO et alii, 1998; CATANI et alii, 1986; LDB de 1996; BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997).

Esta pesquisa pretende também discutir a profissão docente, centrada porém na temática sobre o papel e a identidade docentes. Para isso, propomo-nos ater-se ao século XVI, considerando especificamente os escritos educacionais de Erasmo de Roterdão, (1469-1536), *De Pueris,* de François Rabelais (1494-1553), *Gargantua* e também *Pantagurel,* e de Michel de Montaigne (1553-1592) em alguns capítulos da obra *Ensaios.*

Tal escolha se justifica por vários motivos, os quais passamos a expor: primeiramente, as três obras mencionadas foram escritas no decorrer do século XVI : o *De Pueris*, em 1529; *Pantagruel* foi publicada em 1531; a *Gargantua* foi publicada em partes: a primeira e segunda em 1534; a terceira em 1546; a quarta em 1552, e a quinta é póstuma, sobre a qual se discute ser ou não de Rabelais (DEBESSE, 1977: 249). E *Ensaios* é uma obra escrita entre 1572 e 1588.

Quanto às origens sociais dos autores, bem como com relação à sua trajetória ocupacional, temos a considerar que Erasmo nasceu em Roterdão, Holanda, e era filho natural de um padre, carreira que vai também assumir aos 23 anos de idade; Rabelais nasceu em La Devinière, França, era filho de advogado, e foi ordenado padre aos 17 anos; Montaigne nasceu em Périgord, era filho de um rico negociante, admitido à nobreza, e era formado em Direito.

A trajetória ocupacional dos três se dá em meio aristocrático: Erasmo, além de padre, foi professor universitário: Montaigne foi prefeito de Bordeaux (França); e Rabelais foi também médico, profissão para a qual se qualificou em Montpellier (França), e com a qual dividiu sua carreira sacerdotal. E também foi em vista de suas trajetórias ocupacionais, que se pode concluir que foram personagens cosmopolitas: Erasmo viaja pela França, Inglaterra, Itália, Suíça e Bélgica; Rabelais conhece a Inglaterra e a Itália; Montaigne também viaja pela Itália.

Além de tais aproximações, o horizonte cultural também os reúne, ou seja, o chamado Renascimento, que cobre os séculos XIV, XV e XVI. Observe-se que os três se inserem no século XVI – a produção intelectual de Erasmo está fundamentalmente ligada ao século XVI – e revelam uma comum preocupação humanista na direção da afirmação inicial do humanismo moderno com a sua tônica voltada para a imanência, em oposição à visão transcendente que permeou o humanismo cristão medieval.

O que os reúne nessa pesquisa são seus escritos educacionais, centrados em inaugurar discussões sobre questões ligadas à Pedagogia Moderna. Pode-se afirmar que os três representam, durante o período renascentista – ao lado de Feltre (1378-1446) e Vives (1492-1540) – as origens de tal concepção pedagógica. Seus escritos apresentam preocupações com uma nova concepção de Educação, apesar de

reconhecerem a fundamentação cristã do homem, ligado à teorização sobre o pecado original, como é o caso de Erasmo e Rabelais. Tratam de finalidades do ensino, do perfil que deve ter o docente, da relação pedagógica entre professor e aluno, de uma nova concepção de criança, sugerindo inclusive que a educação infantil deva se desenvolver ligada ao jogo. É também comum aos três a repulsa aos castigos físicos ligados à educação, bem como uma profunda rejeição pela aprendizagem centrada na memorização.

Para finalizar: uma outra justificação, que nos norteou na definição dessa temática, é a de que, em termos históricos, embora a prática profissional docente tenha uma existência multissecular, "enquanto projeto explícito de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente" (NÓVOA, 1991: 110), ou seja, as origens da profissão docente estão localizadas justamente no período de transição do medievalismo para a modernidade. Segundo a afirmação de P. Ariès,

> "A civilização medieval havia esquecido a *paideia* dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha idéia da educação... O grande acontecimento foi portanto o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação. Esse interesse animou um certo número de eclesiásticos e juristas ainda raros no século XV, mas cada vez mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, quando se confundiram com os partidários da reforma religiosa" (ARIÈS,1981: 276).

De acordo com essa afirmativa, pode-se sustentar que o processo de escolarização, paulatinamente reivindicado como necessário para a formação da infância e da juventude, tem seus contornos constituídos a partir do século XV, pelo menos no que guarda semelhança com nossos dias. É a partir dessa época que assistimos a explicitação histórica de uma prática profissional docente, primeiramente ligada à Igreja, e posteriormente ao Estado:

> "De forma esquemática, podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, durante até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias. Elas não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças" (NÓVOA, 1991; 114).

Levando-se em conta esse horizonte 'esquemático' referente à profissão docente, apresentado por Nóvoa, há que se explicitar o percurso

que essa mesma prática percorreu em vista de sua afirmação profissional, do desempenho de papel do professor, de seu status e de sua identidade profissional. Atendo-se ao campo dos valores morais que deveriam constituir a profissão docente, muitas são as imagens vinculadas em torno desse profissional. Embora careçamos de uma melhor sistematização, senão mesmo de um aprofundamento de pesquisas referidas à ética do profissional da Educação, pode-se afirmar que dele se espera que seja uma pessoa virtuosa, que tenha um comportamento acima do comum, devendo encarar o magistério como se fosse uma espécie de sacerdote da cultura (numa clara referência às origens da escolarização desenvolvidas sob os auspícios do Cristianismo no decorrer dos primeiros séculos da Modernidade); como pessoa virtuosa, é comum se explicitarem valores morais sobre o profissional da Educação como devendo ser um abnegado, capaz de sacrifícios, sempre alimentado pelo altruísmo, pela benevolência e pela compreensão. Continuando ainda a fazer heurística dos valores morais constituíntes do mesmo profissional, deveria ele também ser possuidor de magnanimidade, sempre alimentada pela auto-disciplina, considerada significativa na condução do processo da educação escolar. Não faltam ainda, para completar essa descrição geral, representações ligadas às virtudes da responsabilidade, da tolerância, da probidade e da perseverança, que também devem guiar a ação docente.

Todas essas qualidades morais são claras referências imagéticas ao processo da profissionalização do magistério. Como refletimos em parágrafo anterior, e agora explicitando melhor, para que pudéssemos sistematizar os fundamentos da ética inerente à profissão docente, seria necessário que passássemos em revista a vasta proliferação de diretrizes pedagógicas e didáticas, de regulamentações profissionais docentes sob os auspícios da Igreja e do Estado e de teorizações educacionais que se produziram no decorrer do período moderno e contemporâneo.

Em permanecendo voltado para as referências interpretativas sobre a profissão docente no século XVI, ou mesmo no XVII, pode-se notar, em linhas gerais, que

> "uma grande *diversidade* caracteriza as escolas – organizações cujo objetivo é ensinar e fazer aprender saberes, *savoir-faire*, normas de conduta e de comportamento, etc., ao provocar interações entre dois grupos diferentes de atores sociais: 'os mestres', cuja tarefa é ensinar; e 'os alunos', cuja tarefa é aprender – do século XV ao XVIII. Todavia, estas escolas são todas supervisionadas pela Igreja" (NÓVOA, 1991: 114).

Refletindo também sobre a diversidade, não das escolas, mas do corpo docente, Pierre Marc afirma:

> "o corpo docente, se se pode dizer assim, sempre se caracteriza no século XVII por sua diversidade. Sua maioria em cada diocese, é geralmente nomeada pelo bispo. Além disso, e o fato se estende mais ou menos comumente de uma diocese a outra, algumas escolas pagas são deixadas à iniciativa privada. Porém na imensa maioria dos casos, o regente não pode viver materialmente sem exercer outra atividade remunerada: esta imagem de um mestre - bedel – sapateiro, taberneiro, coveiro, etc., - está bastante espalhada para que não valha a pena descrevê-la; e a formação 'pedagógica' desse mestre é inexistente; se acaso conheceu o método individual observando a um regente mais velho, não se exige dele mais que ser bom cristão ... " (MARC, 1997: 223-224).

Note-se que nas duas últimas citações, o papel da Igreja é central: ela se faz representar pelo bispo ou pelo pároco, os quais exercem o papel de supervisor do docente e de sua prática. Este será leigo, ou seja, exercerá a sua função sem nenhuma formação para isso. Somente a partir dos fins do século XVII é que surgirá a preocupação com a institucionalização da formação do profissional da Educação, devendo levar cerca de um século para se tornar política nacional, por exemplo, na Áustria (MARC, 1997: 224- 225).

De uma maneira geral, e em referência à zona rural européia, as pesquisas apontam que durante os séculos XVI a XVIII,

> "não há procedimentos uniformes com respeito à escola e ao pagamento do mestre: os notáveis locais, os homens de Igreja e as assembléias de habitantes ou os conselhos de aldeia aí intervêm com uma capacidade de decisão que muda de acordo com a região e mesmo com o lugar. Em contraste, ninguém pode ser nomeado mestre sem a aprovação das autoridades eclesiásticas. Nesta época, o contrato assinado pelo mestre (de duração muito variável) compreende quase sempre obrigações religiosas (ajudar o pároco, cantar a missa, fazer soar os sinos, etc.), comunitárias (exercer as funções de secretário da administração municipal, dar corda ao relógio, etc.) e docentes; é quase desnecessário dizer que essas últimas não são as mais importantes. De resto, uma grande parte desses mestres exerce ainda atividades agrícolas ou artesanais" (NÓVOA, 1991: 114).

A fim de tornar completa essa visão sintética sobre o processo da escolarização na zona rural, novamente retornamos ao artigo de António Nóvoa, para com ele discorrer que

> "na cidade, a situação é muito mais diversificada, pois há uma multitude de instituições que se consagram à educação da infância: escolas conduzidas por mestres leigos; sociedades de caridade e de beneficiência; mestres que ensinam na casa de pessoas bem colocadas; congregações religiosas que ensinam ao mesmo tempo a doutrina cristã e a leitura" (1991: 114-115).

No entanto, a descrição relativa à quantidade de instituições que cuidam da escolarização infantil não pode nos iludir a concluir que as crianças eram todas atingidas: na verdade, apenas uma minoria estava sendo escolarizada.

Como se observa por essas citações, estamos a esboçar as origens da prática profissional docente: de início, tal prática se explicita secundarizada, no sentido de não se exercer como função principal. Tem-se aí uma prática profissional centrada na iniciativa de um mestre leigo, ora vinculado à organização paroquial ou congregacional, ora sob o patrocínio da aristocracia, e mesmo de sociedades caritativas. Do ponto de vista salarial, tal mestre leigo é financiado de maneira diversificada pela comunidade. Em linhas gerais, pode-se afirmar que a profissão docente é resultado de um longo processo, iniciando-se por uma prática em que a função docente nem sempre foi a principal ocupação em vista da atividade, e nem sempre foi a principal fonte de subsistência daquele que se ocupava de tal prática profissional. E a questão relativa à formação do profissional da Educação, questão hoje corriqueira na discussão das políticas educacionais, só é posta na Europa a partir dos fins do século XVII, ganhando foros de política pública em fins do século XVIII.

Todo esse enquadramento histórico se fez necessário para estar situando a profissão docente em suas origens. Em síntese, e configurando uma reaproximação com o século XVI, pode-se concluir que o processo de profissionalização docente sofreu aí uma ingerência da Igreja. É nesse mesmo século que se explicita, ainda que paulatinamente, uma ruptura pelo menos parcial com a visão cristã de homem, ao mesmo tempo em que se configura a centralidade da infância e a necessidade de institucionalizar sua educação.

É especialmente no século XVI que emerge uma literatura, muito preocupada em afirmar a importância da educação no processo de formação do homem. Sua originalidade está em conceder que o homem é um ser produzido pela educação, cabendo-lhe uma maior parcela na construção do

mesmo. Afirma essa literatura a possibilidade de desenvolvimento do homem, acreditando que é possível construir cada um dos seres humanos em sua individualidade. Relacionada com essa concepção de Educação – " ... a de que a humanidade se faz, se desfaz e se refaz sem parar ..." e que essa mesma humanidade "muito longe de ser una, é infinitamente diversa" (DURKHEIM, 1995: 303) pelas potencialidades do ser humano – emerge em estado nascedouro a profissão docente.

Ética e profissão docente: metodologia

É sobre este tema que passamos agora a discorrer. Profissionalmente, o docente está voltado para a educação do homem. Comumente se reivindica que as dimensões – física, moral, intelectual, social, política, entre outras – compõem o horizonte educativo de quem se preocupa com a educação. Aliás, essas dimensões estão muito presentes nas teorias educativas desde Platão (427-347 a . c.).

Particularmente, a educação escolar envolve, como Nóvoa afirmou acima, a interação de dois grupos de atores sociais: mestres e alunos. Relações sociais específicas se estabelecem, dada a finalidade com que se reúnem esses atores em locais institucionalizados para cumprir o objetivo de "ensinar e fazer aprender saberes, *savoir-faire*, normas de conduta e de comportamento, etc." (NÓVOA, 1991; 114). Nesse processo de ensinar e aprender, relações humanas se estabelecem: a ação profissional docente envolve, para obter sucesso em seu objetivo, o discente.

Estamos aqui diante de uma questão muito prática: os indivíduos humanos em relação entre si são afetados por seus próprios comportamentos. É evidente a emergência de qualificação desses mesmos comportamentos. Por exemplo, qualificar o exercício docente como devendo estar associado à abnegação, ao altruísmo ou à responsabilidade, significa estar construindo um deontologia docente, no sentido de que aquelas qualidades passam a direcionar a própria ação docente, independentemente da prática profissional, reduzindo-a a se realizar segundo aquelas mesmas qualidades.

Dito de um outro modo, observa-se que nas relações entre os atores (mestres e alunos), o caráter, o hábito, os costumes, os valores, as normas, o exercício cognitivo ligado ao ensinar e ao aprender e os comportamentos se expressam, constituindo a própria dinâmica de tais relações. Importa considerar que todos esses elementos implicam vivência cotidiana, comunicação, relações sociais, socialização. É no seio de tais aspectos que nascem, se cruzam e se consolidam as representações morais e éticas.

A fim de facilitar nosso percurso pelos textos educacionais de Erasmo, Rabelais e Montaigne, estaremos identificando através da locução, *profissão docente*, as designações comumente encontradas nas traduções dos mesmos textos, tais como: educador, preceptor, aio, pedagogo, instrutor, mestre-escola, formador, magister, professor, mestre. Embora esses termos tenham suas nuances de caráter etimológico, bem como conotações e denotações diversificadas, vamos ignorá-las, para reconhecê-las como expressão da profissão docente em seu significado social.

Para exemplificar, vejamos as referências dicionarizadas relativas ao termo *preceptor*. "pessoa que é encarregada da educação de uma criança, de um jovem, etc."; aquele que dá preceitos ou instruções"; "mestre ou mestra, pessoa que ensina gramática latina'; "mentor, mestre; indivíduo que dá preceitos ou instruções, encarregado da educação e da instrução de uma criança ou de um rapaz." Tomando-se o verbete, *preceito*, de uma enciclopédia filosófica, tem-se o seguinte: "De preceito deriva também 'preceptor', com o qual se designa aquele que assume inteiramente o ofício e a responsabilidade de promover a completa formação moral do jovem a ele confiado" (Enciclopedia Filosofica, 1979). Buscando-se o verbete *professor*, tem-se: "... os professores, tal como hoje os concebemos, aparecem na realidade durante a Idade Moderna. Surgem primeiro os 'preceptores de príncipes', e mais tarde, quando se vai impondo a escola comum e popular e, sobretudo, quando o estado passou a reger a instrução pública, os 'professores de ofício' (Gran Enciclopedia Rialp, 1984). Pode-se observar, que através desse exemplo, que as conotações em torno da significação do termo em pauta são diversas. Por essa razão, estamos reduzindo todas aquelas designações à locução, *profissão docente.*

Portanto, nosso propósito do ponto de vista metodológico tratará de sistematizar as discussões sobre a profissão docente expressas nos escritos educacionais daqueles autores: nosso percurso será o de exercitar o método hermenêutico, ou seja, buscando esclarecer o pensamento educacional sobre a profissão docente daqueles autores em correlação com o pensamento próprio. Trata-se, como se observa, de uma pesquisa bibliográfica, que busca privilegiar as qualidades morais expressas como constituíntes dessa mesma profissão.

O perfil docente segundo Erasmo

Logo no início, o *De Pueris* revela preocupações em traçar o perfil docente. Contextualmente, depois de salientar a importância da instrução desde os primeiros anos, elenca uma série de qualidades morais a serem

vivenciadas pelo preceptor, tais como os bons costumes, o caráter meigo e honestidade na transmissão dos conhecimentos: além de tais qualidades deveria o preceptor zelar pela mente, e para isso deveria ter "conhecimentos invulgares":

> "Para tanto deves, desde logo, procurar um homem de bons costumes e de caráter meigo, dotado de conhecimentos invulgares, a cujo regaço possas confiar teu filho como ao nutriz de seu espírito a fim de que, a par do leite, sorva o néctar das letras e, assim, condividas, por igual, os cuidados entre as amas e o preceptor de sorte que aquelas lhe fortificam o pequeno corpo com o melhor dos sucos enquanto este zela pela mente, subministrando ensinamentos salutares e honestos" (ERASMO, 1996: 9).

Também na direção de estar orientando a escolha do docente, ele é afirmado como um "artificie primoroso". No entanto, a citação abaixo revela, à maneira de contraponto, uma crítica no sentido de que o docente não pode ser apenas "alguém talhado para a inutilidade em qualquer função". Certamente, a postura de Erasmo parece se referir a uma prática social centrada na escolha de docentes sem nenhuma qualificação:

> "Avalias, e bem, o indivíduo que vai ser encarregado do cultivo das terras ou quem vai ser destinado para a cozinha ou incumbido de administrar teus bens. No entanto, ao te deparar com alguém talhado para a inutilidade em qualquer função, retardado, preguiçoso, imbecil, glutão, bem a ele é que confias a educação do teu filho. Exatamente a tarefa que requer um artificie primoroso, fica em mãos do menos apto dos fâmulos. Como admirar tanta coisa às canhas, e a mente humana anda às avessas?" (ERASMO, 1996; 26).

Na mesma tônica crítica à prática social de escolha do preceptor, depois de atribuir-lhe a idoneidade como devendo configurar sua personalidade moral, deixa entrever uma crítica ao descaso do pai na escolha do mesmo. Observe-se que aí o contraponto está em demonstrar os exagerados gastos em banquetes, caçadas, messalinas e outros divertimentos em relação ao regateio e à sovinice referentes aos gastos com o educador:

> Indivíduos há de caráter sórdido que detestam contratar preceptor idôneo. No entanto, pagam mais ao escudeiro do que ao educador do filho. Entrementes, esbanjam, de roldão, com banquetes faustosos; passam noites e dias no funesto jogo de dados, investem em caçadas e divertimentos. Mas, em face daquele por cujo amor poder-se-iam dar por escusados pela

> parcimônia em tudo o mais, aí primam pelo regateio e pela sovinive. Oxalá fossem poucos aqueles que mais gastam com messalinas malcheirosas do que investem na educação dos filhos" (ERASMO, 1996: 26).

Partindo-se da concepção de que "sob o nome de filósofo, está implicado o de preceptor" (ERASMO, 1996; 26; cf. também à p. 39 a mesma associação), exalta, através da narrativa, a figura daquele que educa, mesmo sendo escravo:

> "Alguém, bafejado pela fortuna mas apoucado de espírito, perguntava a Aristipo [filósofo grego, 435-350 a . C.] quanto cobraria para lhe educar o filho. Este propôs a quantia de quinhentos dracmas. 'Pedes um preço excessivo', replicou o pai, 'com tal soma eu compro um escravo'. Então o filósofo retrucou rápido: 'A partir de agora terás dois filhos por um: o filho, apto para as obrigações e o filósofo que vai educá-lo" (ERASMO, 1996: 26-27).

Continuando ainda na temática da escolha de preceptores, adverte que é necessário ser cuidadoso com a indicação de terceiros. Além disso, expressa ainda essa citação a continuidade da discussão sobre os custos com a educação dos filhos – nesta, "poupar não é parcimônia, mas demência" – bem como um traço sobre o perfil do preceptor como "artífice competente" na construção do destino do filho, "dos pais, da família inteira e até da pátria":

> "E por que gastar tanto em cavalo e dele cuidar com esmero e não do filho? Por que despender mais na compra de um truão do que na instrução do filho? Alhures até pode caber frugalidade. Aqui, poupar não ';e parcimônia, mas demência. Verdade que alguns se aplicam na escolha do preceptor dos filhos, mas os entregam a pessoas sob recomendação de terceiros. Assim se prefere um artificie competente em educação pueril a fim de dar lugar a outro inapto só para atender a insistência dos amigos. No entanto, que doideira! No que tange à navegação, não te prendes pela afeição daqueles que fazem recomendações, e, no entanto, colocas no leme, quem for bastante experiente em comando de naves. Todavia não empregas igual critério com relação ao filho, quando , bem aí, está em jogo o destino dele, dos pais, da família inteira e até da pátria" (ERASMO, 1996: 27).

Embora advirta sobre a dificuldade de se interferir na índole do filho, ressalta que os pais devem ser cuidadosos em certas orientações, e particularmente na escolha do preceptor: condena a "mudança sucessiva" do

preceptor, chama a atenção para a necessidade de que o pai esteja atento ao processo de educação desenvolvido pelo mesmo em relação ao filho:

> "O quarto cuidado está em confiar, criteriosamente, o filho a um preceptor selecionado dentre muitos, aprovado pela opinião geral e testado de diversos modos. No atinente à seleção, deve ela ser feita com critério e de uma única vez. 'Poliarquia' é coisa já condenada por Homero. Donde o velho adágio dos gregos: 'A multidão de imperadores fez a ruína de Cária'. Ademais, a troca seguida de médicos acarretou a morte para muitos. Também nada de mais inútil que a mudança sucessiva do preceptor ... Meninos há que, antes dos doze anos, já tinham passado por quatorze preceptores. Isso por puro descaso dos pais. Não decresça, pois, a atenção dos pais durante aquele período. Tenham sob os olhos tanto o preceptor como o filho. Nenhuma justificativa os desobriga de tal preocupação. Vigiem tanto preceptor como o filho. Nem ocorra, como sói acontecer, que se transfira todo o cuidado do filho para a mãe. O pai venha ver, de tanto em tanto, o que está se passando, lembrando do que os antigos advertiam com refinada sutileza: 'A fonte precede a nuca.' E ainda: 'Nada apressa tanto a engorda do cavalo do que o olho do dono' (ERASMO, 1996: 28).

Na citação abaixo, continua a insistir na escolha do "pedagogo doméstico", defendendo, como fez em citação anterior, que os pais sejam vigilantes com relação ao "educador". Este deve ser "competente em letras"; se não o for, expressa a posição de que deve se formar para isso. Curiosamente, no bojo de tal discussão, chega a expressar a opinião de que os próprios pais devessem ser os transmissores de ciência a seus filhos:

> "Outrora era de obrigação, qual dever primordial de amor, instruir os consangüíneos na área da virtude e da erudição. Hoje, ao invés, só existe uma única preocupação; dar ao menino uma esposa bem prendada. Logrando tal objetivo, pensa-se Ter cumprido, em perfeição, os deveres para com o filho. Entremente, com a deterioração dos costumes, o comodismo persuadiu que tal encargo fosse entregue ao pedagogo doméstico e, assim, um ser livre fica aos cuidados de algum escravo para fins instrucionais. Aceita tal praxe, ao menos que houvesse critério na escolha. Então o perigo seria tal praxe, ao menos que houvesse critério na escolha. Então o perigo seria minorado na medida em que o educador não só fica sob a vigilância dos pais, mas ainda debaixo do controle dos mesmos em caso de eventual defecção. Sim, os mais avisados ou adquirem servos competentes em letras ou, antes, encaminham-nos para serem

> aparelhados de conhecimentos de modo a estarem em condição de trabalhar na formação pueril. Na verdade, de maior acerto mesmo seria que os próprios pais se capacitassem para a área das letras e assim transmitissem ciência a seus filhos. Daí então decorreriam duas vantagens tal como comporta efeito duplo quando um Bispo revela-se homem pio e assim arrebanha mais fiéis enquanto os inflam em piedade" (ERASMO, 1996: 35).

Erasmo continua, na seqüência, a argumentar a favor de que os pais sejam os instrutores de seus filhos (ERASMO, 1996; 35-36), mas acaba reconhecendo dificuldades quanto à possibilidade dessa prática. E aí, acaba voltando a compor o perfil do "instrutor", sugrerindo-lhe possuir "moral e erudição":

> "Na hipótese de não ter dentro da família quem conhece as letras, seja, bem logo, chamado algum instrutor, porém testado quanto à moral e à erudição. Demência mesmo seria, como se diz, ter o filho na conta de um Cário para aferir se o designado possui ou não competência em letras e moralidade. Alhures até que se pode relevar tal cochilo. Aqui, cada qual deve ser um do outro Argos de olho para todos os lados. Dizem: na guerra não cabe errar duas vezes. Aqui não é lícito sequer uma vez. Para concluir: quanto mais cedo o menino for entregue ao formador tanto mais sucesso terá a instrução" (ERASMO, 1996; 36).

Poder-se-iam multiplicar citações da obra *De Pueris*, relativas à profissão docente. Porém, tendo-se em vista o que se pretende aqui nesse artigo, que é tematizar as qualidades morais inerentes à profissão docente, diríamos que as ilustrações anteriores são suficientes. No entanto, consideraríamos que a reflexão de Erasmo também cobre a relação pedagógica entre o educador e a criança: cabe àquele possuir "doçura", "afabilidade", "perícia" e "dedicação" (ERASMO, 1996; 37) na transmissão de conhecimentos, para que o estudo torne-se alegre. Observe-se, na citação a seguir, como figura do professor ou do mestre é central na relação pedagógica com a criança: "O primeiro grau da aprendizagem consiste no amor ao professor. Com o caminhar do tempo, a criança que foi iniciada no amor ao estudo por causa do amor ao mestre, passa a amar o mestre por amor ao estudo"(ERASMO, 1996: 37). Mais adiante, afirma que o professor deve-se fazer agradável: "a primeira tarefa do professor consiste em ser benquisto. A seguir, paulatinamente, sobrevém não o terror mas o respeito reverencial que vale mais do que o medo" (ERASMO, 1996: 38).

Não poderíamos deixar de citar, contrariamente ao fenômeno da feminização do corpo docente – no campo do ensino primário, a hegemonia feminina se revela desde meados do século XIX (NÓVOA, 1991: 126) –,

as representações presentes na reflexão de Erasmo a respeito da mulher como professora:

> "Loucura mais desatinada ainda é entregar os filhos, como sói acontecer, aos cuidados de mulherzinha ébria para aprenderem a ler e a escrever. Já repugna à natureza que a mulher comine os homens. Acima de tudo porque nada mais peculiar àquele sexo que, ao ser perturbado pela ira, enfurecer-se com muita facilidade e só se aquieta depois de saciada pela vingança" (ERASMO, 1996: 38).

Manifestando-se a favor da escola pública, por propiciar melhor atendimento coletivo, em detrimento da "educação personalizada" desenvolvida pelo preceptor, Erasmo opina que na referida escola não se trata de "tanger manadas de asnos ou de bois e sim educar, liberalmente, seres livres. Tarefa, aliás, tanto mais árdua quanto sublime." Observe-se aqui mais uma vez a introdução de qualificações morais sobre a profissão em pauta: sublimidade designa elevado grau na escola dos valores morais.

Por diversas vezes, o *De Pueris* se expressa avesso aos castigos físicos. O próprio Erasmo reflete o quanto a figura do preceptor, em sua biografia infantil, lhe foi prejudicial no gosto pelos estudos (ERASMO, 1996: 39-40). Certamente também com base em sua experiência, arremata que "o certo é que, com pancadaria, trucidas antes de corrigir a quem podes conduzir a seu talante, mas com mansuetude e repreensão brandas" ERASMO, 1996: 39). Novamente Erasmo projeta qualidades morais ao professor: em vista da formação do arbítrio do educando, ele deve expressar serenidade e brandura ao repreender. A benevolência enquanto expressão de afeto e estima também deve fazer parte das relações pedagógicas: "o sucesso nos estudos provém, antes de mais nada, da benevolência entre as pessoas" (ERASMO, 1996: 52). Salienta, outrossim, também a assiduidade como qualidade do "educador": que este não seja exigente nem severo e, sim antes assíduo que opressor. Aliás, "a assiduidade não deprime desde que moderada" (ERASMO, 1996: 53).

Para concluir: afinal de contas, o próprio Erasmo reconhece que está construindo um "perfil de educador". Ao afirmar isso, remete para a ordem pública, profana ou eclesiástica, o papel de constituir a formação do educador:

> "Reconheço. Do mesmo modo que os filósofos esculpem a imagem do sábio, do retórico ou do orador, de forma a torná-la quase inexistente na prática, assim é bem mais cômodo delinear o perfil do educador do que apontar indivíduos que personificam o modelo traçado. Na verdade, empenho de tal natureza deveria ser de ordem pública, seja por parte das autoridades profanas,

> seja por parte dos próceres eclesiásticos. Tal como se preparam indivíduos para lutar em linha de combate e os que cantam nos templos, assim, com maior dedicação, dever-se-ia preparar aqueles que vão formar os filhos dos cidadãos na linha da retidão e da liberdade" (ERASMO, 1996: 47).

Ressalte-se nesse trecho discussões sobre a necessidade de institucionalizar publicamente o processo da escolarização. Na seqüência a essa citação, Erasmo faz afirmações a respeito da impossibilidade dos pobres virem a contratar preceptores, chegando a defender que o financiamento de tal educação deveria caber "à liberalidade dos afortunados patrocinar os talentos de indivíduos agraciados pelos dons da natureza mas a braços com restrições no orçamento familiar e, em decorrência disso, impedidos de explicarem seu potencial inato" (ERASMO, 1996: 47).

O perfil docente segundo Montaigne

As reflexões educacionais de Montaigne presentes na obra *Ensaios* localizam-se fundamentalmente, no Livro I, capítulos XXV e XXVI e no Livro II, capítulo VIII. E em meio às críticas que elabora sobre a educação em seu tempo, também não deixa de realizar discussões sobre a profissão docente, e também projetar referências éticas.

Embora a reflexão de Montaigne se expresse com ceticismo e ironia, ele acaba nos revelando uma preocupação de que a educação deva se preocupar também com a formação moral. E aí certamente a figura do docente é importante para a formação fundada no "bom senso", na "virtude", salvaguardando que "saber melhor" se opõe a "saber mais", e que se deve privilegiar "saber melhor":

> Abandono essa primeira razão e creio ser preferível dizer que o mal provém da maneira por que tratam a ciência. Pelo modo como a aprendemos não é de estranhar que nem alunos nem mestres se tornem capazes embora se façam mais doutos. Em verdade, os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas encher-nos a cabeça de ciência; de bom senso e de virtude não se fala. Mostrai ao povo alguém que passa e dizei '' um sábio' e a outro qualificai de bom; ninguém deixará de atentar com respeito para o primeiro. Não mereceria essa gente que também a aposentassem gritando: 'cabeças de pote!' Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se

> desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais" (MONTAIGNE, 1972: 750.

Continuando na mesma tônica, volta a fazer um contraponto entre uma pedagogia centrada na memória e outra centrada na formação do juízo e da consciência:

> "Só nos esforçamos por guarnecer a memória, deixando de lado, e vazios, juízo e consciência. Assim como os pássaros vão às vezes em busca de grão que trazem aos filhos sem sequer sentir-lhe o gosto, vão nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua tão somente para vomitá-la e lançá-la ao vento. E é admirável que se encontre tal tolice em meu próprio exemplo! Não faço o mesmo na maior parte deste escrito? Vou filando aqui e além, deste e daquele livro, as sentenças que me agradam, não para armazená-las, que não possuo armazém, mas a fim de transportá-las para este livro no qual não se tornam por certo mais minhas do que lá onde se achavam... os estudantes, e aqueles a quem por sua vez ensinarão, recebem dos mestres, sem assimilar melhor, uma ciência que passa assim de mão em mão, como pretexto a exibição, assunto de conversa, usada tal qual a moeda que por ter sido recolhida serve apenas de ficha para calcular ... (MONTAIGNE, 1972: 75).

Defendendo que os mestres são os "mais úteis à humanidade", implicitamente aponta que lhes cabe um papel importante em conduzir o estudante ao aperfeiçoamento de sua alma, à lucidez de seus juízos e à plenitude de seu espírito:

> "Se sua alma não se aperfeiçoa, se seus juízos não se tornam mais lúcidos, melhor fora que o estudante gastasse o tempo a jogar péla, pois ao menos o corpo ele o teria mais ágil. Observai de volta após quinze ou dezesseis anos: nada se fará dele; o que trouxe a mais é o grego e o latim, que o fizeram mais tolo e presunçoso do que quando deixou a casa paterna. Devia voltar com o espírito cheio, e voltou balofo; incharam-no e continuou vazio. Tais mestres ... são de todos os homens os que parecem mais úteis à humanidade. No entanto são os únicos que não somente não melhoram a matéria-prima que se lhes confiou, como fazem o carpinteiro e o pedreiro, mas a estragam e ainda cobram por tê-la estragado" (MONTAIGNE, 1972: 76).

Reconhecendo papel fundamental ao preceptor no processo da educação, associa a idéia de que deve ser "um guia com cabeça bem formada", ter bons costumes, ser inteligente. Observe-se que no interior de tal citação, o perfil do preceptor com tais qualidades visa a formação – pois trata-se de "enriquecer a adornar por dentro ... um rapaz que mais desejaríamos honesto do que sábio."

> "A tarefa do preceptor que lhe dareis, e da escolha do qual depende todo o efeito da sua educação, comporta vários aspectos importantes: mas não toco nas outras partes por não saber dizer nada que valha a pena. Quanto ao ponto em que proponho meus conselhos, ele me acreditará no que quiser. Para um filho de família que procura as letras, não pelo lucro (pois um fim tão abjeto é indigno da graça e do favor das musas e, por outro lado, não depende de nós) nem tanto pelas vantagens exteriores que os oferece como pelas suas próprias, e para se enriquecer e adornar por dentro para um rapaz que mais desejaríamos honesto do que sábio, seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova" (MONTAIGNE, 1972: 81).

Enfocando ainda a temática a como deve se estabelecer a relação pedagógica, defende que o professor deve ser "bem formado" para bem compreender a criança, a qual tem o seu ritmo de aprendizagem, princípio esse caro à pedagogia moderna:

> "Sócrates, e posteriormente Agesilau, obrigavam os discípulos a falarem primeiro e somente depois falavam eles próprios. 'Na maior parte das vezes a autoridade dos que ensinam é nociva aos que desejam aprender'. É bom que se faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos. É uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível da criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as idéias infantis, a fim de melhor guiar a criança..." (MONTAIGNE, 1972: 810.

Afirmando as diferenças individuais dos educandos, sustenta que os instrutores deverão estar preocupados com uma formação para a vida, em oposição a uma formação centrada na memória:

> "Quanto aos que, segundo o costume, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido furto. Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida. É preciso que o obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu e assimilou bem, aferindo o progresso feito segundo os preceitos pedagógicos de Platão ..." (MONTAIGNE, 1972: 81).

Defende que o preceptor deve possuir uma autoridade soberana (MONTAIGNE, 1972: 81). Mas isso não significa que deva ser alguém dado "ao mau humor e à cólera"; cabe-lhe respeitar o espírito do educando, evitando torturá-lo com trabalhos escolares (MONTAIGNE, 1972: 87). Na seqüência, criticando a disciplina "da maior parte de nossos colégios", constrói uma imagem de que as salas de aula deveriam se cobertas de "flores e folhas', e 'atapetadas de imagens da alegria, do júbilo":

> "A disciplina rigorosa da maior parte de nossos colégios sempre me desagradou. Menos prejudicial prisões para cativeiro da juventude, e a tornam cínica e debochada antes de o ser. Ide ver esses colégios nas horas de estudo: só ouvireis gritos de crianças martirizadas e de mestres furibundos. Linda maneira de acordar o interesse pelas lições nessas almas tenras e tímidas, essa de ministrá-las carrancudo e de chicote nas mãos! Que método iníquo e pernicioso! E observa muito bem Quintiliano que uma autoridade que se exerce de modo tão tirânico comporta as mais nefastas conseqüências, em particular pelos castigos. Como seriam melhores as classes se juncadas de flores e folhas e não de varas sanguinolentas!. Gostaria que fossem atapetadas de imagens da alegria, do júbilo, de Flora e das Graças, como mandou fazer em sua escola o filósofo Espeusipo ..." (MONTAIGNE, 1972: 88).

Como se observa, a reflexão de Montaigne, diferentemente da de Erasmo, está mais voltada a construir uma crítica à educação de seu tempo. O perfil docente não é tão esboçado como o fez Erasmo, certamente porque sua reflexão esteja orientada por uma perspectiva cética; para essa postura, estar apostando abertamente na construção de um perfil docente é mais problemática. Mas mesmo assim, o perfil está sugerido em várias situações. Outrossim, ao discorrer sobre sua própria educação infantil, explicita que

foi por volta dos sete ou oito anos que iniciou sua leitura: 'meu gosto pelos livros nasceu do prazer que tive à leitura das fábulas das 'Metamorfoses' de Ovídio" (MONTAIGNE, 1972: 92). Esse prazer o levava a desprezar quaisquer outros divertimentos. Ressalta que sua atitude apaixonada pela leitura foi bem compreendida pelo preceptor: "com essa paixão me tornava mais descuidado no estudo das outras matérias, mas felizmente encontrei um homem inteligente e cônscio de seu dever de preceptor que soube tirar partido desses excessos e de outros semelhantes" (MONTAIGNE, 1972: 92). Observe-se que a figura do preceptor é constituída de inteligência, capaz de aguçar a curiosidade, sem excesso de autoridade, porém benévolo: "... as principais qualidades que buscava meu pai naqueles a quem me confiava eram a benevolência e a bondade de espírito" (MONTAIGNE, 1972: 92).

O perfil docente segundo Rabelais

Diferentemente de Erasmo e Montaigne, cujas preocupações educacionais e pedagógicas são mais explicitadas, podendo ser analisadas sob vários ângulos – concepção de educação, finalidade do ensino, papel da família ligado à educação escolarizada, perfil docente, relação pedagógica entre professor e aluno – tendo inclusive alguma densidade filosófico-educacional, o ideal pedagógico de Rabelais, embora crítico à pedagogia de seu tempo, se expressa em duas obras de ficção, *Gargantua* e *Pantagruel.*

Em *Gargantua*, os tons satíricos à figura do educador se inauguram no capítulo XIV:

> "Efetivamente, confiaram-no a um grande doutor em teologia, chamado Tubal Holfemes, que lhe ensinou o alfabeto, muito embora ele o dissesse de cor de trás para diante. E nisso levou Gargantua cinco anos e três meses. Depois leram-lhe o Donato, o Faceto, o Teodoleto e o Alanus in Parabolis, no que gastou treze anos, seis meses e duas semanas" (RABELAIS, 1986; 98).

No capítulo seguinte, intitulado "Como Gargantua foi educado por outros pedagogos", sua veia satírica continua com relação às práticas pedagógicas. Além disso, há que se destacar sua preocupação com que a educação deve conduzir à honestidade:

> "Seu pai percebeu, então, que de fato ele estudava muito e empregava nisso todo o tempo, mas não aproveitava nada e, o que é pior, estava ficando idiota, palerma, distraído e bobo. Queixando-se disso a D. Philippe des Marays, vice – rei de

> Papeligossse, este lhe disse que era preferível não aprender nada a estudar aqueles livros com tais preceptores, cujo saber não passava de uma série de tolices destinadas a abastardar os bons e nobres espíritos e a corromper toda a flor da juventude. – Se quer ter a prova – acrescentou – tome um desses meninos modernos, que só estudaram dois anos: se ele não tiver melhor raciocínio, melhores palavras, melhores assuntos do que seu filho, e melhor educação e honestidade do que todos os demais, o senhor pode passar a considerar-me como um salsicheiro de La Brenne"(RABELAIS, 1986; 100).

Ainda na mesma obra, Rabelais narra que Gargantua foi confiado ao preceptor de nome Ponócrates, um nome fictício que significa em grego 'homem laborioso'. Tal preceptor orientou Gargantua a agir como de costume, para perceber como, sob a influência de preceptores antigos, se tornou tolo, pateta e ignorante. Em seguida, Ponócrates,

> "Para melhor iniciar o trabalho, pediu a um sábio médico daquele tempo, chamado mestre Teodoro, que verificasse se era possível pôr Gargantua em melhor caminho. O médico purgou-o canonicamente com heléboro de Antícira e, com esse medicamente, tirou-lhe toda alteração e perverso hábito de cérebro. Também por esse meio, Ponócrates fez com que esquecesse tudo o que aprendera com os antigos preceptores, como fazia Timóteo com seus discípulos que tinham sido instruídos por outros músicos. E a fim de que melhor fosse o resultado, introduzindo-o na companhia dos sábios da época, em cujo emulação lhe vieram o ânimo e o desejo de estudar de outra maneira e de se fazer valer" (RABELAIS, 1986: 126).

Resumindo-se, o papel desempenhado por Ponócrates na educação de Gargantua, resultou em tornar o referido aluno muito adestrado no estudo, ocupando todo o tempo, não perdendo nenhuma hora do dia. Aqui, o papel do preceptor é ironicamente criticado, mostrando ser um grande disciplinador (RABELAIS, 1986: 127-134).

Na *Pantagruel*, cujo objeto é a vida do nobre Pantagruel, filho de Gargantua, entre outras observações assinala: "Tempos depois, mandou-o [Pantagruel] para a escola de Poitiers a fim de aprender e passar o tempo. Tirava Pantagruel grande proveito dos estudos, mas entristecia ao ver que a garotada não sabia a que brincadeiras se entregar" (RABELAIS, S/D: 42). Mais adiante, narra sobre sua experiência na Universidade de Paris:

> "Enquanto lá viveu, Pantagruel estudou de maneira aprofundada as sete artes liberais, mas reconhecia ser Paris uma boa cidade

> para se viver e não para morrer ... Achou a biblioteca de S. Vitor muito bem sortida e apreciou bastante alguns livros que lá encontrou e que eram: *Bigua Salutis* [a vara de salvação], *Bragueta juris* [a braguilha do Direito] e *Pantofla Decretorum* [a pantufa dos decretos] ... O novelo da Teologia ... O meimendro [planta medicinal e tóxica] dos bispos ... O Fardo do casamento. O cadinho de contemplação ... O assento da disciplina ... Os Gozos dos confessores. A puteirice dos curas ... O tiritar dos cadios. A ratoeira dos teólogos ... A história das almas de outros mundos ..." (RABELAIS, s/d: 53-59).

O capítulo VIII dessa obra guarda um texto central: trata-se de uma carta que Pantagruel recebeu de seu pai, Gargantua, configurando-se como um programa de instrução idealizado pelos humanistas. Introduzindo-a, nota-se a sátira à memorização: "como é fácil de imaginar, Pantagruel estudava com afinco e, senhor de grande inteligência e de uma memória mais bojuda que doze odores e uma talha juntos, grande cabedal fazia de tudo o que lhe ensinavam" (RABELAIS: s/d:60).

Ressalte-se a esperança do pai em ver-se reproduzido no filho no decorrer dos primeiros parágrafos; reflete, a seguir, sobre a educação pelas letras, afirmando que:

> "... poderás compreender que o meu tempo não era tão propício nem cômodo às letras como agora, e que nem sequer tive aios do valor dos que tens tido... Mercê, porém, da divina bondade, a luz e a dignidade forma restituídas às Letras e veio hoje uma tal e tamanha modificação que me seria difícil ser acolhido nas aulas das crianças, eu que, na minha idade viril, fui tido pelo mais sábio do século" (RABELAIS, s/d: 63).

A referida carta expressa, ainda, entusiasmo com a aprendizagem de línguas, tal como o grego, o latim, o caldaico e o hebraico. Continuando no diapasão que aponta sobre a facilidade de se estudar, reflete:

> "O mundo está cheio de gente sábia, de doutos preceptores, de magníficas bibliotecas e creio que nem nos tempos de Platão, de Cícero ou de Papiniano, havia uma tão grande facilidade em estudar como há hoje. Por conseguinte, não devemos buscar companhia senão a daqueles que aperfeiçoaram na oficina de Minerva. Vejo que mesmo os salteadores de estrada, os carrascos, os aventureiros e os palafraneiros são, nos tempos que vão correndo, mais doutos do que os doutores e pregadores da minha geração" (RABELAIS, s/d: 64).

É com essa confissão de entusiasmo com a cultura renascentista, diferentemente da sátira que alimentou anteriormente as primeiras citações, que Rabelais convida seu filho "a utilizar a tua mocidade a dilatar os teus estudos e a engrandecer as tuas virtudes" (RABELAIS, s/d: 65). Chega, a um momento, a se referir sobre um aio de Paris: "Estás em Paris e tens Epístemon por aio, o qual por instruções orais e exemplos louváveis te pode endoutrinar" (RABELAIS, s/d: 65). Saliente-se aí que o perfil do preceptor passa pelos "exemplos louváveis", sem porém explicitá-los nominalmente. É nesse clima de embevecimento com as ciências e as artes que Gargantua aconselha o filho a realizar "disputas sobre todas as coisas" e a freqüentar "as pessoas letradas", advertindo com Salomão que "a sapiência não entra em alma mal formada e ci6encia sem consciência não passa de ruína da alma"(RABELAIS, s/d: 68).

Considerações finais

São inúmeras as referências de caráter ético, expressas nos textos analisados. Dispensamo-nos aqui de retomá-las sinteticamente, pois os comentários e as citações já são suficientes. No entanto, cabe-nos refletir, apesar das diferenças apontadas, que as posturas de Erasmo, Montaigne e Rabelais apontam numa direção comum: a afirmação de que a formação da criança deve necessariamente passar pelos aspectos intelectual e moral. É a essa direção que o profissional docente deve estar preparado para responder. Portanto, cabe-lhe o exercício de ensinar "a ciência com consciência": é este o sentido da citação de um pensamento de Salomão, presente na obra de Rabelais, como vimos há pouco.

Óbvio que as representações aqui delimitadas tiveram, quando de sua elaboração, a pretensão de ser universais: esse é o sentido que emerge da leitura dos textos educacionais em pauta. No entanto, não se pode esquecer que a trajetória social dos autores desses textos se dá em meio aristocrático, isto é, é a partir desse lugar social que os mesmos enfocam as práticas escolares, e em particular a prática profissional docente. Nesse sentido, há que se admitir que as representações sociais presentes nos textos em pauta estão a concorrer com outras: isso dica muito claro quando Erasmo, em comentário anterior, reconhece a impossibilidade dos pobres virem a contratar preceptores, chegando a sugerir que houvesse um financiamento da educação por parte dos afortunados a alguns indivíduos de talento. Essas são representações que se situam a partir da posição de Erasmo; no entanto, é de se supor que houvessem também representações de outras estratificações sociais a respeito da educação envolvida no interior da aristocracia, e mesmo representações sobre a educação escolar. É nesse

sentido que as representações se constróem no interior dda sociedade, pois é nela que ocorrem diferenciações, comparações, classificações, interpretações de diferentes grupos sociais.

Refletindo assim, as representações morais são inevitáveis, particularmente no campo da docência, pois seu exercício profissional se afirma na produção de sujeitos humanos: trata-se de uma profissão em que a qualidade das relações sociais entre educador e educando são fundamentais para se atingir os objetivos da educação. Portanto, é no interior de tais relações e a partir delas que emergem as referendas morais enquanto instrumentos de intelecção e de qualificação das próprias relações, seja para analisá-las, compará-las, classificá-las, diferenciá-las ou interpretá-las. Como adulto, o docente é concebido como uma autoridade, que deve possuir uma teleologia educativa, capaz de reger a relação pedagógica. É nessa acepção que se constróem, se cruzam, se solidificam e se refazem as referências morais sobre a profissão docente.

Em que pese a concepção de que as qualidades morais sejam estruturadoras das relações sociais no campo educativo escolar, e que pretendam ser universais, não se pode conceber que a profissão docente tenha um sentido único; pelo contrário, ela é de caráter fenomenológico. "Não se tenta determinar o que é profissão num sentido absoluto mas, sim, como as pessoas de uma sociedade determinam quem é profissional e quem não o é, como eles 'fazem' ou 'constróem' profissões por meio de suas atividades e quais são as conseqüências da maneira como eles se vêem e realizam seu trabalho" (FREIDSON, 1998: 55).

Portanto, as referências morais sobre a profissão docente, originadas de diferentes grupos sociais, têm a sua dinâmica: lutam para se fazer presentes, para se consolidar como também para permanecer orientando as práticas sociais. Nesse esforço, concorrem elas continuamente entre si, esboçando uma história. A título de sugestão, seria instigante desenvolver pesquisas sobre o tema da profissão docente, explorando e sistematizando a ética docente presente, ainda que implicitamente, nas teorias educativas emergentes no período da Modernidade. Quem sabe, descobriríamos, para além da genealogia da ética docente, pelos caminhos da história do debate teórico-educacional, a possibilidade de uma fundamentação ética para a prática profissional docente.

Referências bibliográficas

ALTAREJOS, Francisco et alii. Ética docente. Barcelona, Editorial Ariel, 1998.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* 2ª edição. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de educação: roteiro e metas para o debate. Brasília, MEC/INEP, 1987.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. São Paulo, SP, Companhia das Letras, 1993.

CATANI, Denice et alii (orgs.). *Universidade, escolas e formação de professores.* São Paulo, Brasiliense, 1986.

CUNHA, Pedro D'Orey da. Ética e educação. Lisboa, Universidade Católica Editora, 1996.

DEBESSE, Maurice. A Renascença. In DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston (orgs.). *Tratado das Ciências Pedagógicas.* 2. História da Pedagogia. São Paulo, EDUSP e Ed. Nacional, 1977, p. 187-268.

DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica.* Porto Alegre, /Artes Médicas, 1995.

DUSSEL, Inés & CARUSO, Marcelo. La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Ediciones Santillana, 1999.

ENCICLOPEDIA FILOSOFICA. Roma, Edipem, 1979.

ERASMO, Desidério. De Pueris. *Intermeio* (Revista da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), Campo Grande, MS, 2(3): 7-60, 1996, (encarte especial).

GODOY, Arilda S. & SALLES, Leila M. F. Profissão docente: um estudo nos Cadernos de Pesquisa. Comunicação apresentada ao *II Congresso Luso - Brasileiro de História da Educação*, 16 a 19/02/98, FE-USP, 1998 (mimeografado).

GRAN ENCICLOPEDIA RIALP. Madri, Ediciones Rialp, 1984.

JIMENEZ, Carlos Molina. Trabalho e convivência: um ensaio de ética profissional. Londrina, PR, Editra UEL, 1997.

MARC, Pierre. La profesionalización del cuerpo docente. In AVANZINI, Guy (comp.). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días.* México, Fondo de Cultura Econômica, 1997, p. 223-230.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaios.* São Paulo, Ed. Abril, 1972.

NÓVOA, António. *Para o estudo sócio- histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.* Teoria & Educação, Porto Alegre, (4): 109-139, 1991.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor.* Porto, Portugal, Porto editora, 1991.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

RABELAIS, François. *Gargantua*. São Paulo, Hucitec, 1986.

_____. *Pantagruel*. Lisboa, Ed. Veja, s/d.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, Editora da UNESP, 1996, p. 115-125.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, Editora da UNESP, 1996, p. 145-155.

SERBINO, Raquel Volpato. Et alii (orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo, Ed. da UNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, SP, n° 13, 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice & GAUTHIER, Clermont (orgs.) Pour ou contre un ordre professionel des enseignantes et des enseignants au Québec. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, 21(73):209-244, dezembro 2000.

TARDIF, M. LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 4, 1991, p. 215-233.

TEORIA & EDUCAÇÃO, revista. Porto Alegre, no. 4, 1991 *(dossiê: Interpretando o trabalho docente).*

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & ARAUJO, José Carlos S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da Educação. In VEIGA, Ilma Passos A. (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas, SP, Papirus, 1998, p. 153-176.

_____. Ética e profissionalização do magistério. In VEIGA, Ilma Passos A & CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP, Papirus, p. 101-126.

VILAS, Maria Cristina Perez et alii. *O tema Formação de Professores nas dissertações e teses produzidas no período de 1990 a 1995, no Brasil.* Anais do 4º Simpósio de Pesquisa da FEUSP. Estudos e Documentos, v. 40. São Paulo, FEUSP, 1998, p. 114-121.

José Carlos Souza Araújo é Doutor em Educação pela UNICAMP, Professor de Filosofia da Educação e de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Para contatos, utilize-se do seguinte endereço: Rua das Seriemas, 496, Bairro Cidade Jardim, 38412-158 – Uberlândia, MG, telefone: 0xx34-32381186.
E-mail: jcaraujo@ufu.br