

# Ethos e antiethos do professor do Ensino Básico

*Ethos and anti-ethos of the Basic Education teacher*

Anderson Ferreira<sup>1</sup>

Izilda Maria Nardocci<sup>2</sup>

Camila Martins Pereira<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo analisa a construção do *ethos* e *antiethos* discursivos do profissional docente, mais especificamente focaliza a maneira pela qual os discursos sobre “ser professor” produzem sentidos para a construção ou desconstrução identitária docente, em particular, de professores do ensino básico brasileiro. A construção do *corpus* de análise orientou-se em reunir textos, tomados como discurso, que enunciam sobre a profissão docente, discursos dos quais emergem um *ethos* e *antiethos* do professor brasileiro. Como aparato teórico-metodológico interdisciplinar, fundamenta-se nas discussões advindas da Linguística e da Educação sobre identidade e formação de professores; também mobiliza o conceito de *ethos* e *antiethos* desenhados pela Análise do Discurso de linha francesa. Os resultados revelam que nos discursos analisados a construção do *ethos* do professor de educação, quando aparece desvinculada do processo educacional, ou seja, em discursos em circulação na mídia, engendra um *antiethos*, construindo tensões relevantes entre discursos midiáticos e discursos vinculados no interior do processo educacional, evidenciando-se, assim, o que chamamos de (des)construção identitária.

**Palavras-chave:** *Ethos*. *Antiethos*. Professor do Ensino Básico.

## ABSTRACT

This article analyzes the construction of the discursive *ethos* and *anti-ethos* of the teaching professional, more specifically, it focuses on the way in which the discourses about “being a teacher” produce meanings for the construction or deconstruction of the teaching identity, in particular, of Brazilian basic education teachers. The construction of the corpus of analysis was oriented towards bringing together texts, taken as discourse, that enunciate about the teaching profession, discourses from which an *ethos* and *anti-ethos* of the Brazilian teacher emerge. As na interdisciplinary theoretical-methodological apparatus, it is based on discussions arising from Linguistics and Education about identity and teacher training, it also mobilizes the concept of *ethos* and *anti-ethos* designed by the French Discourse Analysis. The results reveal that in the analyzed discourses, the construction of the education teacher's *ethos*, when it appears disconnected from the educational process, that is, in discourses circulating in the media, engenders an *anti-ethos*, building relevant tensions between media discourses and discourses linked within the process education, thus evidencing what we call identity (de)construction.

**Keywords:** *Ethos*. *Anti-ethos*. Basic Education Teacher.

<sup>1</sup> Doutor pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7980-5773>. E-mail: [andersonferreirasp94@gmail.com](mailto:andersonferreirasp94@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8427-6818>. E-mail: [izildamaria.nardocci@gmail.com](mailto:izildamaria.nardocci@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Guarulhos/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2398-3030>. E-mail: [milysmg91@gmail.com](mailto:milysmg91@gmail.com).

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da (des)construção identitária da profissão docente tem sido debatida por pesquisadores e pesquisadoras de campos diversos. Talvez, esses debates sejam o resultado da percepção de que, no Brasil, a profissão docente reteve para si alguns *poréns* incontornáveis. É uma profissão intelectualmente atraente, porém, essencialmente burocrática; é uma profissão culturalmente instigante, porém, altamente insalubre; é uma profissão socialmente relevante, porém, geralmente mal remunerada.

Assim, a imagem da profissão docente, particularmente a do(a) professor(a) de ensino básico, foi construída por meio de estereótipos sociopsicologizantes distintos ao longo da história. Da *professora-tia* do início do século XX – passando pelo *mestre* respeitado e valorizado nos Liceus da década de ouro, depois pelo(a) *professor(a) grevista* e *sindicalista* na ditadura – até o *profissional da educação* nos documentos oficiais pós LDB<sup>4</sup>, transformações políticas, econômicas e socioculturais profundas estiveram em curso.

Considerando esse recorte, este artigo visa examinar a construção do *ethos* e *antiethos* discursivos do profissional docente, em particular, o do professor de ensino básico. Em geral, a identidade desse profissional é percebida como uma *identidade fraca*, em comparação com uma *identidade forte*; como a de médicos(as), advogados(as) e engenheiros(as), por exemplo. Por identidade fraca, podemos entender muitas coisas, mas, de maneira geral, professores e professoras justificam a permanência em uma atividade burocrática, insalubre e mal remunerada mais pela dimensão do afeto do que pela dimensão profissional, conforme veremos adiante.

Para fundamentarmos a presente discussão, mobilizamos um aparato teórico-metodológico interdisciplinar do campo da Educação (PIMENTA, 1999; DUARTE; MARTINS, 2001; DUARTE, 2010; LOURO, 2001; LIBÂNEO, 2005, 2014) e da Linguística; desta última, particularmente, consideramos as propostas da Análise do Discurso de linha francesa, praticada por Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2011, 2013, 2015, 2016, 2020), propostas das quais recortamos as noções de *ethos* e *antiethos* discursivos. Com base nesse aparato teórico-metodológico, reunimos textos, tomados como discurso, que enunciam sobre a profissão docente. Assim reunidos, esses texto-enunciados evidenciam a construção de um *ethos* e um *antiethos* discursivos do professor brasileiro da Educação Básica, alicerçados em um *ethos* prévio desse profissional.

A reunião desses texto-enunciados permite construir uma formação discursiva temática (MAINGUENEAU, 2015) a partir de uma instância produtora – instância midiática – em torno do tema “professor de ensino básico”. Acrescentando que o objetivo não é estudar o referente correspondente (psicológico ou representação coletiva), mas os enunciados que falam dele, para, enfim, analisar a construção de uma imagem positiva (*ethos*) e de uma imagem negativa (*antiethos*) do professor de ensino básico. Em última instância, pretendemos observar as maneiras pelas quais ocorre a (des)construção identitária docente.

Afora as considerações iniciais e finais, o presente artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, *Da professora-tia ao profissional da educação*, procedemos uma breve discussão acerca do *ethos* prévio do professor e suas transformações, considerando as transições políticas, econômicas, históricas e culturais que resignificaram a profissão docente. Na segunda seção, *A (des)construção identitária do professor de*

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases, publicada em 1996.

ensino básico, enfatizamos ressignificações anteriores a respeito da profissão de professor que produziram um *ethos* e *antiethos* (prévios) no interior da identidade docente. Na terceira seção, *Ethos e antiethos do professor*, apresentamos mais detidamente as noções de *ethos* e *antiethos* discursivos, conforme trabalhada por Maingueneau (2015, 2020 entre outras), procedendo a análises do *corpus* construído.

## 2 DA PROFESSORA-TIA AO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

A metade do século XX dá lugar a uma transição das teorias educacionais no Brasil. Um discurso científico exógeno do campo da política passa a influenciar, de modo mais decisivo, as práticas didático-pedagógicas na escola de ensino básico, fornecendo às crianças apoio afetivo, emocional e intelectual. É um aceno para as mudanças nos modos de dizer e ser das professoras. Um *ethos* de pedagoga vem recobrir a identidade docente e a professora passa a ser vista como educadora, conforme argumenta Louro (2001), para quem essa transformação vinha ocorrendo desde o início daquele século, quando um *ethos* de professora severa passa a concorrer com a construção da afetividade no ambiente escolar.

A constituição de novas expectativas sobre o aluno, de um tipo de sujeito que esteja preparado para a sociedade, para o mercado de trabalho, contribui para a construção de discursos que propõem uma nova perspectiva aos educadores, de sujeitos que auxiliarão no desenvolvimento da autonomia e da maturidade psicológica do estudante. Dessa forma, surge um olhar para a escola sobre a educação com marcas de tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Esses estigmas da escola renovada acentuaram “o *saber fazer* em prejuízo do *saber*, ao contrário da escola conservadora, que acentuou exatamente o inverso” (LIBÂNEO, 2005, p. 47), embora tanto um quanto outro aceno da escola renovada e conservadora contribuíssem para uma perspectiva mercadológica da educação e do educador.

Assim, ao avançar do tempo, as interações didático-pedagógicas ganham contornos mais operacionais. As políticas em Educação não apenas definem as normas e diretrizes escolares, como também atribuem estatutos profissionalizantes aos docentes. A partir desse momento, a identidade de professor passa a concorrer com a de profissional da educação, mas essa identidade não está investida somente de uma nova etiqueta. Os profissionais da educação precisarão dar conta de inúmeras tarefas dentro e fora da sala de aula, o que se prolongará nas práticas didático-pedagógicas, que se tornam mais técnicas, rotineiras e finalísticas.

Um *ethos* representado passa a ser incorporado por grande parte dos professores, que, para além das práticas didatizadas, passam a agir como profissionais de um campo que requer conhecimentos formais e especializados. Outra parte, porém, numa relação explícita de enfretamento, procura subverter as normas técnicas impostas pelas instâncias político-educacionais para a constituição do profissional da educação, o que visa recuperar, assim, a dimensão afetiva nas relações de ensino-aprendizagem.

Nesse embate, o discurso do *afeto* tinha como efeito desconsiderar os programas de políticas em Educação para, mesmo de modo marginal, sublinhar a marca linguística *tia* na construção do *ethos* da professora. Tratava-se de retomar o termo *tia* e impregná-lo na identidade docente, então em construção. Porém, essa marca linguística de *afeto* ajudou a tecer, de certa forma, um *antiethos* do *professor profissional*, que, sem dúvida,

passava a atuar de maneira mais técnica no espaço da sala de aula, pelo menos em relação às demandas burocráticas.

Desde o início, houve uma percepção de que o processo de profissionalização vigente produzia, sem cessar, quadros proletarizados da categoria docente. Louro (2001) enfatiza que os regimes para a proletarização do profissional docente recorriam à queda dos salários, já bastante baixos, e ao controle da palavra, instituído pelas instâncias ligadas à politização do ensino. Essas relações se equiparavam à hierarquia imposta no trabalho fabril. Disso resultaram outras formas de militância política, particularmente, no interior dos sindicatos de classe.

A partir daí, as formas de resistência e luta no campo da Educação se tornaram análogas às dos operários da indústria fabril. Sindicatos e movimentos docentes eram criados, e as greves se proliferavam. Eclodiu, assim, uma tensão entre o *ethos* da *professora-tia* e o *ethos* do *professor profissional da educação*. Louro (2001, p. 474) descreve essa tensão da seguinte maneira:

A professora sindicalizada, denominada trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século [XX], o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética.

O elã das greves, as associações militantes, o sindicalismo, a face do novo tempo, tudo isso ocasionou uma releitura do *ethos* da professora “tia”, que, outrora, se doava ao ensino, religiosamente. “A decantada pouca atenção das professoras para com seu salário – desatenção estimulada por décadas de associação do trabalho docente ao sacerdócio e à maternidade – implodia” (LOURO, 2001, p. 476). Logo, a (des)construção identitária no interior da imagem benevolente, de professores e professoras silenciados no curso de um processo colonizador educacional, possibilitava a reflexão sobre o olhar normalizador em relação às expectativas e perspectivas do papel do professor em sala de aula.

### 3 A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO

Em Braga, um empresário do campo da engenharia sentenciou: se Portugal parar de formar professores pelos próximos trinta anos, não fará nenhuma falta, pois a prioridade, nesse momento, é a pesquisa na tecnologia e na inovação digital.<sup>5</sup> Pimenta (1999) faz uma provocação em termos semelhantes, claro, com o propósito de desconstruir essa falsa percepção. Afirma a autora: “para que professores numa sociedade em que, há muito, não apenas superou a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações?” (PIMENTA, 1999, p.5).

Não há dúvida de que os avanços tecnológicos são uma conquista importante para a humanidade nos últimos tempos, mas eles, por si só, não podem superar os fracassos e as desigualdades escolares (PIMENTA, 1999). Nas atuais condições sócio-históricas e culturais brasileiras, esforços vêm sendo feitos no campo das ciências das linguagens, humanas e sociais, no intuito de repensar a formação de professores (KLEIMAN, 2001), e,

<sup>5</sup> Ouvimos esse relato por ocasião de nossa passagem em Portugal, Braga, para realização do doutorado sanduíche, em 2015, na Universidade do Minho.

em particular, a problemática da identidade profissional docente, percebida, em parte, como uma identidade frágil.

Nesse sentido, o *ethos* representado do professor e as paisagens cenográficas da profissão docente têm sido (des)construídos num duplo movimento. Por um lado, em disjunção à questão dos saberes necessários à docência e, por outro, em conjunção ao conjunto de documentos oficiais,<sup>6</sup> os quais, de certo modo, “contribuem para o desânimo generalizado que reina entre esses profissionais” (KLEIMAN, 2008, p.488).

Em meio a essas (des)construções, um *antiethos* do professor de educação básica é erigido, isto é, no conjunto de discursos que tocam à problemática da formação de professores, emerge, na forma de *antiethos*, um *ethos* representado do professor como reproduzidor de conteúdos, malformado e partícipe de uma ética em frangalhos de um futuro profissional, conforme observamos na seguinte passagem:

E, por incrível que pareça, existem professores que estimulam seus alunos a “chutar” respostas até mesmo nas avaliações. É como dizer: “Seja irresponsável. Isso é uma prova de ‘esperteza’! Quem sabe você acerta a sorte”. E, depois, esse mesmo professor fica bravo com o baixo desempenho dos alunos nas avaliações cujos resultados podem impactar na sua carreira ou no seu salário. Mas ele mesmo ensinou que a avaliação é uma brincadeira, um jogo de “sorte”. Ah! e quando esse professor vai ao médico, não quer que o médico “chute” o diagnóstico e o remédio que ele precisa tomar. Se o médico chutar espertamente – só para fazer de conta que é competente – e errar, o que pode acontecer? Mas quem ensinou ao médico esse tipo de esperteza irresponsável pode ter sido o próprio professor (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 55).

Certamente, o trabalho docente é o ensino como contribuição ao processo de humanização dos sujeitos-alunos situados sócio-histórica e culturalmente. Não é, como enfatiza Pimenta (1999, p. 18), “uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicos-mecânicas”. Contudo, desde o início do século XX, sempre surgem vozes para dizer de que maneira o professor precisa se comportar em sua atividade didático-pedagógica.

Por isso, torna-se urgente repensar a construção da identidade docente no interior de um processo educativo. A reflexão da prática didático-pedagógica precisa estar orientada pelas demandas sociais do mundo contemporâneo do século XXI, inclusive, com todas as suas contradições e dificuldades. O ensino é uma realidade social e, como tal, não pode ser apartado das conquistas e conflitos que se inscrevem nessa realidade.

Nesse cenário, os tempos atuais têm exigido do sujeito-professor atualizações orgânicas que deem conta da efemeridade das próprias demandas sociais em curso. Não se trata tão somente de produzir sentidos para conjunturas sociais, políticas e culturais que atravessam os muros escolares, mas de “traduzir”, muitas vezes, as orientações político-ideológicas que se dispersam para além desses muros. Nesses atravessamentos, é possível reconhecer o estatuto ativo e responsivo da profissão docente como prática social nas democracias contemporâneas.

Porém, como sabemos, no campo da educação, as coisas não se revelam tão simples. Nesse campo, as direções se tornam difusas, o que embaralha os discursos no jogo do poder. A própria percepção de “novos tempos”, “novas teorizações”, “outras vozes”, “outros conhecimentos”, para utilizar os termos empregados por Moita-Lopes (2006), engendra uma luta pela concepção de educação e conhecimento em tempos [pós]modernos.

<sup>6</sup> PCNs 1997, 1999, 2001, 2006; PNLD, 1997; SAEB, 1997; ENEM, LDB nº 9.394/96; Provão, 1996-2003; ENADE, 2004.

Além disso, o debate precisa conviver não apenas com a tão desejada pluralidade de opiniões e conceitos, mas também com as ingerências de políticas públicas educacionais que, com raras exceções, se inscrevem num ideário pedagógico liberal, sustentando a ideia segundo a qual

[...] a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LIBÂNEO, 2005 p. 21-22).

Na verdade, o ideário liberal não é exclusivo de posicionamentos político-ideológicos. A bem da verdade, todos têm sempre pronta uma imagem mesmo estereotipada a respeito do papel do(a) professor(a) da educação básica brasileira. A identidade docente vai, então, sendo marcada em torno desse diapasão que ressoa no tecido social como uma constante queixa de que, no final das contas, esse papel tem mais limites do que alcances.

No debate público-midiático, não se nega de modo taxativo a importância da escola, porém o esforço das discussões vai no sentido de torná-la neutra, despolitizada, administrada, ao passo que os professores e professoras da educação básica são reconhecidos, muitas vezes, por meio de caracterizações sociopsicológicas estereotipadas (MAINGUENEAU, 2016). É legítimo indagar, então, como o faz Pimenta (1999, p. 19), "que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população?"

Para tentar responder minimamente essa questão, é preciso, em primeiro lugar, compreender de que modo os processos emancipatórios dos sujeitos-professores são traduzidos nas discussões sobre políticas educacionais, para, depois, verificar se nessas traduções os lugares dos(as) professores(as) do ensino básico são legitimados e de que modo suas vozes a respeito das políticas em educação são ouvidas.

O que temos observado é que os debates público-midiáticos têm se voltado mais para deplorar a capacidade do profissional docente do que para questionar políticas estéreis em pastas educacionais. Assim, os ideários emancipatórios, sempre em vigilância, percebem-se arruinados por dentro pelos posicionamentos neoliberais no campo da Educação, contra os quais concorrem posicionamentos humanizadores.

Os posicionamentos neoliberais, quando abandonam a garantia dos direitos, transformam-nos em serviços para serem consumidos. Carreando esse posicionamento, circulam diferentes textos oficiais que, apesar de fornecerem diretrizes e fundamentos para educação,<sup>7</sup> viabilizam um conjunto de etiquetas discursivas que vão sendo coladas nas práticas docentes. Conforme sugerem Pacievitch, Motin e Mesquida, (2008, p. 4615), em diálogo com Santos e Mesquida (2007):

Trata-se de uma "contaminação generalizada", pois tais pressupostos [leia-se posicionamentos] são disseminados desde a escola de educação básica, por meio do currículo proposto pelos PCNs, até a formação dos professores das mais diversas áreas, por meio das políticas para o ensino superior (vide DCNs) que, para SANTOS E MESQUIDA (2007), "inserem nesse meio a lógica

7 LDB, PCNs, BNCC, DCNs etc.

do mercado, pautando-se em critérios de produtividade (vide as exigências de produção científica para Mestres e Doutores, que os impedem de aprofundar-se em pesquisas, realizando verdadeiros "abortos" de ideias), quantidade e avaliação centrada na economia de recursos e na certificação desenfreada."

As etiquetas discursivas circulam no interior de conceitos abrangentes como [pós]modernidade, globalização, mundialização, processos produtivos e podem ser observadas em torno de expressões como *aprender a aprender* (DUARTE, 2010; DUARTE, 2012) e, também, sintetizadas em termos-chave como *competências, administração escolar, gestão escolar, professor mediador*, entre outros.

Em relação à formação profissional docente, Martins (2010, p. 22) destaca:

[...] tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, o apelo à necessidade de se recriar tanto a escola quanto a formação de professores. Para essa "nova formação", os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da "reflexão" e, preferencialmente, da "reflexão crítica" acerca da própria prática.

Consequentemente, a linha distintiva entre a escola como lócus do exercício profissional e a escola como lócus que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a forma mutilada de conteúdo!

Nesses embates, a (des)construção identitária da profissão docente passou a apagar as práticas de cuidado, inscritas na cena educacional desde o início do século XX, abandonando naquele lugar o *ethos* de uma *professora-tia*. Servindo-se, quando convinha, do discurso do profissionalismo, essa (des)construção sedimentou de uma vez por todas o processo de proletarização da profissão docente.

Agora, com o estatuto de *profissional da educação*, o sujeito-professor precisa ser eficiente, empresa de si, afastando-se, de um lado, da pecha de "mau" professor e, de outro, equilibrando-se na linha chamada de *bom professor*, o qual, geralmente, não falta as aulas, passa os conteúdos, veste a camisa da equipe, cumpre todas as burocracias escolares, embora deixe sua vida social e sua saúde em segundo plano. Em última instância, o sujeito-professor, com base na sua (in)eficiência, é compreendido por meio de um *ethos* e um *antiethos* construídos socialmente.

#### 4 ETHOS E ANTIETHOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Até aqui, falamos de *ethos* sem muitas especificações. Nas palavras de Maingueneau (2020, p. 9), "estudar o *ethos* é se apoiar em dados simples, intuitivos, coextensivos ao uso da linguagem: o [coenunciador-leitor-ouvinte] constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz e da sua maneira de dizê-lo". A noção de *ethos* defendida por Maingueneau (2020) é de um *ethos* discursivo que é apreendido no ou pelo discurso, com base em traços presentes na enunciação.

[...] o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói mediante o discurso, não se trata de uma imagem do locutor externa à fala; ele está vinculado a um processo interativo de influência de outros; é uma noção híbrida (sócio/discursiva), um comportamento social avaliado que pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação histórica e socialmente determinada (MAINGUENEAU, 2020, p. 13).

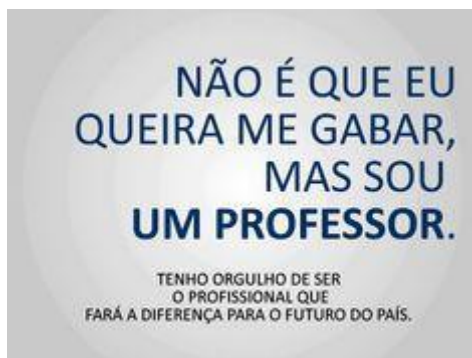
Assim, o *ethos* discursivo é resultado da confluência de um *ethos* que é apreendido pela maneira de falar, que se mostra na enunciação, e de um *ethos* dito, que é uma

maneira de falar de si mesmo. O *ethos* mostrado estará sempre presente no discurso, pois é uma dimensão da enunciação, mas o *ethos* dito não, porque nem sempre quem enuncia fala de si.

O texto [1] a seguir exemplifica o *ethos* dito. Nota-se que, quando fala de si, o enunciador-professor constrói a imagem de professor por meio de cenas de fala validadas positivamente na sociedade: ter “orgulho de ser o profissional que fará a diferença para o futuro do país”, é, por um momento, poder se gabar de ser professor.

#### Texto [1]

Figura 1. Sou professor



Fonte: Coleção Carla Trindade Tabora<sup>8</sup>

Não é necessário dizer que essa percepção seja exógena à educação básica brasileira em geral, já que sempre se compara a situação de professores daqui a de professores em países que os valorizam de fato; o exemplo mais recorrente é a Coreia do Sul. No texto [1], observamos um *ethos* dito construído positivamente, de forma independente das condições gerais de trabalho do ensino básico e público, no Brasil.<sup>9</sup>

Por sua vez, o recorte do texto [2]<sup>10</sup> a seguir exemplifica o *ethos* mostrado.

#### Texto 2. Recorte Não seja professor

[1] Quem escreve este artigo é alguém que é professor universitário há quase 20 anos e que gostaria de estar neste momento escrevendo o contrário do que se vê obrigado agora a dizer. Pois, diante das circunstâncias, gostaria de aproveitar o espaço para escrever diretamente a meus alunos e pedir a eles que não sejam professores, não cometam esse equívoco. Esta “pátria educadora” não merece ter professores.  
[...]

Fonte: Folha de São Paulo<sup>11</sup>

Quando voltamos os olhos à educação brasileira, ou melhor, às condições gerais do trabalho docente na educação básica brasileira, somos, muitas vezes, interpelados por enunciadores-professores que não dizem sobre si (*ethos* dito), mas constroem na e pela

<sup>8</sup> Disponível em: <https://encurtador.com.br/irzET/>. Acesso em: 11 mar. 2021. Embora citemos aqui uma única fonte, encontramos na internet, entre sites, blogs e perfis em redes sociais, mais de cinquenta publicações do mesmo texto-imagem.

<sup>9</sup> Mesmo que não seja possível encontrar aspectos contextuais do texto 1 que o remetam ao Brasil, podemos apontar aspectos linguísticos como o fato de estar escrito em Língua Portuguesa e a expressão “gabar”, muito comum na fala corrente no Brasil. Além disso, sabemos que, no contexto brasileiro, proliferam enunciados que visam marcar positivamente o lugar de “ser professor”, já que essa profissão tem sofrido um declínio forte de prestígio nos últimos trinta anos. Sabemos que algo semelhante acontece em países emergentes como o Brasil, mas aqui podemos observar esse fenômeno de perto (na pele), não apenas por meio de nossa experiência na prática docente, mas também por meio de atitudes e falas de políticos, jornalistas e sociedade em geral, incluindo o constante eco dessas falas na comunidade digital.

<sup>10</sup> Veremos o texto 2, na íntegra, mais adiante.

<sup>11</sup> Disponível em: <11nk.dev/eLjTT >. Acesso em: 10 mar. 2023.



enunciação uma imagem apreensível no tecido social: *Quem escreve este artigo é alguém que é professor universitário há quase 20 anos.*

Na perspectiva de Maingueneau (2020), o *ethos* está vinculado à enunciação, mas é preciso considerar que sempre se tem uma representação de quem enuncia antes mesmo de enunciar, por isso, o linguista francês, observando sempre a diversidade das situações de comunicação, faz a distinção entre *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo*. O *ethos* de um enunciador é projetado na interação entre o pré-discursivo, o discursivo - que é o *ethos* mostrado - e o *ethos* dito.

A noção de *ethos* se estabelece para levar a adesão dos sujeitos a um determinado discurso. Nesse sentido, todo enunciado possui uma vocalidade específica, ou seja, “uma instância subjetiva que se manifesta por meio de um corpo enunciante historicamente especificado” (MAINGUENEAU, 2020, p. 14). O recorte do texto [3], cujo título é o mesmo do texto [2],<sup>12</sup> pode esclarecer essa assertiva.

**Texto 3. Recorte**  
**Não seja professor**

[1] Não seja professor se você pretende ter muito dinheiro. Salários baixos e constantemente atrasados são comuns nessa profissão. Mas, se você pretende ser verdadeiramente rico, seja professor!  
[...]

**Fonte:** Prazer da Palavra<sup>13</sup>

De fato, no recorte do texto 3, a instância subjetiva que se manifesta por meio de corpo enunciante historicamente especificado pode ser encontrada na professora-tia do início do século XX. Trata-se de um sujeito voltado, na prática docente, ora para o sacerdócio, ora para a maternidade. Aquele que pretende ter dinheiro apenas para sobreviver, e que aceita, mesmo trabalhando duro, “salários baixos e constantemente atrasados”, mas que, no final das contas, é rico; supõe-se rico de conhecimento, sabedoria e afeto.

Dessa forma, a força da persuasão de um discurso está na identificação “com o movimento de um corpo – mesmo que muito esquemático – investido de valores historicamente especificados, portanto, a maneira de dizer implica uma maneira de ser” (MAINGUENEAU, 2020, p. 14).

Ao falar, o enunciador projeta uma imagem de si, no entanto, essa imagem nem sempre coincide com a que o outro constrói. Com base nisso, Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2011, 2013, 2015) apresenta o conceito de fiador, que se trata da figura que o coenunciador deve construir do enunciador, tendo em vista aspectos textuais de diversas ordens. Nessa ótica, o *ethos* se relaciona ao enunciador, e o fiador corresponde à imagem construída pelo coenunciador-leitor, sem que haja uma simetria entre a imagem projetada e a imagem construída.

Para que haja um fiador, é preciso que o leitor desencadeie um processo de incorporação, que vai além de uma simples atribuição de identidade a uma personagem fiadora. Tal processo consiste no modo pelo qual o coenunciador-leitor se apropria do *ethos* de um discurso.

Nessa perspectiva, ao tratar do *ethos* no discurso literário, Maingueneau (2020, p. 14) observa:

<sup>12</sup> Veremos o texto [3] na íntegra mais adiante.

<sup>13</sup> Disponível em: [encr.pw/zZbut](http://encr.pw/zZbut). Acesso em: 10 mar. 2023.

[...] a enunciação da obra confere uma corporalidade ao fiador, ela lhe dá corpo; o destinatário incorpora, assimila assim um conjunto de esquema correspondente a uma maneira específica de se relacionar com o mundo habitando seu próprio corpo; essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, da comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso.

Para o autor, não se pode considerar o *ethos* discursivo da mesma maneira em qualquer texto, pois a incorporação não é um processo uniforme; ela se ajusta com base nos gêneros e nos tipos de discurso. Por exemplo, o *ethos* em um texto escrito não necessariamente estabelece uma relação direta com um fiador socialmente determinado, ele pode não se referir a um estereótipo social delimitado, pode ser suscetível de atingir categorias sociais muito diferentes. Dessa forma, Maingueneau (2020) alerta para o fato de que a adesão do coenunciador se dá por um apoio recíproco da cena de enunciação de que o *ethos* participa do conteúdo apresentado.

Ainda, referindo-se, em particular, ao discurso literário, Maingueneau (2020) explica que podem ocorrer duas cenas de enunciação: a do personagem e a do autor. Quando isso acontece, o texto em questão projeta um *ethos* duplo. Porém, isso pode ocorrer em textos fora do campo literário. O *ethos* representado interage com o *ethos* representante, segundo a função do tipo, do gênero de discurso e do posicionamento dos autores; nessa medida, há um encaixamento (*ethos* encaixado).

No texto [4] a seguir, podemos observar o *ethos* encaixado. Com base nesse discurso, pode-se projetar um *ethos* do enunciador que reconhece a importância de se valorizar tal profissional (*ethos* representante), e o *ethos* do professor desvalorizado (*ethos* representado).

#### Texto [4]

Figura 2: Valorização



Fonte: Coleção Carla Trindade Taborda <sup>14</sup>

Outro aspecto dessa projeção é explicado por Maingueneau em termo de *antiethos*:

[...] o simples fato de opor a singularidade do enunciador e da enunciação representantes à tipicidade do enunciador e da enunciação representados institui uma superioridade: fazer de um locutor um membro qualquer de uma coletividade tem por natureza valor de desqualificação (MAINGUENEAU, 2020, p. 70).

<sup>14</sup> Disponível em: <https://encurtador.com.br/irzET/>. Acesso em: 11 mar. 2021. Embora citeamos aqui uma única fonte, encontramos na internet, entre sites, blogs e perfis em redes sociais, mais dez publicações do mesmo texto-imagem.

No texto [2], que trazemos agora na íntegra, temos um bom exemplo da construção de um *antiethos* de professor.

### Texto [2]

#### Não seja professor

Quem escreve este artigo é alguém que é professor universitário há quase 20 anos e que gostaria de estar neste momento escrevendo o contrário do que se vê obrigado agora a dizer. Pois, diante das circunstâncias, gostaria de aproveitar o espaço para escrever diretamente a meus alunos e pedir a eles que não sejam professores, não cometam esse equívoco. Esta "pátria educadora" não merece ter professores.

Um professor, principalmente aquele que se dedicou ao ensino fundamental e médio, será cotidianamente desprezado. Seu salário será, em média, 51% do salário médio daqueles que terão a mesma formação. Em um estudo publicado há meses pela OCDE, o salário do professor brasileiro aparece em penúltimo lugar em uma lista de 35 países, atrás da Turquia, do Chile e do México, entre tantos outros.

Mesmo assim, você ouvirá que ser professor é uma vocação, que seu salário não é assim tão ruim e outras amenidades do gênero. Suas salas de aula terão, em média, 32 alunos, enquanto no Chile são 27 e Portugal, 8. Sua escola provavelmente não terá biblioteca, como é o caso de 72% das escolas públicas brasileiras.

Se você tiver a péssima ideia de se manifestar contra o descalabro e a precarização, caso você more no Paraná, o governo o tratará à base de bomba de gás lacrimogêneo, cachorro e bala de borracha. Em outros Estados, a pura e simples indiferença. Imagens correrão o mundo, a Anistia Internacional irá emitir notas condenando, mas as principais revistas semanárias do país não darão nada a respeito nem do fato nem de sua situação. Para elas e para a "opinião pública" que elas parecem representar, você não existe.

Mais importante para eles não é sua situação, base para os resultados medíocres da educação nacional, mas alguma diátribe canina contra o governo ou os emocionantes embates entre os presidentes da Câmara e do Senado a fim de saber quem espolia mais um Executivo nas cordas.

No entanto, depois de voltar para casa sangrando por ter levado uma bala de borracha da nossa simpática PM, você poderá ter o prazer de ligar a televisão e ouvir alguma celebridade deplorando o fato de o país "ter pouca educação" ou algum candidato a governador dizer que educação será sempre a prioridade das prioridades.

Diante de tamanho cinismo, você não terá nada a fazer a não ser alimentar uma incompreensão profunda por ter sido professor, em vez de ter aberto um restaurante. Por isso o melhor a fazer é recusar-se a ser professor de ensino médio e fundamental. Assim, acordaremos um dia em um país que não poderá mais mentir para si mesmo, pois as escolas estarão fechadas pela recusa de nossos jovens a serem humilhados como professores e a perpetuarem a farsa.

Fonte: Folha de São Paulo<sup>15</sup>

As razões pelas quais o enunciador aconselha seus alunos a não serem professores são as já conhecidas no Brasil, não apenas pelos especialistas na área, mas por quase toda a sociedade, inclusive, pelos pais, alunos e os próprios professores e professoras. Trata-se da falta de valorização, dos baixíssimos salários, das salas de aula superlotadas, da violência (física e psicológica).

Além dessas questões, as razões enunciadas para não ser professor, também, incluem a convivência com o cinismo dos gestores públicos, que defendem a educação como prioridade em suas plataformas, e celebridades, que quase sempre *reivindicam* a valorização da profissão e uma educação de qualidade no país, capitalizando, assim, um efeito de engajamento social.

Contudo, Maingueneau (2020) esclarece que se houver uma enunciação representada é preciso que haja um segundo locutor em um nível mais elevado, ou seja, não basta o articulista ser quem é que seja. Por exemplo, um articulista que redige um artigo de opinião pode fazê-lo da melhor maneira possível, mas a enunciação só terá a aceitação de uma coletividade se for apresentada como tal por um segundo locutor, situado em um nível enunciativo mais elevado.

<sup>15</sup> Disponível em: <11nk.dev/eLjTT >. Acesso em: 10 mar. 2023.

No caso do texto [5], poderíamos pensar nos inúmeros leitores que leem e compartilham esse texto. Nesse caso, o *ethos* do representado (professor desvalorizado) dependeria do representante (leitores que compartilham) que pode ser qualificado ou desqualificado.

Nas palavras de Maingueneau (2020, p. 80),

[...] a tipificação desqualificante pode se insinuar em todos os tipos de texto, a partir do momento em que o autor, mediante técnicas diversas de representação da fala, apresenta o *ethos* dos personagens tidos como típicos desempenhando o papel de contraponto: seu distanciamento permite ao enunciador legitimar a posição que ele ocupa.

Em se tratando de textos fora do campo literário, a tipificação desqualificante (o *antiethos*) pode aparecer, inclusive, quando o enunciador procura representar um *ethos* socialmente positivo em condições político-educacionais, sabidamente, desfavoráveis ao exercício da profissão docente.

É o caso observado no texto [3], agora na íntegra, em que o enunciador precisa equilibrar o conhecimento do mundo a respeito da prática docente, no Brasil, com um *ethos* prévio positivo da profissão, de forma a se gabar de ser professor.

### Texto [3]

#### Não seja professor

[1] Não seja professor se você pretende ter muito dinheiro. Salários baixos e constantemente atrasados são comuns nessa profissão. Mas, se você pretende ser verdadeiramente rico, seja professor!

[2] Não seja professor se você pretende ter um nome reconhecido. Flashes, capa de revista, entrevista na TV não são comuns nessa profissão. Mas, se você pretende ser carinhosamente chamada de "tia" por aquele que agora é um famoso doutor, seja professor!

[3] Não seja professor se você pretende ter um armário revestido de roupas de grife. Você certamente não terá tempo e nem dinheiro para isso nessa profissão. Mas, se você pretende ser revestido de beijos e abraços ao final de cada aula, seja professor!

[4] Não seja professor se você pretende ter uma saúde de ferro. Estresse, taquicardia, pressão alta, perda da voz são consequências comuns em final de carreira nessa profissão. Mas, se você pretende ser capaz de doar seu sangue, seu suor, sua saúde, para que outros tenham vida, seja professor!

[5] Não seja professor se você pretende ter um cargo compatível com sua formação. O professor é frequentemente impulsionado a desempenhar funções para as quais nunca fez curso: professor-psicólogo, professor-conselheiro, professor-mãe, professor-amigo, professor-doutor etc. Mas, se você pretende ser a resposta para o coração magoado, para o menino abandonado, para a adolescente rebelde e para a criança sem esperança, seja professor!

[6] Não seja professor se você pretende ter um passaporte recheado de visitas internacionais. Para ser sincera, você nunca terá um passaporte. Mas, se você pretende ser o passaporte que levará muitos a alcançar lugares inimagináveis, seja professor!

[7] Enfim, professor não é uma profissão para quem deseja constantemente ter, mas para quem necessita desesperadamente ser!

Fonte: Prazer da Palavra<sup>16</sup>

O artigo *Não seja professor*, texto [3], foi publicado, em 2017, no site *Prazer da palavra*, ambiente virtual que fornece recursos para a igreja, líderes religiosos e pastores. Ele dialoga com o texto [2] publicado na Folha de S. Paulo naquele mesmo ano. Ambos utilizam o mesmo título, mas seguem por caminhos diferentes, embora o texto [3] não negue quase nenhum ponto do texto [2] no que se refere à desvalorização docente.

No texto [3], contudo, o enunciador defende que a profissão docente deve ser escolhida pelos sujeitos que buscam se *humanizar*, doando-se aos seus semelhantes. O *ethos* representado inscreve voz e corpo como aquele que valoriza ações humanitárias em detrimento de benefícios próprios e materiais. Logo, a profissão docente deixa de ser

<sup>16</sup> Disponível em: [11nq.com/jAafH](http://11nq.com/jAafH). Acesso em: 10 mar. 2023.

profissão e se torna escolha, uma vocação (sacerdócio/maternidade) que deve ser exercitada.

Trata-se, enfim, da emergência do *ethos* encaixado, que projeta o *ethos* da *professora-tia* sobreposto ao *ethos* do *professor desvalorizado*, inerente ao ofício. Nesse sentido, constitui-se em um *antiethos* do professor, profissional da educação continuamente desvalorizado. É dessa forma que o *ethos* representado interage com o *ethos* representante.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da metade do século XX, houve uma mudança nas teorias educacionais, o que refletiu doravante nas práticas pedagógicas do ensino básico. Nesse movimento, a escola se transformou para assumir a função de preparar o aluno para a sociedade e para o mercado de trabalho. Por sua vez, o professor tornou-se o agente central para tal missão, incorporando o papel de profissional da educação. Como profissional, o professor passou a possuir e exercer as obrigações de todo profissional: ter formação científica na área, estar constantemente atualizado e lutar pelos seus direitos e pelos direitos de seus alunos.

Nesse processo, constata-se ainda a tentativa de recuperar a dimensão afetiva nas relações de ensino-aprendizagem do início do século XX. Espera-se do professor, como podemos notar nas palavras do eminente educador Paulo Freire, além do conhecimento científico, que exerça a profissão com paixão, “com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas” (FREIRE, 1997, p. 9). Todavia, essa imagem de professor que o aproxima da *professora-tia*, do início do século XX, não mais combina com esse novo professor, que é um profissional da educação.

Assim, paira no tecido social um *ethos* prévio do professor de educação básica, no Brasil. Entretanto, é temeroso falar da imagem do professor na cultura brasileira de modo generalizante; por isso, mobilizamos as noções de *ethos* e *antiethos* discursivos. Tendo isso em vista, o presente artigo examinou a construção do *ethos* e *antiethos* discursivos num *corpus* construído em torno de uma formação discursiva temática que reúne texto-enunciados que falam sobre “ser professor”.

As pesquisas que deram origem ao artigo têm lugar nas dissertações de Ferreira (2014) e Pereira (2023), cujos temas, embora com *corpus* de campos diferentes (educação e política, respectivamente), se complementam. Tal constatação se deu em ocasião da defesa de mestrado de Camila Martins Pereira, na Universidade Federal de São Paulo-Unifesp, em março de 2023, sob a orientação do Prof. Dr. Sandro Luís da Silva. Depois, mobilizamos a expertise de Nardocci (2010), em relação ao estudo do *ethos* discursivo em ambiente digital. A partir daí, consideramos uma metodologia para a construção de *corpus* no espaço da internet. Como se trata de um espaço virtualmente infinito, mobilizamos a noção de formação discursiva temática desenhada por Maingueneau (2015), a fim de selecionar texto-enunciados que diziam sobre “ser professor”. Por fim, selecionamos quatro textos: dois texto-imagem (memes verbais) e dois artigos de opinião como o mesmo título, sendo um publicado na Folha S. Paulo e outro em *blog* particular.

Para os artigos de opinião, com intuito de justificar uma separação de *ethos* (texto 2) e *antiethos* (texto 3), fizemos dois recortes de cada um antes de observá-los na íntegra, além de problematizar as noções de *ethos* dito e mostrado. Já para os “memes verbais” (texto-imagem), queríamos evidenciar, entre outras coisas, a noção de *ethos* prévio -

positivo e negativo - do professor de educação básica, em particular a ideia segundo a qual é importante valorizar o professor de educação básica brasileiro (*ethos* positivo), mesmo que essa valorização reconheça a sua desvalorização social e econômica (*antiethos*), o que chamamos também de *ethos* encaixado. A respeito desse último ponto, o texto 3, “Não seja professor”, publicado num *blog* particular, é exemplar.

Dessa forma, nos discursos analisados que circulam na mídia, foi possível identificar que o *ethos* do professor, quando aparece desvinculado do processo educacional, é positivo. *Ser professor* é estar em uma profissão nobre, importante porque é o profissional que forma todos os outros profissionais da sociedade. Já nos discursos que se vinculam à atividade educacional, é possível identificar que *ser professor* é ser um profissional da educação com todos os direitos e deveres de qualquer profissional, um operário da educação, ou um sujeito vocacionado para ações humanitárias, que é feliz na profissão com todos os problemas que nela tem de enfrentar. Dessa forma, o que se verifica é um *antiethos* do professor.

A educação, desde o início de seu processo introdutório no Brasil, com os jesuítas, suscita discussões sobre como educar, particularmente, sobre quais perspectivas e métodos devem ser adotados. Essas discussões são tomadas como essenciais, embora deixem claro que o ensino é uma atividade a ser executada e o estudante um indivíduo que deve receber conhecimentos. Com efeito, discussões desse tipo recebem direcionamentos desfocados das reais necessidades de educadores e estudantes.

Da professora-tia do início do século XX até o presente momento, perdura a tentativa de silenciamento da voz do docente sobre sua profissão e, em particular, sobre o processo de ensino-aprendizagem. A sociedade e especialistas ainda não encontraram a *receita de pão* educacional, embora, em tempos atuais, diálogos tornaram-se possíveis. A dificuldade, ao que parece, está no modo pelo qual grupos dominantes se opõem à educação humanizadora e a falta de consciência de classe e de raça dos grupos dominados.

Para finalizar com uma nota de otimismo, ouçamos Freire (1997, p. 8-9),

No fundo, o discurso sintético ou simplificado, mas bastante comunicante, poderia, de forma ampliada, ser assim feito: minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...]. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e, também, com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, M. L.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRA, A. **Discurso de formação de professor: tensões e valores na produção de sentidos**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-491.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Perez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Perez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-28.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Maria Cecília Perez Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. Retorno crítico sobre o ethos. *In*: BARONAS, R.L.; MESTI, P. C.; CARREON, R. O. (org.). **Análise do Discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 18-33.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2020.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, M. L.; DUARTE, N. (org.) **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NARDOCCI, I. M. **O gênero fórum educacional digital e o ethos discursivo dos sujeitos em práticas interacionais**. 2010. 280 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PACIEVITCH, T.; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUC-PR, 2008, Curitiba. **Anais do VIII EDUCARE...** Curitiba, 2008. p. 4607-4618.

PEREIRA, C. M. **A constituição do ethos discursivo de Jair Messias Bolsonaro em três pronunciamentos oficiais sobre a Educação**. 2023. f. 135. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

SANTOS, M. S & MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. São Paulo: Edumesp, 2007.

Artigo recebido em: 25/05/2023  
Artigo aprovado em: 19/07/2023  
Artigo publicado em: 28/07/2023

#### COMO CITAR

FERREIRA, A. NARDOCCI, I. M; PEREIRA, C. M. *Ethos e antiethos do professor de educação básica*. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, p. 1-16, e02316, 2023.