

Nos circuitos da Mídia: *imagens de professores, discursos em análise crítica*

Bruna Sola Ramos¹

Nos enunciados que dão corpo ao título, busco delimitar o *lugar* de onde *fala* o *objeto* que anima esta proposta analítica [decerto, posicionado pelo *lugar* de onde *eu* mesma *falo*]. Dizer que o texto está inscrito nos circuitos da Mídia² significa traduzir um *objeto* circunscrito à interface Linguagem-Comunicação, assumindo tais circuitos como diferentes canais que veiculam matérias textuais, em cujas pistas lingüísticas se pode buscar apreender o discurso midiático. Por sua vez, dar relevo à Mídia significa evidenciar a relevância que o consumo simbólico adquire na sociedade contemporânea.

Tão ou mais importante do que o próprio consumo de bens materiais, é, hoje, o consumo de serviços e signos, nas suas mais diferentes modalidades semióticas. Sob o escrutínio da Mídia e com o suporte de avançadas tecnologias de comunicação, não há fronteiras geográficas para as imagens, textos e demais materiais semióticos, que se espalham pelos *quatro cantos* do mundo, ao princípio da velocidade e ao sabor do mercado. Como sujeitos de consumo, somos interpelados por discursos midiáticos que vendem imagens, ideias e modos de ser. Isso afeta diretamente a própria cultura, fazendo girar, como nunca, as rodas da indústria cultural.

Calvino (1990) denuncia a torrente de imagens em que o mundo foi transformado pelos *media todo-poderosos*³, fazendo-nos atentar para a redução da imagem à matéria de *jogos de espelhos*, que se servem do caráter polissêmico da *ordem* do imagético para “multiplicar” o mundo em representações. Imagens, que, segundo ele, “são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis” (ibid. p. 72). Poderíamos questionar: de que nos serve uma torrente de imagens esvaziadas de sua tão rica significação? Essa é uma inconsistência que, como bem nos adverte Calvino, talvez não esteja apenas na linguagem e nas imagens, mas no próprio mundo.

¹ Doutoranda em Educação pelo ProPEd/UERJ, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Goulart Barreto; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação (UERJ); Bolsista FAPERJ.

² O conceito de Mídia é assumido, junto a Santaella (2002), referindo-se especialmente aos meios de transmissão de notícias e informação, tais como jornais, rádios, revistas e televisão (incluindo-se aí os recursos da comunicação teleinformática), “inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio” (p. 45-6)

³ O termo *media* é originário da expressão *mass media*, que foi traduzida como Mídia em português (ou meios de comunicação de massa), de acordo com a pronúncia que se dá ao termo inglês de origem latina (MARCONDES FILHO, 2002).

É nesse cenário que Chauí (2006) afirma a impossibilidade de diferencarmos *aparência* e *sentido*, pois tudo nos é dado imediatamente “sob a forma da transparência temporal e espacial das aparências, apresentadas como evidências” (p. 32-3). São algumas dessas *evidências* que, lidas e relidas, dadas e retomadas nos discursos da Mídia, atuam no imaginário espectador-leitor, ampliando as possibilidades de uma intervenção ativa em seus processos de orientação ideológica. Nos diferentes contextos de vida, os indivíduos lançam mão de determinados repertórios de interpretação e compreensão, construídos social e historicamente, que se fazem responsáveis pelo tipo de imaginário construído e (consequentemente) pelo tipo de relação que os indivíduos estabelecem com os vários acontecimentos da vida social. Constitutivas da relação do mundo com a linguagem, e produtos desta, as formações imaginárias se compõem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: “a imagem que se faz de um pai, de um operário, de um presidente, etc.” (ORLANDI, 1994, p. 56).

Dentre estas relações que vão contribuindo para a formação do imaginário coletivo, destacamos as que os espectadores estabelecem com o universo midiático. De acordo com Sodré (2006) quando tratamos da produção midiática e da propaganda há demonstrações evidentes de que a racionalidade da comunicação não espontânea é capaz de instrumentalizar o sensível, mobilizando os afetos para produzir os efeitos de sentidos pretendidos. Como “trama das visibilidades” e das “enunciabilidades” destes tempos (FISCHER, 2009, p. 27) a Mídia se imbrica ao cotidiano, alimentando o imaginário e as percepções de uma realidade que se constitui sob a égide de relações e de processos de produção simbólica cada vez mais mediatizados.

No aporte dessas concepções, a proposta deste texto é pensar *imagens* de professores que circulam na Mídia contemporânea, o que não significa, nos termos aqui assumidos, tomar a imagem por sua forma material, como nos desenhos ou nas fotografias que, veiculadas nos diferentes canais de comunicação, externamente representariam os professores. Quero pensar imagens como sentidos construídos para o mundo lido, traços de uma experiência que, em leituras bakhtinianas, se definiria como emotivo-volitiva, ético-estética, e que nos permite agir sobre o mundo no momento em que o interpretamos – e possivelmente recriamos – através das imagens traçadas. É por isso que as *imagens* de professores são, neste texto, tomadas por sentidos, *leituras* e modos com que a mídia lê o professor no mundo contemporâneo, em meio às criações discursivas que apelam para o poder do imaginário social e orientam nossas formas de percepção e entendimento acerca da realidade docente.

Diante disso, o binômio Linguagem-Comunicação, que orienta os circuitos da Mídia como lócus desta investigação, se vê atravessado pelo *lugar* de onde falo e de onde situo as inquietações que me mobilizam à pesquisa: o lugar da Educação, singularizado na perspectiva da formação e do trabalho docente. Aqui, aposto na compreensão de *imagens* de professores inscritas nos discursos midiáticos como modo de problematizar algumas das “evidências” que a Mídia imputa aos modos de ser e de agir dos professores na atualidade. Inquieta-me pensar: como os docentes são vistos e posicionados nas *imagens* de professores que a mídia nos dá a ler? A ideia que persigo, portanto, é colocar em suspenso alguns dos regimes de visibilidade que sistematizam a *imagem* do professor na Mídia, ciente de que a profusão de certas “evidências”, aí veiculadas, contribui para forjar representações acerca do professor, autorizando expectativas e produzindo uma determinada demanda identitária em torno dele.

É dessa mirada que se pode divisar a última expressão que compõe o título deste texto: *discursos* em análise crítica. As teceduras teóricas em torno do *objeto* de estudo encaminham-me a uma reflexão sobre suas trilhas metodológicas, como um olhar que comporta um modo particular de entendimento da linguagem, do discurso e do texto. Para tratar das *imagens* de professores veiculadas na Mídia, este estudo elege a Análise Crítica do Discurso (ACD), nos termos em que formulada por Norman Fairclough (2001, 2003) como proposta teórico-metodológica. Isto se justifica pelo campo de possibilidades que a ACD inaugura na busca de *pistas* do funcionamento discursivo, levando-se em conta o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas.

A ACD fundada nas relações entre discurso e mudança social, compreende a tentativa de dar conta da reinscrição dos exemplares de linguagem recortados (textos) no movimento dos sentidos, isto é, no processo histórico-discursivo. O objetivo é a aproximação dos sentidos (plurais, mas não quaisquer, porque historicamente dimensionados) postos em circulação, ultrapassando o conteúdo (claro ou oculto) do que é dito pela explicitação de seus pressupostos e implícitos, buscando a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pelo dito em condições determinadas, por meio de marcas detectáveis nos modos de dizer, a partir de pistas encontradas na superfície linguística (BARRETO, 2009, p. 22).

A partir daí, pode-se dizer que a ACD se dedica à análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, em especial, no contexto das transformações sociais. Pelo fato de que focaliza relações dialéticas ente o evento discursivo e outros elementos das práticas sociais, a ACD é orientada lingüística e socialmente. Com isso, depreendemos o fato de que o movimento texto/discurso/prática social dota-se de importância central na perspectiva da ACD, posto que envolve uma abertura teórico-metodológica que

pressupõe o enfoque das conjunturas (e das condicionalidades) como parte integrante do trabalho analítico. Por isso, a análise textual é concebida não apenas a partir das relações internas de um texto, mas da análise de suas relações externas, ou seja, de suas relações com outros elementos de eventos, práticas e estruturas sociais.

A adjetivação “crítica” da linguagem marca a inscrição da ACD na matriz do realismo crítico, em oposição ao novo idealismo, que corresponde ao movimento de pensar a linguagem desprovida de exterior (BARRETO, 2009). Para o realismo crítico, as práticas de linguagem devem ser percebidas nas suas relações com o que lhe é exterior, como uma prática social que não se pode dissociar das demais. Partindo deste princípio, a língua é percebida e analisada no contexto histórico em que se dá o seu acontecimento, como forma de prática social, exigindo, destarte, um trabalho sistemático com a dialética entre discurso e mudança social. É nesse sentido que Fairclough se preocupa em caracterizar as formas pelas quais as questões econômicas, culturais, políticas e sociais se materializam no discurso.

Na rota dos dispositivos críticos que tencionam o campo de relações entre discurso e sociedade delinea-se o *corpus* analítico deste artigo, composto por textos e outros materiais semióticos – aqui admitidos como exemplares de discurso –, que circularam, recentemente, em diferentes circuitos da Mídia brasileira contemporânea, e em cujas pistas lingüísticas busco apreender *imagens* de professor supostas. São eles: (1) a reportagem “O segredo dos professores” (Revista Época), (2) a gravura “Perfil antenado” (site da Revista Veja), (3) a fotografia da robô-professora Saya (site Globlo.com) e por fim, (4) e (5) dois vídeos publicitários do MEC, que integram a Campanha de Valorização Docente (veiculados em diferentes instâncias midiáticas, em especial TV e internet).

Ser “bom” professor: o discurso da qualidade que atravessa a Educação



Recentemente, diante de uma banca de jornal, minha atenção leitora foi *capturada* pela edição nº 623 da Revista Época, uma das revistas semanais de maior circulação no país⁴, publicada pela Editora Globo. Dentre o emaranhado de imagens que saltavam diante dos olhos, causou-me estranheza o título dado à matéria de capa, assinada pela jornalista Camila Guimarães: [“Os segredos dos bons professores”]. Perguntei-me: seria o mistério da prática docente finalmente desvendado pelas mãos da mídia? Tal como quando ela invade o mundo culinário para segredar o que torna as receitas dos *chefs* tão apreciáveis ao paladar alheio?

As expectativas quanto à leitura da matéria se avultam: lê-se em subtítulo [“Os mestres que transformam nossas crianças em alunos de sucesso (e o que todos temos a aprender com eles)”]. Por certo, nada contra aprendermos com os exemplos de outros profissionais que nos estimulem em nosso próprio fazer, mas a lógica delineada se mostra em aparência demasiado estrita quando associa a expressão [“alunos de sucesso”] a um movimento de transformação realizado exclusivamente pelo professor [“Os mestres que transformam”]. Talvez, como na lógica dos bons *chefs*, que, com suas mãos habilidosas, são capazes de transformar qualquer conjunto de ingredientes em uma saborosa refeição. Analogias à parte, o enunciado desconsidera, por princípio, os meandros singulares da aprendizagem e a complexidade da atividade docente, que, como toda prática social, é atravessada por uma infinidade de outras práticas e campos de forças que são a ela externos.

Ainda em leitura prévia, a artificialidade da capa se substancia com a imagem de uma jovem professora sorridente, de mãos postas uma sobre a outra, em pose de fotografia,

⁴ Segundo dados da ANER (Associação Nacional de Editores de Revistas), a Revista Época apresentou em 2009 circulação média de 413.286 exemplares, considerando-se as revistas pagas. É a 2ª maior revista de publicação semanal do país, mas apresenta boa desvantagem em relação à primeira colocada no ranking, a revista Veja, que teve circulação média de exemplares pagos em 2009 registrada em 1.097.485. (Fonte da consulta: <http://www.aner.org.br/Conteudo/1/artigo42424-1.asp>)

esbanjando a confiança em si, própria de um professor de sucesso. Em torno dela, gravitam *imagens* da escola que ampliam o tom “festivo”: livros e materiais escolares dividem espaço com um vaso de flor, uma maçã e uma xícara de café. Uma lâmpada graficamente sinalizada acesa é posta próxima à cabeça da professora. Liderança, motivação, carisma e observação são termos que rondam os extremos da página, destacando-se no emaranhado de elementos gráficos que sugestionam o enfoque dado ao professor e à sua prática.

Diante das expectativas que a leitura traz, penso imediatamente nos milhares de professores brasileiros que, aviltados em suas condições de formação e trabalho, talvez não se sentissem capazes de sorrir como a professora. E desconfio: o que esses pretensos “segredos”, tão festejados, podem realmente dizer da experiência docente? Que *imagens* de professores estão sendo aí veiculadas? O efeito pretendido pela mídia se cumpriu: sou mais um leitor que, “fiscado” em sua singular curiosidade, abre a revista e percorre suas páginas. Desse *gesto de leitura*, iniciaram-se as análises que frutificaram neste texto.

Em síntese, a reportagem apresenta (e pretensamente analisa) os caminhos para professores considerados excelentes poderem alavancar em suas carreiras, o que significa, em termos imediatos, garantirem o sucesso da aprendizagem de seus alunos. É a isso que se referem os tais “segredos” anunciados no título: como se expostos em uma vitrine *prêt-à-porter*, “prontos para vestir”, técnicas e métodos de professores bem sucedidos são “finalmente” expostos ao público, insinuando [“o que todos temos a aprender com eles”].

Nos limites da referida composição textual, os discursos alheios parecem assumidos e feitos circular sob a forma de *discursos de autoridade*, tal como Bakhtin (1983) nomeou os que se fundam no estatuto de verdade, exigindo de nós apenas o seu reconhecimento e reprodução. A lógica prevista por Bakhtin é a de que a palavra autoritária não se representa, ela é apenas transmitida nas vozes de autoridade. Na reportagem, o discurso sobre o que se considera um professor de sucesso se legitima ante a autoridade do dizer: (1) pesquisas desenvolvidas em universidades consideradas como bem sucedidas nos Estados Unidos – Flórida, Stanford e Harvard –, (uma destas feitas circular recentemente na revista *Science*), e dados de pesquisas nacionais realizadas por respeitadas Fundações e Institutos; (2) dois livros [“recém lançados nos Estados Unidos”], que ensinam os “segredos” de uma prática docente bem sucedida; (3) *imagens* de professores brasileiros, de escolas da rede particular de ensino, que dão sentido de realidade ao trabalho social dos especialistas norte-americanos.

A autoridade desses discursos alimenta o *pressuposto* que está na base das considerações feitas na reportagem: o de que o fracasso da Educação no Brasil se deve, com

pungente exclusividade, à falta de qualidade de seus profissionais. Na perspectiva de uma análise crítica, evidenciar uma pressuposição assumida por um texto significa, no dizer de Fairclough (2001), dizer das proposições que aí são tomadas como já estabelecidas, e, que, de algum modo, podem ser lidas como “dadas”. Pressupostos tomam a “faturalidade como tácita” (ibid. p.202), oferecendo imagens e categorias para a realidade e contribuindo para moldar determinados posicionamentos dos sujeitos sociais.

A justificativa dada para o enfoque à qualidade docente no artigo parte de uma afirmação que primeiro minimiza (ao negar a própria negação), para depois afirmar a importância de “elementos” caros ao processo de aprendizagem, que não o professor. Lê-se: [“Não é que não seja importante ter computadores, visitar pontos turísticos ou culturais, adotar bons livros e apostilas ou manter poucos alunos nas salas de aula. É.”]. Logo em seguida, explicitando a legitimidade de seu discurso na autoridade de um [“conjunto de estudos recentes”], o texto imputa a ideia de que é a qualidade do professor que determina a qualidade do aprendizado do aluno, em uma lógica tão diretamente proporcional que elimina qualquer possível intercorrência. Diz-se: [“Mas, como revela um conjunto de estudos recentes, nada tem tanto efeito sobre o aprendizado como a qualidade dos professores”].

Nesse sentido, o discurso da qualidade dos profissionais da educação, pressuposto no texto, vem engrossar o coro do debate sobre a qualidade do ensino, que, embalada nas insígnias do mercado, (e, portanto, na lógica da competição), passa a ser identificada diretamente com os resultados obtidos pelos estudantes, passíveis de serem “medidos” através de taxas de evasão e repetências, de levantamentos de números de egressos em cursos superiores e taxas de aprovação, e de ranqueamento nacional, bem como de comparações internacionais, do rendimento escolar. Se, em décadas anteriores, anunciou-se a questão da qualidade na rota das discussões sobre a igualdade de oportunidades, o debate atual “orienta” o conceito a assumir o sentido de “excelência”. É esse discurso que autoriza enunciados como os transcritos da referida reportagem: [“A diferença entre esses dois professores – um bom, o outro ótimo – é o fator de maior impacto na educação”] ou [“Para que o conteúdo seja aprendido por todos, porém, é preciso haver professores excelentes. Não apenas bons. Excelentes”].

Por certo, entendemos, em consenso, que a escola que temos precisa elevar seu patamar de qualidade e isso passa, necessariamente, pela atuação do professor. Mas há divergências quanto aos indicadores dessa qualidade pretendida, que se relacionam, intimamente, com a compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento do

país. Como *lugar* de *acesso* à informação e como instância de produção de conhecimento, a educação contemporânea é responsabilizada por atender as demandas do processo produtivo, o que não só consolida a escola como lócus sob o qual incide a problemática da produtividade, como também representa uma concepção economicista da educação. É o discurso da qualidade atravessando os muros da escola. Mais: é a educação como *mercadoria* embutida na retórica educacional.

Elevada à função de adaptar e instruir, e obedecendo à lógica do mercado, a educação deve preparar os indivíduos para resolver problemas concretos de sua realidade imediata. Para Duarte (2001), no cenário de ilusões da pós-modernidade, o proclamado lema *aprender a aprender* mostra seu verdadeiro núcleo: “uma concepção educacional voltada para a formação adaptativa dos indivíduos” (p. 38). Dominado por um vocabulário de habilidades (no qual se incluem palavras associadas como “competência”), o próprio discurso educacional é comodificado⁵, aparecendo para Fairclough (2001) na perspectiva de uma lexicalização completa dos processos de ensino e aprendizagem fundamentados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidades e outros.

No lastro dessas concepções, é interessante observar que a reportagem lida com um vocabulário intimamente ligado à “nova vulgata planetária” (BOURDIEU e WACQUANT, 2001), assumindo valores e expressões gerados na lógica do mercado e aplicados aos sujeitos. Aposta, nos termos da prática docente, em palavras-chave como: *sucesso, compromisso, resultado, desempenho, técnica, metas, treinamento, eficiência, dedicação*. Junto a Fairclough (2001), entendemos que, como intérpretes, estamos sempre em confronto com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram, o que significa atribuímos valores a elas. Que sentidos essas palavras-chave assumem em seu contexto de produção? Que *imagens* de professores estão sendo a elas associadas?

Decerto, não tenho dúvida da punjância do *lugar* docente no processo de aprendizagem, ao contrário do que querem nos fazer crer nesses tempos em que a tecnologia é capaz de promover substituições de seu *lugar*. Mas, conforme os olhos vão correndo a tessitura da reportagem, a lógica soa perversa. Em perspectiva maniqueísta, verbos tão caros a uma retórica comportamentalista, como punir e premiar, parecem reassumir o antigo formato, agora para enfatizar a busca da qualidade pretendida na prática do professor. A afirmação é categórica: [“Premiar os bons professores e punir os ruins é essencial”]. Já que somos os

⁵ Fairclough (2001) explicita a tendência à comodificação nos processos discursivos contemporâneos, definindo-a como “o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (p. 255).

responsáveis mais diretos da aprendizagem do aluno, é a qualidade de nossas ações, e os resultados destas, que estão na pauta do dia do debate, fomentando o anseio por políticas de essência meritocrática aplicadas ao professor⁶. Mas não tem se discutido, em perspectiva crítica e a contento, o modo como temos sido formados e as condições de trabalho a que temos sido submetidos, e que condicionam substancialmente a *qualidade* das nossas ações e, por conseguinte, dos resultados avaliados.

Barreto (2002) denuncia uma formação docente progressivamente ressignificada e aligeirada, na qual os conhecimentos, as habilidades e as atitudes passam a ser definidos por sua utilidade, limitando os conceitos à perspectiva instrumental. Chauí (1999, p.5) também engrossa o coro, admitindo que ao reduzirmos o significado da formação a uma mera “transmissão rápida de conhecimentos” e a uma “habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho”, tomamos por princípios a transmissão e o adestramento, e fazemos desaparecer aquilo que é a marca essencial da docência: a formação.

Diante desse debate, que perspectivas de formação docente são apontadas no referido artigo? Para essa resposta, merece destaque a utilização de dados de pesquisas realizadas por diferentes instituições nacionais⁷, feita pela jornalista responsável pelo artigo. Agrupadas em um único recuo no texto, tabelas de dados dão corpo a uma leitura tendenciosa sobre a formação de professores no país. O título dado à seção aposta no substantivo “saga” para dizer da formação do educador, situando uma dramaticidade própria dos relatos de caráter épicos. Diz: [“Despreparados: a saga do futuro mestre até chegar à sala de aula – sem estar pronto”]. Na sequência estabelecida pela autora, temos a seguinte combinação de enunciados, ilustrados (e legitimados!) por dados das pesquisas nacionais: (1) [“O rendimento baixo atrai pouca gente”. (2)[“Quanto mais baixa nota no Enem (2007), maior a vontade de ser professor”] (3) [“Alunos de escola pública são mais atraídos para o magistério”] (4) [“Os cursos de pedagogia têm mais aulas de disciplinas teóricas que práticas...”] (5) [“...o que ajuda a explicar por que, mesmo com mais mestres diplomados...”] (6)[“ ...as notas de português não melhoraram”].

A afirmação da baixa atratividade da carreira é o dado que inaugura a sequência

⁶ Essa *imagem* ganha força com o exemplo citado do Estado de São Paulo que, desde 2008, vem implementando um sistema de bonificação, no qual escolas, diretores e professores recebem um bônus salarial quando há melhora no desempenho em provas. Para legitimar o exemplo citado, destaque é dado à autoridade de países bem sucedidos em educação: na esteira de uma concepção meritocrática, o sistema implementado em São Paulo é citado como [“similar ao vigente naqueles países que mais se destacam nas avaliações internacionais de ensino, como Finlândia e Coreia do Sul”].

⁷ São elas: Unesco (com dados do Pnad, 2006); INEP, Fundação Carlos Chagas, Fundação e Fundação Lemann (com dados do Censo Escolar/Inep).

criada, mas a reportagem, como um todo, silencia o debate sobre as questões salariais e de infraestrutura do trabalho docente, que poderiam explicitar alguns porquês de uma carreira tão desconsiderada. Por certo, pensar o (in)sucesso da prática docente desvinculado de um olhar crítico para o “cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140), é fazer vista grossa para problemas políticos e sociais que atingem em cheio o universo docente.

Na contramão de uma perspectiva crítica, e mediante a inferência de uma lógica simples e não argumentada (mas que encontra respaldo nos dados oficiais agrupados), a reportagem aposta em duas explicações para justificar a formação deficitária dos profissionais da educação brasileira, alvo máximo das discussões em pauta. Em primeiro lugar, a própria “origem” do corpo de professores em formação, considerada de “baixa qualidade” – alunos oriundos de escola pública e que apresentam as piores notas no Enem. Cruzado ao enunciado (1), de que [“o rendimento baixo atrai pouca gente], a sequência textual nos encaminha para a percepção de que, por ser pouco atrativa financeiramente, a carreira do magistério atraía, em sua maioria, sujeitos com uma formação escolar já deficitária.

A lógica por certo não me parece absurda, mas precisa ser lida no conjunto dos dados apresentados, em especial, porque o ponto de chegada da sequência é o insucesso da aprendizagem (verificado no enunciado (6), que denuncia a queda dos índices de leitura, a partir de dados do SAEB). Essa relação pode dizer do sentido forte que transborda no texto: a responsabilização do professor ante o fracasso da aprendizagem. Para tal, recorre-se a dados que sinalizam as origens públicas da formação básica de nosso professor, como se, também culpado por elas, aí construísse o marco inicial do déficit que, mais adiante, se verifica em sua prática.

Em segundo lugar, a jornalista se respalda em dados de pesquisa realizada em cursos de pedagogia, para acentuar o caráter predominantemente teórico de nossa formação docente. Esse é o dado que auxilia a jornalista a explicar (5) [“por que, mesmo com mais mestres diplomados”], (6) [“as notas de português não melhoraram”]. Em síntese, a equação é mais uma vez simplificada: muita “teoria” e pouca “prática” na formação do educador, [“quem sofre é o aluno, e o país, que desperdiça seus talentos do futuro”], conforme foi apontado no texto. Essa discussão se organiza em torno do discurso que objetiva construir a qualidade do trabalho docente, reforçando uma visão determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos.

No dizer de Barreto (2002), “é um discurso que parece adotar um colorido

construtivista” (p. 133), para legitimar um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos são tomados como fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e construir competências. Tal perspectiva se sustenta sobre uma nova concepção de ensino que, no entendimento de Dias e Lopes (*op. cit.*) tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Com isso, o conhecimento sobre a prática assume maior relevância em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Na reportagem, nenhum dado e nenhuma palavra dada polemizam os deslizes das políticas públicas no entorno dessa formação. Fecha-se, a partir dos dados coletados, o círculo de responsabilização do professor. Mal formado em sua escolarização básica – pelas conhecidas deficiências da escola pública – e mal formado em sua preparação para a docência [“já que 70% da carga horária é teoria pura”], o professor é o grande responsável pelo fracasso da aprendizagem, fracasso este já largamente denunciado nos resultados de avaliações como as do SAEB.

É aí que entram em cena os dois livros, destacados pela jornalista em suas “oportunas contribuições”. Seus títulos bem poderiam lembrar *best sellers* do ramo de auto-ajuda: *Teaching as leadership: the highly effective teacher’s guide to closing the achievement gap* (Ensinar como um líder: o guia do professor supereficiente para diminuir o déficit de aprendizado), de Steven Farr; e *Teach like a Champion: 49 techniques that put students on the path to college* (Ensine como um campeão: 49 técnicas que colocam os estudantes no rumo da universidade), de Doug Lemov. Na perspectiva assumida pelos autores dos referidos livros, é essencial estender as experiências de professores bem sucedidos, para outros, por meio de [“programas de treinamentos], já que [“aprimorar os métodos de ensino de professores, como sugerem Farr e Lemov, é mais eficaz que incentivar os alunos de outros modos”].

[“Colecionando dados sobre os professores mais eficientes”], ou seja, sobre suas técnicas, métodos e como se preparam para o trabalho, Steven Farr apresenta em seu livro, seis pilares (mais um dos “passos a seguir”, tão caros aos norte-americanos) que tomam a eficiência como fundamento da ação docente. Ela se evidencia em diferentes direções: na sugestão de traçado de metas ambiciosas com a turma, no envolvimento da família para delimitar planos *individualizados* de ensino, no planejamento cuidadoso das aulas, na perspectiva de dar aulas com eficiência, [“aproveitando cada minuto e cada oportunidade”] e, enfim, na ideia de que é preciso aumentar a eficiência sempre e [“trabalhar incansavelmente”], (poder-se-ia dizer, como aos moldes de Chaplin em *Tempos Modernos*), para que se possa honrar o título de um professor eficiente.

Mas são as técnicas dos professores “campeões”, divulgadas a partir da obra de Doug Lemov, que mais inquietam se tivermos em mente os termos da formação e da prática docente. O livro é anunciado como um [“apanhado de técnicas] que [à primeira vista (...) podem parecer banais”]. Desconfio que nem com uma segunda ou uma terceira vistas elas nos parecessem diferentes: (1) [“continuar perguntando a mesma coisa para o aluno até que ele dê uma resposta 100% certa”]; (2) [“os alunos não podem anotar nada enquanto o professor explica a matéria”]; (3) [“usar frases positivas na hora de chamar a atenção do aluno”]; (4) [“enquanto explica a matéria ou como resolver um exercício, o professor circula pela sala”]; (5) [“para fisgar os alunos, a técnica é usar iscas como uma história, trechos de um filme ou um pequeno desafio”]; (6) [“não aceitar “não sei” como resposta e conduzir o aluno à resposta certa”]; (7) [“o elogio só deve vir quando o aluno fizer mais do que lhe foi pedido”]; [“o jeito certo de fazer perguntas” é “escolher quem vai dar a resposta, chamando o aluno pelo nome ou apenas apontando para ele”].

As prescrições que modalizam o discurso da reportagem carregam importantes significados implícitos. A busca da eficiência, sistematizada nos pilares de Farr, corrobora com a perspectiva da “excelência” que transpassa a educação quando também ela se vê atravessada pelo ideário da qualidade que sustenta as práticas regidas pelo mercado. Já pelas mãos de Lemov, disfarçadas em “segredos” que evidenciam modos de agir-ensinar dos professores, “pérolas” de nosso passado comportamentalista são reavivadas mediante pretensão transformadora. Perseguir “verdades absolutas” e desenvolver técnicas para “fisgar” a atenção dos alunos, controlar quem está autorizado ou não a dar respostas e cuidar dos modos de “enquadramento positivo” não são simples dicas, mas discursos que nos fazem atentar para um possível retorno a práticas e modos de ensinar que reforçam a *absolutização da ignorância* (FREIRE, 1987) e cerceiam a autonomia do aluno e do próprio professor.

As obras tomadas por referência também reativam fundamentos das Teorias Clássicas do Currículo, nos quais se evidencia o “como” fazer, desarticulado de aspectos essenciais como “o que”, “quando” e “por que” fazer; limitando o professor a um mero tarefeiro, “como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p.182). Discordo, portanto, da jornalista quando esta afirma, em tom de desqualificação da produção epistemológica educacional, que [“o mais impressionante nos trabalhos de Lemov e de Farr é que seus segredos do sucesso têm pouco a ver com as grandes teorias da educação”]. Poderíamos dizer o justo contrário: seus “segredos de sucesso” têm muito a ver com a retomada de teorias comportamentalistas, tão

caras à educação da década de (19)70, e o novo colorido dado a seus preceitos fortemente instrumentais minimiza nossas possibilidades de superá-los definitivamente.

Na tentativa de mapear aproximações com o contexto brasileiro que explicitem as “realidades” prescritas na reportagem, a jornalista, potencializa as distâncias que nos afastam do cenário norte-americano. Ela diz: [“no caso dos professores brasileiros, não há como aferir objetivamente quais sejam ótimos]. E continua: [“na falta de estudos como os de Lemov e Farr, dependemos de percepções de diretores e educadores, às vezes de alunos”]. Os enunciados em destaque comportam uma contradição que salta às nossas vistas: face à inexistência, em nosso país, de *discursos de autoridade* como os de Lemov e Farr, que nos ofertariam a possibilidade de aferir objetivamente a qualidade do professor, as “percepções” da escola e de seus agentes são desqualificadas. Mas o mais interessante é que essas mesmas “percepções” legitimam-se quando servem à própria Mídia, que se orientou nas indicações das escolas para compor o quadro de professores-personagens brasileiros bem-sucedidos, que emprestaram imagens de si e de suas práticas para colorir de realidade os “segredos” contados por professores de outro país.

É no interior dessa contradição, que exemplos de práticas desenvolvidas por docentes, de escolas particulares, que promoveram “revoluções” em sua forma de ensinar, são diretamente relacionados às técnicas apresentadas nos livros de Farr e Lemov. [“Indicados como exemplares pelos colégios”], os professores apontados na reportagem são destacados pela “notável” façanha de terem chegado [“por aprendizado próprio, a algumas das técnicas descritas por Lemov e Farr”]. Mais uma vez, a ideia de responsabilização do professor busca fôlego: a mídia veicula imagens de professores considerados bem sucedidos porque, por aprendizado e esforço próprios, na rota do *aprender a aprender*, foram capazes de chegar às técnicas importadas de Farr e Lemov, sem que ninguém as tivesse ensinado. Afinal, como afirma a jornalista: [“Que faculdade de pedagogia ensinaria Fabrícia Lima, professora de português da rede estadual do Recife, que circular pela sala funciona mais do que ficar parada na frente da lousa dizendo “psssssiu”?]. Se a pergunta supõe uma crítica aos nossos cursos de formação de professores, evidencia, por outro lado, a mediocridade dos argumentos de autoridade utilizados pela jornalista para tratar da *imagem docente*.

A figura da lâmpada acesa posta sobre a cabeça da professora-personagem da capa da revista vai ganhando novos contornos, enquanto a descrição das práticas docentes feita na reportagem assusta pela superficialidade com que são tratadas e pela redução contextual a que são submetidas. O “segredo” de Carolina, a jovem e sorridente professora, que mobilizou

parte de minhas expectativas leitoras, é todos os dias “aquietar” as crianças com a seguinte frase: [“Vou contar até três, e uma mágica vai acontecer”]. Pelo que ouvimos dizer na reportagem, na primeira vez não funcionou. Nem na segunda. Mas, [“em algum momento os alunos aprenderam a se sentar em silêncio antes de ela chegar ao três”].

Como “passes de mágica”, a mídia vende os “segredos” que supostamente poderiam transformar todo e qualquer professor em um *chef* de sucesso. Só o que talvez a jornalista tenha se esquecido é de que em nossas escolas, “mundão afora”, na falta de varinhas e condões que nos tornem “fadas”, o “psssssiu na frente da lousa” pode continuar fazendo todo sentido para a conquista do silêncio necessário à aprendizagem.

Nos contornos da mídia, os contornos da *face* do “novo professor”

Dois outros exemplares de linguagem, de diferentes composições semióticas, ajudam a compor criticamente *imagens* do professor na mídia, agora, a partir de outro de seus circuitos – o virtual. O primeiro é uma gravura intitulada “Perfil antenado”⁸, veiculada em notícia no site da Revista Veja, que dá relevo ao qualificativo “antenado” para discutir o novo perfil docente, assumindo que [“hoje, os educadores contam com muitos equipamentos tecnológicos à disposição”]. Já o segundo, é a fotografia da robô-professora Saya⁹, que nos chega do Japão através do portal de notícias e entretenimento das organizações Globo.

Ambos os exemplares colocam em cena a avidez com que a mídia se apropria das imagens de um cenário tecnológico *exuberante* para seduzir o imaginário espectador-leitor. Mas, sobretudo, nos incitam, em função do *lugar* que de onde falamos, a uma inquietação crescente quanto aos contornos da *face* do chamado “novo professor”.

Um desses contornos aparece bem delineado no perfil creditado ao “novo professor” na gravura veiculada no site da Revista Veja. A ideia de um professor “antenado” encontra ajuste fino com as correias da qualidade que anunciam o (in)sucesso do professor contemporâneo, tal como problematizado na seção anterior. Ser mais ou menos “antenado”, mais ou menos “dedicado”, mais ou menos “eficiente”, na linha do “você, professor, é o responsável pelo seu sucesso!”, corrobora para a culpabilização a ele imputada, justificando que se torne alvo de prêmios e punições.

⁸ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/papel-professor-manter-se-antenado>

⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL1038018-6174,00-ROBORECEPCIONISTA+TESTA+HABILIDADES+DE+PROFESSORA+NO+JAPAO.html>

Na gravura em destaque, palavras e figuras reforçam mutuamente a *imagem* de professor “antenido” que é feita circular. Em pose descontraída, o professor se mostra muito à vontade no manejo de alguma *traquinaria* tecnológica que lhe vai às mãos. Distraído, e com o olhar voltado ao objeto, o professor parece nem se dar conta de que está enredado no interior de um complexo campo gravitacional, onde novas e infinitas “janelas” se interpõem: wikis, blogs, bate-papo no MSN, comunidades online, serviços de comunidades virtuais, videoconferências, entre outros. É a significativa relação das TIC¹⁰ com o fazer docente ganhando forma nos contornos da mídia.



Em seus estudos, Barreto (2004) aponta os múltiplos sentidos com que a presença das TIC tem sido investida na educação, destacando-se os que se relacionam à superação dos limites impostos pelas chamadas “velhas tecnologias”. É justamente na esteira de uma suposta “superação” que se encontra o enunciado que se lê na reportagem: [“Foi-se a época do giz branco e do quadro-negro”]; (quando, ainda essas “velhas tecnologias” são a realidade da imensa maioria de nossas escolas)

Para tratar da *imagem* do “novo professor”, enunciados delimitam suas características e ajudam a traçar o perfil “antenido” que se pretende veicular: (1) ele [“está sempre atualizado com o que há de mais moderno”], e (2) [“sabe utilizar a tecnologia para melhorar o aprendizado”]. Há um interessante movimento de sentidos entre esses dois enunciados que se relaciona ao debate sobre as “competências”, tão em voga no cenário educacional contemporâneo. Enquanto o enunciado (2) reforça o sentido das “competências” do professor para o uso das tecnologias, ao admitir o pressuposto de que o professor “antenido” [“sabe

¹⁰ Tecnologias da Informação e Comunicação.

utilizar a tecnologia para melhorar o aprendizado”]; o primeiro enunciado indicia, não uma competência, mas, um “estado competente” do professor, que, determinado pelo advérbio de tempo [“sempre”], o implica em um movimento contínuo de atualização, na persecução de competências que garantirão a ele estar-permanecer “atenado” com o que [“há de mais moderno”].

A imagem “atenada” do professor traz novos elementos para recolocarmos em pauta o já intenso debate sobre os modos de apropriação das TIC na prática pedagógica. Por certo, acreditamos, junto a Barreto (2009), que as TIC podem redimensionar o ensinar e o aprender “desde que o acesso à informação ou mesmo ao conhecimento seja visto como condição necessária, mas não suficiente, à sua apropriação pelos sujeitos” (p.116). Portanto, não basta aos sujeitos “atenados” “contar” com muitos equipamentos tecnológicos à sua disposição. Há que se garantir, conforme nos adverte Barreto (ibid.), alternativas de formação docente que discutam as recontextualizações das TIC para além do mérito de serem novas ferramentas com que lidamos para executar o “mesmo” trabalho.



Outro contorno da *face* do “novo professor” aparece esboçado em uma fotografia recentemente divulgada na mídia, em especial, em sites da internet. Sob o signo da aparência, a imagem recortada capta em cena – por certo, em estranha realidade! – os traços peculiares de uma mulher japonesa, nos trejeitos de seu olhar marcante e de seu sorriso tímido. Mas

ao divisarmos sua essência, o que a fotografia materializa é uma face nada humana da própria figura feminina e, mais especificamente, da própria imagem de professor.

Saya é o seu nome: uma *android* treinada em 2004 para *atuar* como recepcionista, mas, reprogramada também para ensinar. Equipada com 18 motores que conectam os olhos e a boca por meio de cabos, Saya é capaz de expressar algumas emoções básicas, tais como medo, surpresa ou felicidade. Em sala de aula, a “professora” chama os alunos pelo nome, distribui tarefas, faz a chamada e repete frases pré-programadas ao bom estilo *skinneriano* (a exemplo de “Fiquem quietos!”). Pela simplicidade das funções que é capaz de exercer, seu

desenvolvimento ainda é visto como pouco alarmante em termos de uma concreta substituição do professor pela máquina. Mas Saya já tem sido vista como provável “assistente”, capaz, inclusive, de ajudar em escolas onde haja escassez de professores.

O que fazer diante de uma *cópia* condicionada à tarefa de ensinar? Cumpre-nos, a meu ver, resgatar, em perspectiva crítica, os caminhos de uma formação docente ressignificada em meio a um empobrecimento generalizado da noção de conhecimento, a uma excessiva valorização da epistemologia da prática e ao enaltecimento das competências como paradigma educacional. Os contornos de Saya expressam com nitidez aquela mesma faceta “tarefeira” que habilita qualquer um a tornar-se professor, no dizer de Kuenzer (1999).

A proclamada intenção de que Saya seja aperfeiçoada até que possa ser controlada remotamente para ensinar, avulta em nós a preocupação quanto aos sentidos da formação e do trabalho docente em tempos de crescente determinismo tecnológico. Sua imagem expõe o *simulacro* ao debate. Corremos o risco de, mesmo “antenados”, sermos radicalmente substituídos por uma cópia imperfeita de nós mesmos? Uma questão que fica, sem dúvida, em aberto.

Imagens do professor nos (des)caminhos da valorização docente

Os dois últimos exemplares de linguagem em análise, veiculados em circuitos de TV e internet, situam-se na rota das políticas públicas de valorização e qualificação dos professores, em vigência no país. Consideradas peças chave no interior do discurso da qualidade da educação, a valorização e a qualificação docentes figuram entre os principais objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) implementado pelo MEC. A idéia é incentivar o aumento do número de professores no país, em função de um déficit que gira em torno de 200 mil profissionais, de acordo com dados recentes divulgados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Esse é o cenário em que se inscrevem os dois vídeos publicitários aqui transcritos. No enalço das *imagens* de professores veiculadas na mídia, busco compreender alguns efeitos de sentidos produzidos pelo discurso veiculado nos vídeos da Campanha de Valorização Docente (MEC), através de pistas encontradas na superfície lingüística dos textos. Ambos investem na modalização, projetando para o outro (espectador) uma imagem que é trabalhada em uma perspectiva ideológico/discursiva. Assumindo o tom de um *convite* categórico, há, em ambas as peças, uma espécie de *intimação* feita ao espectador, materializadas na prescrição: [“Seja

um professor!"]], constituindo-se em um discurso imperativo que exorta o espectador a se tornar um profissional da educação.

Peça publicitária 1

O anúncio, de pouco mais de um minuto, tem início com uma sequência de imagens de sete diferentes países: Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Coreia do Sul, Espanha, Holanda e França. No transcorrer das imagens, a voz do locutor anuncia:

Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos. Nós perguntamos a pessoas desses países: "Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?"

Sete pessoas, representando os países apresentados, respondem em suas respectivas línguas: *O Professor.*

A cena final apresenta uma professora diante de uma escola, caminhando ao encontro de seus alunos (sentados no plano de fundo). Ela diz:

Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Seja um professor.

(Locutor): Informe-se no Portal do MEC. Ministério da Educação. Brasil: um país de todos.



Peça publicitária 2

O anúncio de 30 segundos mostra imagens de estudantes sorridentes, que brincam com os colegas, realizam experimentos em laboratórios químicos, acessam o computador em atividades coletivas e se mostram curiosos e participativos na sala de aula. A voz ao fundo interroga:

Onde você trabalha as pessoas sempre te dão as opiniões mais honestas?

Fazem perguntas que ninguém pensaria fazer?

Você consegue debater com gente que realmente quer formar sua própria opinião?

Trabalhe com as pessoas mais interessantes do mundo.

Seja um professor!

(Locutor): *Consulte o Portal do MEC. Ministério da Educação. Brasil: um país de todos.*



É interessante observarmos que a proposta discursiva das duas peças publicitárias se constitui a partir do *efeito de interlocução* que intenciona produzir. Guimarães & Barreto (2009) entendem que pensar as condições de produção dos discursivos televisivos implica compreender, entre outros fatores, que estes são constituídos a partir de uma *interlocução simulada* com os espectadores abstratos, imaginados a partir de um jogo de expectativas e estereótipos que cria uma simulação de ato comunicativo. Dessa forma, vemos que na primeira peça a configuração televisiva se faz explícita – escolha dos cenários de locação, situação simulada de entrevista, presença de atores, conformidade nas respostas dadas – mas a tentativa é a de apresentar pessoas “reais” (representantes comuns dos diferentes países), em uma abordagem espontânea e consensual em torno da importância da figura do professor.

Essa estratégia tende a produzir a ilusão de que todos podem participar do que está sendo projetado, uma vez que “o texto ‘capturou’, e não apenas ‘representou’, a opinião de pessoas comuns”. (GUIMARÃES & BARRETO, 2009, p. 90). Já na segunda peça veiculada, o efeito de interlocução se constitui de forma explícita por entre os questionamentos feitos ao espectador. Nesse cenário, o apelo discursivo se transmuta em convite para participar de um diálogo, em uma estratégia que simula uma conversação e cria um efeito de proximidade entre o espectador e seu interlocutor.

Nos termos da articulação palavra-imagem, tomamos emprestada de Barreto (2002) a noção de *convergência*, para dizer de um reforço mútuo existente entre o que é dito e o que é visto nas peças publicitárias. Na primeira peça, belas imagens de países do “primeiro mundo” compõem o cenário discursivo que reforça a concepção de desenvolvimento social e econômico propagado na fala do locutor como objetivo a ser alcançado, também em nosso país, pelas mãos dos professores. A este profissional, portanto, e mais uma vez, é imputada a responsabilidade por atingir os patamares de desenvolvimento aludidos. Ao conclamar o cidadão, de forma imperativa, a participar da construção do país, tornando-se um professor, desonera o Estado da prerrogativa do desenvolvimento anunciado. Decerto, faltou explicitar que há condições contextuais diversas entre os diferentes países apresentados, inclusive, e sobretudo, de investimentos feitos em educação. Sobre o salário do professor e a infraestrutura dispensada ao desenvolvimento, nem uma palavra. Uma igualdade simplista se faz subentendida: país desenvolvido é sinônimo de professores de sucesso.

Na segunda peça, as imagens veiculadas mostram a escola como local ideal de trabalho, nos diferentes ambientes que propiciam uma construção ativa e “feliz” do

conhecimento, convergindo com as falas do locutor que exaltam as possibilidades de interrelação do professor com [“as pessoas mais interessantes do mundo”]. É, pois, uma proposta discursiva que se sustenta sobre uma suposta assepsia ideológica, nas marcas de uma adjetivação que generaliza os agentes do processo educativo por meio da incorporação de suas supostas qualidades pessoais. Na escola, estariam as pessoas [“mais interessantes do mundo”], que dão as [“opiniões mais honestas”], [“fazem perguntas que ninguém pensaria fazer”] e querem [“formar sua própria opinião”].

As imagens dos estudantes mostradas em movimento reforçam o “colorido” que se empresta à *imagem* da escola: felizes, sorridentes e curiosos, os alunos são retratados nas experiências em laboratórios, nos “usos” compartilhados do computador e em suas saudáveis brincadeiras coletivas. Palavras e imagens, reforçando-se mutuamente, direcionam uma visão parcial e idealizada da escola. A convergência é total: o ritmo ativo impresso ao vídeo busca atingir o imaginário coletivo, em especial do público jovem, na construção de novas referências acerca do universo escolar.

Através de uma refinada estratégia discursiva (e logo, ideológica!), *imagens* da docência são significadas no discurso político da imperiosa construção do país, reforçando as prerrogativas do “bom” professor. Contudo, o que se pode observar nos discursos veiculados nos vídeos é que eles revelam uma prescrição para persuadir o cidadão – qualquer um que seja! – a se tornar um professor. É que a discussão sobre a qualidade esmaece quando se coloca em pauta a lógica soberana dos números.

Diante dos meandros de uma carreira com baixo índice de atratividade, que se concretiza no alarmante déficit de professores apontado, inquieta a naturalidade com que o governo, nas insígnias da mídia, se propõe a “maquiar” a escola, mesmo ciente de que o que precisamos mesmo é alterá-la por dentro.

No “apanhado” de *imagens*, uma imagem em *contrapalavra*¹¹

Os cinco exemplares de linguagem, tomados na composição do *corpus* analítico deste texto organizam um “apanhado” de *imagens* do professor que, recentemente, circularam na Mídia. Na perspectiva de uma análise crítica dos discursos aí veiculados, assumi o risco do

¹¹ Bakhtin (2000) assinala a capacidade do enunciado de gerar contrapalavras entre os falantes, o que nos leva ao entendimento de que a compreensão não é um ato passivo, de mero reconhecimento e decodificação da linguagem em seus aspectos formais, mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de decisão perante o texto.

escape, da abertura do simbólico nos contornos do dizível-visível, para mapear algumas “investidas” que a Mídia lança sobre o imaginário coletivo, difundindo modos particulares de percepção acerca do *professor* na contemporaneidade.

Nos termos deste trabalho, foi proposital a escolha não apenas do material verbal (palavra), mas de outros materiais semióticos (como a gravura, a fotografia e os vídeos), veiculados em diferentes circuitos midiáticos (impresso, televisivo e virtual). Esse recorte não apenas diz da multiplicidade de espaços e formas que figuram *imagens* do professor na mídia, mas referencia (e reverencia!) o olhar do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação neste Seminário, voltado para os textos multimidiáticos e as condições de produção de suas leituras.

Em conjunto, a lógica discursiva divisada nos diferentes exemplares de linguagem segue os caminhos da ética pós-moderna que, tomando como ponto de partida uma espécie de princípio de responsabilização por tudo aquilo que escolhemos e fazemos, desafoga o Estado do peso de sua inércia. É nesse cenário que os profissionais são continuamente pressionados a se superar – o que revitaliza o fracasso como “o grande tabu moderno” (SENNET, 2005, p.141).

Agora, a responsabilidade do aprendizado que não funciona pesa cada vez mais no já pesado fardo dos professores, como se estes independentes e isolados fossem no interior do processo educativo. Nos diferentes recortes em análise, *aparências* do “novo professor” nos são dadas como *evidências*: nos critérios que o qualificam como “bom” e, se possível, “excelente” (e tentam disfarçar seu caráter “tarefeiro”); nas imagens assépticas do “mundo” da escola (simulacro de seu real contraditório); no “estado antenado” que lhe imprime perfil; e, enfim, na estranheza máxima de nossa própria face, quando em aparência robótica.

Entre esse “apanhado” de imagens, é uma fotografia¹² de uma professora em passeata, que circula livremente nos caminhos da internet, a *contrapalavra* do professor a tudo o que vai posto nas *imagens* que dele se autorizam e fazem circular. Que ela nos incite manter o diálogo aberto.



¹² Disponível em: <http://passapalavra.info/?p=10629>

Referência bibliográfica

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

_____. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. e Soc.* Campinas, vol.25, n.89, p.1181-1201, Set./Dec. 2004.

_____. *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. “NewLiberal Speak: notes on the new planetary vulgate”. *Radical Philosophy*, on-line, 2001, n. 105, pp. 2-5. Disponível em: <http://www.radicalphilosophy.com> Acessado em 25 de maio de 2008.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio - Lições Americanas*. Companhia das Letras: São Paulo, 1990.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*. Caderno MAIS. BRASIL 500 D.C. p.5, 09 maio 1999.

_____. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira da Educação*, n. 18, Set/Out/Nov/Dez, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

FISCHER, Rosa Maria B. Imagens da Mídia, educação e experiência. In: FANTIN, Monica, GIRARDELLO, Gilka (orgs). *Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Gláucia; BARRETO, Raquel Goulart. Não só palavras: dos textos multimidiáticos à resignificação das práticas escolares. In: BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez/1999, p. 163-183, dez/1999.

MARCONDES FILHO, Ciro. Mediacriticism ou o dilema do espetáculo das massas. In: PRADO, José Luiz Aidar (org). *Crítica das práticas midiáticas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1227-1244]

ORLANDI, Eni P. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59.

SANTAELLA, Lucia. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, José Luiz Aidar (org). *Crítica das práticas midiáticas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006 p. 19-31.