



Estigma ou Emancipação: da imagem docente nos meios de comunicação à formação para a docência¹

Sandra Pereira FALCÃO²
Maria do Carmo Souza de ALMEIDA³
Elisângela Rodrigues da COSTA⁴
Prof. Dr. Adilson Odair CITELLI⁵

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Resumo

Buscamos, neste artigo, analisar em que medida a imagem do professor percebida em textos jornalísticos da web relaciona-se com a formação docente, em termos sociais, pessoais e institucionais. O *corpus* compõe-se de 14 matérias (de 40 pré-selecionadas) e o critério para o estabelecimento de sua confiabilidade repousou na vinculação dos sites pesquisados a veículos impressos tradicionais – jornais e revistas de respeitável circulação – bem como na consolidação de alguns espaços noticiosos virtuais ao longo do tempo. A análise aponta para a importância fulcral da formação emancipadora no universo docente face às novas interações às quais é submetido o professor no ecossistema comunicacional contemporâneo.

Palavras-chave: professor; imagem docente; formação; identidade; emancipação

Introdução

A intrincada teia que abrange o sistema da mídia e os processos de construção da identidade pessoal e social revela-se quando nos ocupamos da análise da relação entre as pessoas e a mídia, considera Mininni (2008). Para tanto,

“A experiência que cada qual faz de tal nexos, em primeira pessoa, é exposta às múltiplas nuances de uma atribuição de sentido que se desloca ao longo de um *continuum*. Este vai da sensação do que foi ‘demasiado dito’ – quando as pessoas estão completamente em poder dos significados dos quais se nutrem –, à aspiração pelo ‘ainda não dito’, quando as pessoas orientam sua relação com a mídia para um aumento de consciência.” (MININNI, 2008, p.216)

Reside no desejo de ampliação de consciência nosso ponto de partida para a análise a que nos propomos; no entanto, discussão prolífica não se pode dar,

¹ Trabalho apresentado no DT 6 - GP Comunicação e Educação no XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da ECA-USP; professora do Centro Educacional Objetivo- SP. Endereço eletrônico: sanfalcao@usp.br

³ Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da USP. Endereço eletrônico: mcsalm@usp.br

⁴ Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Metodista de Piracicaba, especialista em Globalização e Cultura pela Fundação de Sociologia e Política de São Paulo, mestranda em Ciências da Comunicação da ECA/USP. Jornalista, pedagoga e coordenadora da formação docente em serviço da Secretaria Municipal de Educação de Barueri/SP. Endereço eletrônico: lisacosta@usp.br

⁵ Orientador do trabalho. Professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.



hodiernamente, sem antes refletirmos sobre as ideias de integração, estabilidade e instabilidade social. Importa, pois, lembrar que a estável ancoragem no mundo social tem escapado às mãos do indivíduo contemporâneo, configurando, de acordo com Hall (2006), a desestabilização das velhas identidades. Dessa maneira, em meio a uma provável crise cultural na qual toma vulto o descentramento do sujeito, diluem-se nossas identidades pessoais, “abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (p.9). Assim, embora pareçamos cada vez mais integrados ao mundo por meio dos inúmeros dispositivos tecnológicos da contemporaneidade, convém refletir sobre o quanto o lugar da cultura transforma-se entre nós por meio de dois processos fundamentais: a revitalização das identidades e a revolução das tecnicidades. (MARTÍN-BARBERO, 2006).

Apoiado nessa nova realidade, Barbero (2006) nos fala do surgimento de um meio educacional difuso e descentrado, em que a escola não mais protagoniza com exclusividade a legitimação do saber, uma vez que há uma ampla gama de saberes que circulam por outros canais, descentralizados, difusos. Esse novo mundo da comunicação, marcado pelos saberes-mosaico, propõe ao sistema educativo o desafio de trabalhar com a diversificação e a difusão que conduzem os jovens, não raro, a “um conhecimento mais atualizado em física ou geografia do que seu próprio professor” (p.57). Isso está acarretando uma posição defensiva, um fechamento face aos novos saberes em ascensão, e o erguimento de uma ideia negativa e moralista de tudo que questiona a escola em profundidade, a partir das tecnologias de comunicação e informação e do ecossistema comunicativo das mídias. (MARTÍN-BARBERO, 2006).

Diante de tal panorama, Citelli (2011) identifica como central o problema da formação para trabalhar com a comunicação nos ambientes educativos, uma vez que “os docentes continuam sendo o grande agente mediador dos nexos com os discentes”, os quais, por sua vez, “estão marcados pela sociedade da informação e da comunicação” (p.63). Explicitando a ponte entre a formação e seus sujeitos, discorre o autor sobre a questão do alheamento gerado quando se suprime a comunicação das estruturas curriculares da graduação e de suas respectivas licenciaturas:

“(...) isto, sob um certo ângulo, circunscreve e mesmo reduz o conceito de educação formal a um entendimento e a uma prática pouco coetâneos, conservando as estruturas curriculares distantes de uma série de temas e problemas propostos no interior do ecossistema comunicativo.” (CITELLI, 2011, p.63)



Integrantes desse ecossistema, o professor graduado, no exercício de sua função, e o licenciando – quase sempre também ator no sistema de ensino – deparam-se com questionamentos múltiplos vinculados aos constructos relativos ao ser-fazer docente. Uma das possíveis perguntas liga-se ao domínio das tecnologias: seria suficiente uma formação “oficineira”, destinada a suprir a carência dos docentes quanto ao emprego de recursos tecnológicos para operar no universo contemporâneo da comunicação, conforme pontua Soares (2011)?

Embora a indagação aplique-se especificamente aos aspectos formativos do professor-educomunicador – nova e promissora possibilidade de formação na Universidade de São Paulo –, a resposta estende-se, a nosso ver, a todos os âmbitos da formação para o magistério. Assim, novamente chamamos Citelli (2011) para refletir sobre em que campo – a partir da formação geral proporcionada pela Universidade e a partir do fenômeno centralidade/descentramento da figura docente veiculada no ecossistema comunicativo – transita o profissional da docência.

Constitui-se nosso objetivo, neste trabalho, analisar em que medida a tessitura da imagem do professor em textos da web relaciona-se com a formação docente, em termos sociais, pessoais e institucionais. Para tanto, de uma pré-seleção de 40 matérias, direcionamos um olhar mais apurado a 14 produções jornalísticas brasileiras⁶, veiculadas em 2010 e 2011 na rede. O critério para estabelecer o grau de confiabilidade do *corpus* repousou na vinculação dos sites pesquisados a veículos impressos tradicionais – jornais e revistas de respeitável circulação – e no renome de alguns espaços noticiosos virtuais, gerador de concordância pública no quesito seriedade das informações por eles oferecidas.

No *corpus* confirmamos a recorrência de uma desgastada imagem social do professor, razão pela qual preferimos, ao elaborar nossa análise, partir da hipótese de que a ênfase em formação emancipatória na Universidade, à luz das intermediações do ecossistema comunicativo, possa constituir-se um caminho de superação dos estigmas que rondam a figura docente.

Ecossistema Comunicativo e Formação para a Docência

Nos cursos de graduação, em linhas gerais, predomina um currículo cujo foco é a especialização, bem como permanece uma licenciatura voltada a promover

⁶ Listadas na Tabela 1, ao final deste trabalho.



competências para que o futuro professor ministre, com proficiência, “algumas disciplinas componentes da grade curricular” (CITELLI, 2011). Ora, se a formação tem como norte tal diretriz, pode incorrer na ideia de ensinar algo que sirva como ganha-pão apenas. Deixa, portanto, de lado as possibilidades emancipatórias do professor situadas também na esfera exterior à do exercício profissional. Aclara tal raciocínio a seguinte assertiva: “Toda educação que acena com um cargo público ou com um ganha-pão (...) não educa para a formação, assim como nós a entendemos, mas é apenas uma instrução de que maneira o sujeito possa se salvar e se proteger em sua luta pela existência”. (NIETZSCHE apud BOLLE, 1997).

Adorno (2003) e Rancière (2010) preconizam, sob óticas distintas, o papel medular da emancipação no processo formativo de qualquer indivíduo. Bolle (1997), por seu turno, analisando o conceito da *Bildung* alemã, “autoformação e atuação viva”, não obtida apenas por meio da educação tradicional, “mas algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se”, reforça nosso entendimento do que venha a ser educação emancipadora.

Quando pensamos se a formação emancipatória do professor poderia contribuir para o abandono do corolário da estigmatização, somos conduzidos às reflexões de Jesus (2000). Segundo o autor, a formação do professor passa por dois grandes modelos, um relacional e outro normativo. O modelo normativo intenta a formação centrada em competências comportamentais ou no domínio de métodos didático-pedagógicos tomados como típicos de um ensino eficaz. O modelo relacional, por sua vez, frisa que inexistem um perfil de *bom professor* o qual se deva procurar implementar, por meio da formação, em todos os professores, devendo antes tal formação centrar-se “no desenvolvimento do autoconhecimento, da autoconfiança, da motivação e de atitudes adequadas em relação à prática pedagógica” (p.16).

Claro está que o modelo relacional converge para uma construção de saberes mais próxima da emancipação. No entanto, durante a busca por uma formação condizente, os questionamentos – engendrados por meio do acesso aos recentes e difusos conhecimentos –, põem em xeque não apenas os saberes, mas a figura do professor. Parece esgotar-se a centralidade docente tal qual como a conhecíamos, para, em seu lugar, emergir uma nova demanda, calcada em um novo perfil de sujeito, desejável pela sociedade, pelo mercado, pelos alunos: um profissional multifacetado que assuma com propriedade sua função mediadora. E esse profissional não assumiria, pois,



uma nova centralidade, a despeito de a lógica do mercado revelar a tendência a um movimento contrário ao consolidar a reificação do professor em suas representações?

Urge indagar em que medida nossos docentes têm percebido e lidado com essa reificação e conseqüente desestabilização de sua identidade no mundo do trabalho, corroborada tanto pelas notícias recentes quanto pelos textos acadêmicos. Talvez a premência em reencontrar chão firme sobre o qual caminhar imponha enxergar seu ofício para além do estreitamento de horizontes financeiros, imagem recorrente associada aos professores nos meios de comunicação pesquisados.

Estendendo um pouco mais o enfoque, cumpre observar que cotizar tal recorrência com as preferências dos jovens quanto à escolha de uma carreira definitivamente excluem a docência como primeira opção. Em estudo acerca da Educação alemã, Adorno (2003) discorre sobre a aversão ao ofício de professor, buscando tornar visíveis algumas dimensões basilares relacionadas com o magistério e sua problemática nos anos 60. Aspectos de sua análise remetem a um fato familiar aos brasileiros de hoje: o de que “os jovens universitários (...) sentem seu futuro como professores uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas.” (ADORNO, 2003, p.97).

A tendência verificada por Adorno na década de 60 tem encontrado eco permanente no Brasil, vivificada, entre outras fontes, em pesquisa idealizada pela Fundação Victor Civita (FVC, 2009), realizada pela Fundação Carlos Chagas, acerca da atratividade da carreira docente. Jovens concluintes do Ensino Médio em escolas públicas e privadas, ao serem questionados sobre a opinião da família e dos amigos caso optassem por uma carreira que envolvesse o magistério, frisaram os aspectos de (des)ordem financeira relacionados à docência.

Além das ideias cristalizadas entre os alunos no que tange à desvalorização da profissão e às dificuldades do trabalho docente – vivenciadas *in loco* pelos sujeitos da pesquisa – salta aos olhos a transcrição do presumível discurso de seus pais caso decidissem tornar-se professores: “...meu pai acho que ia falar assim para mim: ‘*Para, pensa um pouco, e a vontade passa*’”; “Meu pai ia detestar, ia ter um surto. Talvez a minha mãe me apoiasse, mas não ia gostar disso.”; “...na minha casa não seria muito bem aceito, assim, tem um preconceito: ‘*Ah, eu quero uma coisa melhor pra você, tem que ter uma renda boa, escolher uma profissão que tenha um salário bom*’, essas coisas.” (FVC, 2009).



De posse daquilo que podemos denominar pensamento coletivo sobre o ofício de professor, passemos à constatação de que ano a ano reduz-se o número de estudantes que buscam a carreira do magistério. A revista brasileira *Carta na Escola*, na reportagem intitulada ‘Os obstáculos para ser professor’ (17/3/2011), registra: nos últimos anos, reduziu-se a procura por carreiras ligadas ao magistério, como Pedagogia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática. Entre os anos de 2001 e 2006, o número de matrículas em Pedagogia no Brasil aumentou apenas 27%, contra um aumento de 97% na oferta de cursos; na FUVEST, o número de inscritos para essa carreira caiu de 3310 em 2006 para 1380 na edição 2009 do vestibular. Os dados de hoje confirmam essa tendência redutiva: 995 inscritos no vestibular 2011 (FUVEST, 2011). Na mesma reportagem, fala-se da desimportância conferida aos cursos de Licenciatura nas universidades.

Ademais, emerge em nossa pesquisa um dado cuja observação torna-se relevante: os alunos que ingressam nos cursos de pedagogia são, em geral, aqueles com baixo desempenho no vestibular ou no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e têm um perfil específico, marcado pelo baixo nível socioeconômico e pais com pouca escolaridade (de acordo com *Magistério tem dificuldade em atrair talentos para a carreira*, *Folha.Uol*, 15/10/20). Tais informações permitem-nos refletir sobre duas vertentes: a despeito da imagem social desgastada, o ofício de professor tem-se transformado em tábua de salvação para muitos jovens oriundos de famílias humildes. Destacou-se no levantamento da Fundação Victor Civita (2009) a distinção feita por um grupo de alunos de escolas particulares em relação aos colegas de escola pública quanto ao quesito escolha de carreira, traduzida aqui nos resultados da pesquisa:

“...se para as famílias de alunos de escola particular há rejeição em relação à ideia de o filho ser pedagogo e, se quando há apoio da família, esse sempre vem acompanhado de um alerta acerca das dificuldades que irá enfrentar, para as famílias de alunos da escola pública (...) não haveria esse sentimento. O baixo poder aquisitivo e o baixo capital intelectual dessas famílias seria o responsável pela aceitação e até mesmo pelo desejo dos pais de que seus filhos se tornassem professores como forma de ascensão social.” (FVC, 2009)

Surge aqui um fator crucial cuja discussão interessa-nos. A construção e a elevação do capital intelectual de um professor passam, conforme o jornalista Mateus Prado (Em: *Bônus não atrai bons profissionais para a educação*, 28/03/2011), por aspectos que englobam sua estrutura familiar, sua renda per capita, a qualidade do gasto do orçamento, a escolarização dos pais, o contato com livros e periódicos, a valorização dada por seu grupo à educação, a sensação de pertencimento a esse mesmo grupo, a



qualidade de suas atividades de lazer, suas viagens, entre outras questões. Os melhores educadores seriam, então, aqueles com condições socioeconômicas mais favoráveis. Prado alerta-nos, entretanto, que *“não é só uma questão de renda familiar, mas também de vivência cultural”*.

Desponta aqui, pois, o papel da formação – inicial e continuada – dos profissionais da docência. Recebendo estes, em média, 60% a menos que outro profissional com o mesmo tempo de estudo (segundo a reportagem focada), torna-se desejável – diríamos imprescindível – o investimento permanente de governos na oferta de bens culturais de livre acesso, cursos de capacitação, tanto quanto no fomento de programas que reequilibrem as contas dos professores para que possam manter-se motivados para a formação permanente. Ainda de acordo com a matéria, *“o professor se capacita quando participa de cursos e encontros, quando lê, quando assiste a vídeos, quando navega pela internet”*, bem como *“quando cria, quando viaja, quando conversa, quando reflete sobre essas atividades”*.

Vislumbramos então o papel vital da Universidade para elevar a qualidade da vivência cultural daqueles que frequentam suas licenciaturas e outros cursos voltados ao magistério. Uma universidade sensível aos desdobramentos das estatísticas socioeconômicas vinculadas aos seus docentes em formação liga-se à superação urgente da condição estigmatizada, mistificada – quiçá mitificada – na qual se encontram hoje jovens professores em formação e profissionais em exercício na área do magistério.

Investir nessa superação enseja análise crítica do que a sociedade espera do professor, do que o professor espera de si mesmo e de como a universidade tem trabalhado no sentido de contribuir para a desmistificação da condição docente. Para tanto, um mergulho nas situações cotidianas nas quais se envolve o ensinante torna-se um ponto de partida e uma possibilidade de percurso para a tentativa de auscultar o que vai além dos clichês. Nossa busca, pois, gira em torno da compreensão do momento presente no enalço de encaminhamentos socioeducacionais passíveis de manutenção e/ou ruptura.

Um indício prenunciador de uma necessária discussão sobre ruptura aparece na matéria da Folha de São Paulo *Quem quer brincar de Escolinha?* (30/11/2010), na qual Rosely Sayão menciona a necessidade de que a escola reconstrua sua imagem social, a fim de atualizar sua função, pois segundo ela não há mais uma imagem social comum de escola. Tal reconstrução, no entanto, implica dois aspectos salutaros: primeiro,



pensar a instituição à luz das novas tecnologias, mormente as de comunicação, as quais, conforme Fígaro (2010) “clamam pelo protagonismo da ação humana que, na escola, deveria ser direcionada para objetivos que extrapolam, e muito, os interesses mercantis” (p.11).

Em segundo lugar, mas não menos importante: uma vez que o professor é – ou deveria ser – um dos elos mais sólidos entre o aluno e a escola, convém perscrutar a imagem que dele se constrói, intencionalmente ou não, no meio sociocomunicacional. Dessa maneira, cremos, antes mesmo de reconstruir a imagem da escola no plano totalizante, convém desconstruir – no sentido construtivo – o discurso da mídia em torno do profissional que protagoniza grande parte dos eventos que nesse espaço ocorrem. Importa conhecer melhor em que medida o professor é valorado no âmbito político, social, educacional, pessoal, para refletir sobre como se encontra a docência diante da necessidade de contribuir para uma nova conformação de escola, amiúde proposta pelos teóricos.

Em dois artigos, intitulados *Professores Digitais* (14/02/2011) e *O fantástico professor Salman Khan* (01/03/2011), o jornalista Gilberto Dimenstein detém o olhar sobre a possibilidade, aventada por Bill Gates, de substituir os professores convencionais por aulas acompanhadas de exercícios, gravadas com recursos multimeios por professores renomados e distribuídas para todos. “*É melhor uma boa aula desse tipo do que as dadas por professores medíocres*” – afirmou Gates, provocativamente, elogiando o trabalho do professor Salman Khan, um ex-aluno do MIT⁷ e de Harvard que propõe um ensino assentado nessas bases. Embora Dimenstein conclua o segundo artigo com a frase “*O fato, porém, é que não se inventou nada melhor do que um bom professor que resolva dúvidas e provoque mais dúvidas*”, ambas as produções convergem para a percepção da desestabilização da identidade docente, em âmbito global.

Ao discorrer sobre tal tendência, Dimenstein nos pode fazer acreditar, se a isso aplicarmos uma reflexão menos profunda, que o caminho da obsolescência docente é o mais provável na atualidade. Uma ideia da qual nos permitimos distanciar, tendo em vista que a mesma Folha de São Paulo, na reportagem *Um em cada cinco professores está na faculdade, diz MEC* (03/3/2011), aponta um dado positivo em favor da formação para a docência. O texto ilustra o movimento de busca por um outro patamar

⁷ Massachusetts Institute of Technology.



da condição docente que hoje não pode ser desvinculado dos profissionais brasileiros. Ressurge o fantasma, porém, mais adiante na mesma notícia: *“Há ainda cerca de 20 mil professores que parecem estar em busca de outra profissão: eles estudam áreas como Direito e Administração”*.

Ora, a migração para outras carreiras ou a concomitância da docência com outra ocupação ‘mais rentável’ tem-se mostrado fenômeno estreitamente associado ao professor brasileiro. O Diário Catarinense, na matéria *Quanto vale um professor?* (07/02/2011), registra uma face sombria dessa migração/concomitância:

“Márcio Anísio Silveira, 45 anos, é professor de história e geografia da rede estadual, pós-graduado na área e pedreiro nas férias. O serviço no recesso escolar é para complementar a renda de educador. Ele é pai de quatro filhos e com o salário que recebe do Estado não consegue sustentar a família”.

A Secretaria de Educação de Santa Catarina (conforme matéria intitulada *“Estado garante que paga o piso Nacional”*, de 07/02/2011) assegura que paga o piso aos docentes, mas pouco mais de 600 reais, ainda que acrescidos do valor referente à regência de classe e ao prêmio Educar (no valor de 200 reais à época da publicação), não garantem aos professores sustento mínimo. Assim, torna-se verdadeiramente vexatório para a nação o depoimento da professora Rosane Souza, coordenadora do movimento sindical da grande Florianópolis: *“Eu já precisei trabalhar como faxineira e não tenho vergonha de falar isso, porque foi com esse trabalho que coloquei comida na mesa”* (Diário Catarinense). Cabe aqui acrescentar a reportagem *O que você não vai ser quando crescer* (31/01/2010), na qual Dimenstein apresentou-nos uma figura cuja identidade nos surpreende:

“Quem se deparar com Mário Gatica, óculos escuros, terno preto, musculoso, lutador de artes marciais, cuidando da segurança de uma casa noturna da rua Augusta, jamais poderia imaginá-lo professor de filosofia de escola pública”. Gatica, conforme Dimenstein, afirma que gostaria de apenas lecionar, mesmo às vezes se sentindo mais vulnerável no interior da escola do que evitando brigas ou assaltos na madrugada. No entanto, muitas gorjetas superam o que ele recebe por hora em sala de aula – e há colegas professoras pedindo um bico de garçomete, segundo o rapaz.

Situação ainda mais precária verifica-se na cidade baiana de Nilo Pessoa, cujas escolas foram alvo de investigação por parte dos representantes do Ministério Público, segundo o portal de notícias Terra. Ali *“os professores precisam dar aulas, limpar as salas e preparar a merenda”* (excerto de *BA: MP encontra escola sem paredes e*



professores fazendo limpeza, 10/3/2011). Não se quer dizer aqui que seja aviltante lidar com afazeres para os quais não seja imprescindível formação acadêmica, mas sim que é aviltante submeter os professores a uma multiplicidade de tarefas que engessa o fortalecimento do saber-fazer docente, que lhes toma tempo o qual poderia ser gasto em preparação de aulas, aperfeiçoamento profissional ou, simplesmente, lazer, ócio criativo – entre outras atividades contributivas de um permanente processo emancipatório.

Se, por um lado, debruçando-nos sobre as interfaces sugeridas pelo conteúdo jornalístico, observamos um movimento de autovalorização de uma parcela dos professores – refletido na sua busca por caminhos mais promissores dentro da própria profissão, – por outro, carecemos de indagar quantos perfazem a estatística do docente desassistido que sequer pode arcar com as despesas de um curso de aperfeiçoamento no caso de este não lhe ser gratuitamente oferecido pela esfera pública. A extensão desse tipo de oferta, frisemos, nem sempre vem acompanhada por uma bolsa de estudos ou uma suficiente ajuda de custo, como se pode depreender do que segue:

Na reportagem *Índios aprendem nas universidades como ser professor nas aldeias* (22/3/2011), o cacique da Aldeia Kuriy (Santa Catarina), frequentando um dos cursos de graduação voltados à formação de docentes indígenas, aponta como uma de suas dificuldades para prosseguir o curso a limitada ajuda de custo para o deslocamento até o local das aulas: R\$ 25 para cada um dos quatro membros da tribo matriculados. “*É pouco. Aqui não tem condução. Meu irmão teve que nos levar e buscar. Ida e volta custa R\$ 60*”, afirma. Dispunham de hospedagem e alimentação, mas, de acordo com Benites, não tinham água. “*Tivemos que comprar e é caro*”. Daniel de Oliveira, professor da etnia kaingang (Rio Grande do Sul), reclama do valor recebido para passar duas semanas em Florianópolis: “*Tive ajuda de R\$ 150, mas tive bastante gasto para vir até aqui. Tive que abrir mão de algumas coisas, como material. Tive que pegar algumas coisas emprestadas*”.

Os discursos do cacique kuriy e do jovem professor kaingang permitem relembrar Luckesi et alii (1990), quando, em reflexão sobre a pesquisa na universidade, reforçam a necessidade de que esta não seja “alheia à realidade onde está plantada”. Importa que a universidade produza conhecimento “a partir de uma realidade vivida e não de critérios estereotipados e pré-definidos por situações culturais distantes e alheias às que temos aqui e agora” (p.43). Nesse sentido, vale lembrar o quanto poderão ser



úteis os dados da pesquisa iniciada neste ano pelo INEP⁸ (2011) cuja tônica é mapear a situação de docentes que ingressaram recentemente no mercado, solicitando-lhes, inclusive, sugestões para a melhoria do curso pesquisado.

A iniciativa pode contribuir para aprimorar a sempre bem-vinda interferência da universidade no sentido que aqui nos interessa: construir *conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação*, para empregar os termos de Luckesi et alii (1990). Integra tal proposta despertar nos elaboradores das políticas públicas ideias prolíficas, passíveis de ensejar medidas que apoiem cada vez mais jovens em licenciatura e professores já formados os quais buscam seus bancos para a construção/reconstrução do ser-docente.

Ainda na esteira dessa reelaboração de saberes, cumpre-nos não sobrevalorizar mas também não obscurecer a presença marcante, em nosso *corpus* de pesquisa, dos critérios estereotipados com os quais se classificam os professores brasileiros na imprensa – tão próximos dos tabus adornianos⁹ – pois é mister insistir no como lidar com eles no sentido de sua superação. Assim, cabe pensar em que medida a universidade pode ampliar ainda mais a reflexão crítica geradora da releitura da ‘profissão professor’, com vista à formação para a mediação e para a superação dos lugares-comuns que circundam a docência *in terra brasilis*.

Se o professor mediador de Freire (1969, 2007) alça-se, nos meios acadêmicos, ao primeiro plano na cadeia vertical das imagens relativas ao fazer docente, pode-se pensar que basta à Universidade priorizar em seus cursos de formação os conteúdos indispensáveis a tal construção. No entanto, Chauí (1999), analisando o que denomina transição da universidade funcional para a universidade operacional, lança luz sobre um aspecto deveras relevante.

Por volta do final dos anos 1990, deparou-se a instituição acadêmica com óbices oriundos de uma pressão para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho (universidade funcional) e, a seguir, a proposta de separação entre docência e pesquisa (parte da operacionalização imposta à Universidade), entendida a primeira como transmissão rápida de conhecimentos. Nesse quadro, a autora alerta sobre o equívoco de pensar a

⁸ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

⁹ Em que pesem as observações de Adorno a respeito da confirmação do estigma de pobreza vivido pelos docentes desde tempos idos, o pensador chama-nos a atenção para o cuidado a ter com a sedimentação coletiva de representações que perderam a base real – os tabus – os quais, entretanto, permanecem “como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais” (ADORNO, 2003, p.98).



graduação “como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos”. (Chauí, 1999)

Entre os motivos que integram o rol de fatores em função dos quais docentes são expulsos, “expulsam-se” da docência e/ou passam a engrossar as fileiras dos subempregados, podemos arrolar a observação da filósofa de que transmissão e adestramento levam ao desaparecimento da formação, a marca essencial da docência. E o desaparecimento dessa marca, em associação com a falta de perspectivas, os baixos salários, a violência, a indisciplina e outros entraves de fácil percepção coletiva, pode contribuir para a reincidência do que presenciamos neste início de ano em São Paulo, conforme reportagem do Jornal AgoraSP: *Professores recém-concursados desistem de ensinar na rede estadual de São Paulo* (21/3/2011). Na referida matéria afirma-se: *Até a última sexta-feira (18/3), 60 professores já haviam finalizado o processo de exoneração, a pedido - média de mais de dois por dia letivo*”.

Entre os alegados motivos da desistência, figura um que tem relação direta com a formação: além de condições precárias da rede, “a formação nas universidades não é satisfatória, pois elas trabalham com uma escola irreal, de alunos quietinhos”, afirma Maria Izabel Noronha, presidente do sindicato do magistério. Gilson Lopes da Silva, docente de química, expressa opinião afim: “A realidade da escola é diferente da mostrada no curso” [preparatório pelo qual passam os concursados futuros integrantes da rede estadual de ensino em São Paulo]. Embora não seja prudente estender tal análise a todas as universidades nacionais, parece razoável pensar que essa variável pode ocorrer, como sugere Noronha, em um número significativo de estabelecimentos de ensino superior.

Um ângulo adjacente desponta: a redução do número de docentes verificada pelo INEP no Brasil entre os anos de 2007 e 2009 é da ordem de 522.576 indivíduos. Em notícia veiculada pelo portal Terra, Roseli Souza, assessora pedagógica de uma editora brasileira de grande porte, vê a desmotivação como causa matricial dessa ocorrência, afirmando que “o próprio aluno já não consegue se reconhecer nesse professor quando o vê desestimulado”. Souza pontua que, não obstante seja lento o processo, convém uma melhor profissionalização, um código de ética e também a desmistificação da figura do professor.

“As pessoas acham que o magistério é um sacerdócio, como se ganhar pouco fizesse parte da escolha de ser professor. Se um professor cobrar por hora o que se cobra numa consulta médica, por exemplo, achariam um absurdo. Mas as duas profissões exigem formação constante.” (TERRA, 2011a)



Salvaguardadas as distâncias entre formação ideal, formação oferecida e formação resultante, permitimo-nos conferir importância a um movimento crescente dos professores brasileiros rumo a uma formação que lhes permita o não abandono da docência mesmo diante da lentidão na quebra dos tabus laborais. Ou seja, a ruptura dos estigmas parece estar em curso, seja motivada pelo que se possa crer ascensão econômica oriunda de microestímulos públicos e privados à docência, seja por resposta a pressões sobre os docentes irradiadas de diversos pontos do tecido social, seja pela possível ampliação de sua consciência emancipatória.

Considerações Finais

Brandão (2002) antevia um tempo em que o trabalho docente, a formação de educadores, a identidade do educador, entre outros temas assemelhados, seriam tratados por equipes abertamente dialógicas e múltiplas, no esforço de construir “os elos e os eixos de uma educação des-centrada dos circuitos de si-mesma e re-centrada nos circuitos interligados e estendidos à vida, à pessoa, à cultura e à sociedade” (p. 154).

Tais circuitos, que aqui denominaremos emancipadores, interconectam-se pelos meios de comunicação e no interior de cada um deles, gerando uma miríade de possibilidades de apropriação e criando representações, entre as quais a da figura docente – hoje alvo de estereótipos e de receitas mercadológicas de “como fazer certo”.

Para romper esse esquema aparentemente solidificado, devemos observar que a ação dos circuitos emancipadores sobre o mundo do professor depende de como se dá a ação docente em um meio educador permeado pelas múltiplas formas de recepção/interação. Assim, constitui-se esse agir um desafio à Educação face à realidade tangível, pois se dá também – quando não principalmente – fora dos muros da escola, pelas mídias, o que foi preconizado por Walter Benjamim, antecipando o que McLuhan disse mais tarde, diante da sociedade influenciada pela eletrônica, “a sala de aula sem paredes” (McLUHAN, 1990).

Daí o imperativo de que a Universidade, trabalhando nas e com as interfaces do ecossistema comunicativo, amplie o olhar daqueles que buscam formação para a docência, tornando-os capazes, cada vez mais, de integrar-se a uma “sala de aula sem paredes” e de alcançar uma imagem docente menos marcada por lugares-comuns e estigmas. Considerando essa perspectiva, poderemos, quiçá, alegrar-nos com uma Universidade que se ocupe de uma formação orientada no sentido de alargar o



entendimento e a apropriação dos circuitos emancipadores no universo sociocomunicativo contemporâneo.

Tabela 1. Matérias jornalísticas referidas neste artigo

Título/ Data de publicação/ Autoria-Editoria	Vínculo com veículo noticioso tradicional	Endereço na WEB
Os obstáculos para ser professor (17/3/2011). Ricardo Carvalho	Revista Carta Capital	http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/os-obstaculos-para-ser-professor . Acesso em 28/3/2011, às 23h06min.
Quem quer brincar de escolinha? (30/11/2010). Rosely Sayão	Folha de São Paulo	http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq3011201008.htm . Acesso em 01/4/2011, às 11h32min
Um em cada cinco professores está na faculdade, diz MEC (03/3/2011). Angela Pinho	Folha de São Paulo	http://www1.folha.uol.com.br/saber/883753-um-em-cada-cinco-professores-esta-na-faculdade-diz-mec.shtml . Acesso em 01/4/2011, às 11h39min
Magistério tem dificuldade em atrair talentos para a carreira (15/10/2010). Editorial	Folha de São Paulo	http://www1.folha.uol.com.br/saber/814996-magisterio-tem-dificuldade-de-atrair-jovens-talentos-para-a-carreira.shtml . Acesso em 01/4/2011, às 11h52min.
Índios aprendem nas universidades como ser professor nas aldeias (22/3/2011). Fernanda Nogueira	Jornal O Globo/ Portal G1	http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/03/indios-aprendem-nas-universidades-como-ser-professor-nas-aldeias.html
BA: MP encontra escola sem paredes e professores fazendo limpeza (10/3/2011). Editorial	Portal Terra	http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,014983123-EI8266,00-BA+MP+encontra+escola+sem+paredes+e+professores+fazendo+limpeza.html . Acesso em 21/4/2011, às 20h50min
O que você não vai ser quando crescer (31/01/2010). Gilberto Dimenstein	Folha de São Paulo	http://catracalivre.folha.uol.com.br/2010/01/o-que-voce-nao-vai-ser-quando-crescer . Acesso em: 01/4/2010, às 21h37m.
Quanto vale um professor? (07/02/2011). Júlia Antunes Lorenço	Diário Catarinense	http://ibdin.com.br/index.php/destaques/quanto-vale-um-professor . Acesso em: 01/4/2011, às 10h30min.
Estado garante que paga o piso nacional (07/02/2011). Júlia Antunes Lorenço	Diário Catarinense	http://ibdin.com.br/index.php/destaques/quanto-vale-um-professor . Acesso em: 01/4/2011, às 10h35min
Professores Digitais (14/2/2011) Gilberto Dimenstein	Folha de São Paulo/ Portal Uol	http://aprendiz.uol.com.br/content/dolumerest.mmp . Acesso em 01/4/2011, às 22h40min
O fantástico professor Salman Khan (01/3/2011) Gilberto Dimenstein	Folha de São Paulo	http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gilbertodimenstein/882627-o-fantastico-professor-salman-khan.shtml . Acesso em 01/4/2011, às 22h54min
Pouco interesse pela carreira diminui número de professores (18/3/2011). Editorial	Portal Terra	http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,014999150-EI8266,00-Pouco+interesse+pela+carreira+diminui+numero+de+professores.html . Acesso em 03/4/2011, às 14h13min.
Dois professores pedem demissão por dia (21/3/2011) Caderno Trabalho.	Jornal Agora São Paulo (Grupo Folha de São Paulo)	http://www.agora.uol.com.br/trabalho/ult10106u891547.shtml . Acesso em 01/4/2011, às 23h01min
Bônus não atrai bons profissionais para a educação (28/03/2011). Mateus Prado	Jornal Último Segundo – IG (apenas versão virtual)	http://ultimosegundo.ig.com.br/colunistas/mateusprado/bonus-nao-atrai-bons-profissionais-para-a-educacao/c1300008713317.html . Acesso em 4/4/2010, às 8h45min

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez/Curitiba, Editora UFPR, 1997.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09/5/1999, caderno Mais!

CITELLI, A. O. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. CITELLI, A. O. CASTILHO, M. C. C. (Org.) In: **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.



FÍGARO, R. Comunicação/Educação: campo de ressignificação das tecnologias de comunicação. In: **Revista Comunicação & Educação/** Revista do Curso Gestão da Comunicação do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Ano XV, n.3. set/dez 2010. p.11.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 35ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUVEST. Fundação Universitária para o Vestibular. Disponível em: <<http://www.fuvest.br>>.

FVC. Fundação Victor Civita. Atratividade da Carreira Docente. In: <http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>. Acesso em 13/4/2011, às 10h28min.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INEP. Inep inicia pesquisa para saber como os formados estão no mercado de trabalho. 02/4/2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/imprensa/noticias/eduperior/enade/news11_03.htm. Acesso em 17/4/2011, às 15h12min>

JESUS, S. N. **Influência do professor sobre os alunos**. Lisboa: Edições ASA, 2000. Coleção Cadernos Pedagógicos.

LUCKESI, C.; BARRETO, E. ; COSMA, J. e BAPTISTA, N. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1990.

McLUHAN, M. Visão, Som e Fúria. In: COSTA LIMA, Luiz. **Teoria da Cultura de Massa**.4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, Identidades, Alteridades: Mudanças e Opacidades da Comunicação no Novo Século. In: MORAES, Dênis de (Org.) **Sociedade Mídia**. MORAES, Dênis de (org). Rio de Janeiro: Mauad, 2006 .

MININNI, G. **Psicologia cultural da mídia**. São Paulo: A Girafa/Edições SESC SP, 2008.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.