

As tintas que a mídia impressa usa para construir a imagem dos professores

Renato Viana Soares*

Será que a sociedade ainda constrói a imagem do professor baseada na repercussão das impressões provocadas por seu trabalho com os alunos ou na interação da vida intra-escolar? Evidentemente, esta é uma pergunta ingênua, quando pensada nas condições urbanas, principalmente após o grande desenvolvimento da indústria cultural – e, dentro dela, das mídias impressas. Hoje, alguns chegam a exagerar que não existem acontecimentos sem as mídias. Elas funcionariam como “o grande filtro a determinar, através de suas notícias, o que é história e o que não é” (NORA, 1992:63).

Os retratos falados, elaborados através da reunião das visões parciais das testemunhas ou participantes do fato para reconstruir o real, pelo menos em suas linhas gerais, constituem um dos instrumentos mais eficientes para o esclarecimento de fenômenos às vezes carregados de dramaticidade. Seria interessante “aplicar” essa experiência para traçar o perfil dos professores, pois na impossibilidade de recolher os testemunhos vivos e emocionados dos atores, buscará nas mídias impressas, através dos registros das testemunhas ou dos jornalistas, mesmo fragmentário, os elementos necessários para desenhar o retrato (cada vez mais feminino) dos professores.¹

* Renato Viana Soares, pedagogo e jornalista, ex-Presidente do Fórum Nacional de Secretários Estaduais de Justiça e Cidadania; ex-Secretário Geral da Comissão Executiva Nacional do PSB, Professor Adjunto licenciado do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo, é Mestre em Administração de Sistemas Educacionais e Doutor em Filosofia e História da Educação. Entre outros livros, publicou: *Participação Política & Educação: a construção do modelo educacional brasileiro na Constituição de 1988*. Vitória: EDUFES, 1999; *A Escola Ativa antropofágica que a “revolução” de 30 comen*. São Paulo: Lei Rubem Braga-Darwin, 1998; *Paradigma São Paulo: a exportação do “modelo” republicano paulista de ensino, no início do Século XX*. São Paulo: *Spini nei Fiori* – a nacionalização das escolas de imigrantes no Espírito Santo na era de Vargas. Vitória: Lei Rubem Braga-Darwin, 1997.

¹ O autor fez esta experiência traçando o *Retrato Escrito* do movimento dos professores do Estado do Espírito Santo, no período de 1945 a 1995, em sua tese de doutorado, na Universidade de São Paulo.

Para isso, ao percorrer a trajetória histórica de meio século do movimento dos professores, através das informações sobre suas atividades, é possível verificar que, na década de 40, por exemplo, enquanto o Estado pretendia que o trabalho do professor fosse “missão e renúncia”, a Igreja Católica, o desejava um “sacerdócio leigo”, e os empresários queriam a docilidade e a dedicação para evitar qualquer tensão para a rendoso comércio de difusão do conhecimento no ambiente escolar. Porém, nos anos 80 – e particularmente após a Constituição de 1988, o professor se assume – e é reconhecido – como profissional, participante dos embates sociais, apesar de continuar sob a “ameaça” da desregulamentação da profissão, tanto pelo poder público como pelas novas condições sócio-econômicas e culturais.

De 1945 até hoje – como registra a mídia impressa – os professores não conseguiram ocupar completamente o espaço do magistério, nem mesmo na rede regular de ensino. Agora, com a segmentação cada vez maior de atividades, enfrentam não somente os “leigos” dentro das escolas, mas também os “professores” de informática, de academias do corpo, de uma infinidade de cursos profissionalizantes ou de línguas, entre tantos outros, numa diversidade incontrolável. Isso sem contar os bem remunerados cursos informais para empresários, verdadeiras consultorias coletivas. Em síntese: o que antigamente se chamava de “ensino informal”, com as inovações tecnológicas, criou esses novos “mestres” – que já são incorporados como associados pelos sindicatos dos professores. Será que eles devem continuar ignorados e marginalizados pelos movimentos da categoria? Ou parte desse segmento estaria se transformando no ensino hegemônico da promoção social, fora da cultura tradicional das redes escolares?

Onde estão os documentos para compor o retrato?

Tal como no “retrato falado”, que trabalha com dados precários, é preciso analisar a dificuldade na obtenção de informações para construir a evolução histórica do perfil dos professores. As fontes representadas por materiais diretamente relacionados com a cultura escolar, em geral, são dispersas e não estão classificadas. Além disso, dificilmente elas responderiam à preocupação central de verificar o que foi considerado significativo numa determinada época, pelo menos na concepção da mídia (que, evidentemente, representa uma visão parcial). O mesmo se pode dizer da

documentação oficial, que registra fundamentalmente a visão unilateral do poder do campo político dominante.²

Para uma melhor aproximação do real, a essa visão do campo político se deveria contrapor a da imprensa periódica educacional, especializada, mais adequada para verificar a vida interna do campo educacional. Esse conjunto de revistas, jornais e boletins, que tanto orientam o trabalho do professor como concentram freqüentemente as teorias e práticas educativas, oficiais e privadas, constitui a fonte mais importante – e com alto grau de sistematização – para as pesquisas educacionais (CASPARD, 1981). Infelizmente, nem sempre esse tipo de imprensa é produzido com regularidade. É evidente que pelo menos parte dos professores tinha acesso a essa imprensa, produzida nos Estados mais desenvolvidos. Mas ela, evidentemente, apesar de influenciar, não reunia condições de analisar a realidade concreta de outros campos educacionais. As publicações das organizações dos professores – tanto as do setor público como as do setor privado – só vão surgir com regularidade, na maioria dos Estados, a partir do final da década de 70 ou início dos anos 80. Assim, como analisar as relações do campo educacional com o poder político regional? De que maneira situar a adesão ou resistência dos professores às concepções dominantes sobre a sua profissão e o papel que lhes queriam reservar na sociedade?³

Outra limitação: são raros os artigos acadêmicos ou outros textos sobre a história dos professores, na maioria dos Estados. Recorrer, também, como fonte principal, às teorias dominantes ou não em cada período seria talvez incorrer no erro de considerar que os campos educacionais dos Estados menos desenvolvidos seriam um mero prolongamento ou reflexo do campo educacional dos Estados desenvolvidos – e cujas histórias adquirem o *status* de “nacional”. Ora, as lutas em cada campo ou sub-campo, ainda que interligadas, têm sua própria lógica e suas normas espe-

² Está sendo usado neste trabalho a concepção de campo de Pierre Bourdieu, ou seja, aquele espaço histórico onde as posições ocupadas pelos agentes vão ser definidas concretamente como produto dos objetos e dos interesses em disputa. Daí surgirão organizações e formas específicas de convívio interno, regulando a produção cultural, de hábitos e as relações do campo.

³ BOURDIEU (1993: 80), afirma que é preciso analisar “la position du champ par rapport au champ du pouvoir. On découvre ainsi que le champ littéraire, par exemple, est inclus dans le champ du pouvoir, où il occupe une position dominée. Ou, dans un langage beaucoup moins adéquate: les artistes et les écrivains, ou les intellectuels plus généralement, sont une ‘fraction dominée de la classe dominante’”.

cíficas, pois cada etapa de divisão de um campo introduz um verdadeiro salto qualitativo e diferenciado (BOURDIEU, 1993:79).⁴

Dessa forma, o estudo concreto de um campo pode reduzir ao mínimo indispensável as muitas e possíveis citações de autores consagrados, que tradicionalmente são usadas nos estudos acadêmicos universitários para embasar hipóteses (que o autor tem que construir a partir da realidade). A pretensão, nesse caso, é que as conclusões surjam da pesquisa empírica, aquilo que foi divulgado pela mídia impressa – ou seja, de informações, análises e opiniões que estavam à disposição de um determinado setor da população. É evidente que o pesquisador não está livre de seus valores e, até mesmo, eventualmente, da participação pessoal em grande parte do movimento dos professores. Mas deve procurar ater-se à visão expressa na mídia. Terá, também, muitas citações textuais que visam restaurar as imagens e os argumentos que compunham o imaginário da época, além da reprodução de fotos e outras ilustrações que, às vezes, são indispensáveis para recompor o “clima” das cenas descritas. Tudo isso, por uma razão simples, já explicitada: a carência de trabalho específico e empírico sobre o tema, para a complementação da metodologia que está sendo proposta.⁵

O estudo de outras experiências é necessário, mas se não for realizado com cautela, já anteciparia as conclusões, podendo cair novamente nas generalizações que, às vezes, tornam todas as histórias semelhantes, não ressaltando o específico que cada uma pode conter. É isso, também, que se pretende rever.

⁴ BOURDIEU, op. cit. 79-80, sublinha que “le champ est le lieu de rapports de force – et pas seulement de sens – et des luttes visant à les transformer et, par conséquent, le lieu d’un changement permanent (...) Un champ n’a pas de parties, de composantes. Chaque sous-champ a sa propre logique, ses règles et ses régularités spécifiques, et chaque étape dans la division d’un champ entraîne un véritable saut qualitatif”. A autonomia relativa desse campo implicaria três momentos, necessariamente interligados: “Premièrement, on doit analyser la position du champ par rapport au champ du pouvoir (...) Deuxièmement, on doit établir la structure objective des relations entre les positions occupées par les agents, ou les institutions qui sont en concurrence dans ce champ. Troisièmement, on doit analyser les habitus des agents, les différents systèmes de dispositions qu’ils ont acquis à travers l’interiorisation d’un type déterminé de conditions sociales et économiques qui trouvent dans un trajectoire définie à l’intérieur du champ considéré (...) Enfin, “tout champ constitue un espace de jeu potentiellement ouvert dont les limites sont de *frontières dynamiques*, qui sont un enjeu de luttes à l’intérieur du champ lui-même”.

⁵ CARVALHO & SIMÕES, 1998, p. 133-222, orientando doze alunos do Curso de Mestrado em Educação do PPGE-UFES, fizeram um levantamento da bibliografia publicada sobre a formação e práxis de professores na década de 90. Entre as 745 fontes catalogadas, aparentemente, não há nenhuma diretamente baseada na metodologia discutida neste trabalho.

Entre 1945 e 1995, por exemplo, os professores viveram realidades profundamente diferentes. Esse corte histórico engloba intencionalmente dois períodos de redemocratização constitucional do país, intercalados com um longo regime ditatorial: *a democratização fracassada* (1945-1964); o *autoritarismo dependente* (1964-1982); e *a esperança de uma nova cidadania* (1982-1988 em diante). Seguir essa periodização tradicional não deve causar problemas. Isso porque ela parece bastante rica, particularmente em relação às realidades vividas pelos professores em cada Estado brasileiro. Nesse período, o país viveu sob quatro constituições (1946, 1967, 1969 e 1988), que representaram, em muitos casos, redirecionamentos legais profundos e até antagônicos no processo educacional. Eles dão a oportunidade de visualizar, quase didaticamente, as transformações do perfil dos professores e do campo educacional. Ainda mais porque foi nesse período que o Brasil se urbanizou e deu um salto industrial. Mudou a composição de classes e as mulheres avançaram muito na sua integração à população economicamente ativa, ganhando em autonomia sócio-cultural. A vida das famílias foi radicalmente atingida.

Vantagens e desvantagens da mídia impressa

Ao eleger a mídia impressa de massas como fonte principal para remontar (ou montar) o perfil do movimento dos professores, inevitavelmente o pesquisador vai se deparar com várias dificuldades. A primeira delas é selecionar as fontes principais de informação. Qual mídia impressa será a base de informações?

É evidente que se está lidando com uma rede de comunicação de massas, criada nas condições capitalistas e que visa, fundamentalmente, a preservação desse sistema sócio-econômico (SERRANO, 1986). Portanto, a comunicação está sempre ligada a uma situação de poder:

Quem dispõe dos meios? Quem dá o tom da interação comunicativa? Quem tem a palavra? Quem seleciona as circunstâncias de referência? A história política afirma que os impérios duram o que dura sua hegemonia sobre os meios de produção e comunicação (PRÖSS, 1986:13).

Assim, o controle dos instrumentos de difusão ideológico-culturais são fundamentais para construir e manter a hegemonia na sociedade, particularmente nos ambientes que trabalham o simbólico, como a educação.

Porém, mesmo com a ação de todas as mídias, as contradições do cotidiano, fundamentalmente as sócio-econômicas, tornam praticamente impossível a “subordinação absoluta de uma classe perante outra” (FADUL, 1982:25). Isso acaba abrindo espaço para a possibilidade de outra hegemonia, produto da ação de grupos e classes sociais que constroem a contra-informação. Inclusive, esse setor subordinado da sociedade chega a elaborar seus próprios instrumentos de difusão, contestando as versões dominantes. Essa contra-informação pode quebrar a direção cultural dominante, “primeiro nos setores subalternos, depois junto às classes médias, para finalmente atingir o conjunto da sociedade” (LINS DA SILVA, 1982: 42).

Assim, a mídia impressa – empresarial ou partidária, defensora da hegemonia ou da contra-hegemonia – revela, mesmo indiretamente, os efeitos das contradições e embates ideológicos. É possível identificá-la e cruzar suas informações sobre os mesmos acontecimentos para ressaltar as contradições e melhorar o conhecimento do real. Na periodização proposta neste artigo, a mídia impressa, principalmente na década de 70, volta-se mais intencionalmente para o campo educacional. É a época de crescimento dos ditos *cursinhos pré-vestibulares* e da consolidação da utopia da classe média de conquistar o acesso ao conhecimento como forma de ascensão social.

É nessa época que, em geral, o jornal – também cerceado pela censura – procura atrair um maior espectro de leitores, com a divulgação de informações variadas e de serviços. A velha dominação político-partidária dos anos 50 – com o fim dos partidos políticos – estava sendo substituída por outra, mais sofisticada, da tentativa de dominação através do convencimento ideológico-cultural (SOARES, 1998: 33). A divulgação da contra-informação, além da resistência interna de alguns jornalistas nas próprias redações, migra para os jornais sindicais e para as publicações das associações dos próprios professores.

Para compreender as mudanças da imagem dos professores na mídia é preciso, também, analisar a realidade político-econômica; a organização concreta do sistema educacional (e não apenas em sua vertente legal); o ambiente de trabalho escolar docente; a participação política do professor; a ação sócio-política do movimento estudantil e a atuação social e cultural das mulheres (principalmente quando entrecruzam com a formação e o desenvolvimento do movimento docente).

Esses conhecimentos têm que ser desentranhados das várias formas que a mídia usa para difundir as informações. Essas formas, em largos

traços – e para facilitar o cuidado com a seleção do material – podem ser englobadas em três grandes blocos:

- a) *textos que refletem diretamente a linha editorial-ideológica do jornal* (já está todo o material sem assinatura que, independente da forma (notícia, editorial, reportagem), é mais controlado pelas editorias;
- b) *textos dissidentes ou portadores da contra-informação* (na maioria dos casos são assinados, em forma de artigos, sessões, entrevistas), ainda que raramente sejam antagônicos à linha editorial da mídia;
- c) *textos de documentos e publicidade* (que evidentemente, veiculam a opinião de seus autores – como um manifesto dos professores, por exemplo – e podem até certo ponto contestar a linha editorial, reforçando perante o leitor a suposta “objetividade” da mídia comercial, que necessita atingir os mais variados setores sociais, pelo menos para manter sua legitimidade e influência que, também, representam faturamento).

Esses e outros cuidados permitem escolher um jornal como fonte privilegiada de uma pesquisa, mesmo sob a ameaça de provocar algumas distorções no resultado final. Naturalmente, sempre que possível, a informação deve ser confrontada com a contra-informação, tal como no *retrato falado* as divergências dos testemunhos são cotejadas com outras para definir melhor as linhas mais aproximadas do verdadeiro perfil. Frequentemente, o contraponto de determinados conceitos e afirmações pode ser encontrado no próprio jornal – tanto na voz de outro personagem, como nas “entrelinhas” dos textos. Outra forma de buscar esse contraditório aos valores dominantes é desentranhar as formulações contra-ideológicas, que estão frequentemente incrustadas no bloco hegemônico da linha editorial da mídia como o fóssil se perpetua na rocha. Só que, ao contrário, essa é viva e tende a crescer quando libertada dos limites que a aprisionavam.

Além dessas dificuldades, existem outras, decorrentes da própria organização da informação pela mídia impressa. A aparente atomização das informações jornalísticas não significa que o tema perdeu a sua delimitação. Só que essa delimitação não pode ser previamente definida com rigidez. O caráter da notícia, do acontecimento registrado nos meios de comunicação social impressos é mesmo fragmentário. Eles tratam do cotidiano, da realidade, que alguns autores consideram “miudezas”, *tintas* que nem sempre teriam *status* para compor um quadro histórico. Sem contar o considerável grau de alienação que carregam. Porém, “a vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com

todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 1989: 14).

Evidentemente, essa vida inteira do ser humano não está contida na mídia. Afinal, ela é um produto de empresas de comunicação que têm, também, a finalidade de contribuir através do convencimento para o controle social, construindo um imaginário e inculcando um determinado modelo de vida que direciona para certa identidade dos grupos sociais. Assim, tanto direta como indiretamente, a mídia dominante participa do processo educacional dos brasileiros, mas não necessariamente com o “sentido positivo de humanizar e socializar”. Infelizmente, esse processo seria facilitado ainda mais devido ao “empobrecimento sensível” da formação do magistério. Essa mídia tenta impor o conjunto de

valores próprios do projeto político-social que os utiliza. Até o momento essa linha tem sido neocapitalista modernizante, com fases mais ou menos acentuadas de conformismo ou inovação. Não se deve esperar da cultura de massas e, menos ainda da sua versão capitalista de ‘indústria cultural’, o que ela não pode dar: lições de liberdade social e estímulos para a construção de um mundo que não esteja atrelado ao dinheiro e ao status (BOSI, 1987: 155).

A mídia adota, geralmente, o discurso institucional como se constituísse uma verdade universal, mas frequentemente registra o discurso não-institucional. Afinal, é preciso atender também o mercado dos dominados. Este penetra as páginas da mídia, tanto pela força de determinados acontecimentos, como também pelas declarações de organizações e dos atores sociais, sem contar a ação consciente de muitos jornalistas que lutam e resistem internamente, tentando democratizar a mídia. Em alguns períodos, principalmente os autoritários, as informações desses jornalistas – e suas entrelinhas – constituem a fonte principal para complementar a compreensão do complexo processo social.

Dessa forma, mesmo estando atrelados a interesses político-empresariais e às correntes de pensamento nacionais dominantes, a mídia de massa não consegue tornar-se um bloco totalitário, nem mesmo em situações ditatoriais, constituindo, com os devidos cuidados metodológicos, na melhor fonte sobre a história regional.

Além disso, a mídia impressa dos trabalhadores (revistas e jornais), portando em muitos casos a contra-informação, pode se constituir no contraponto necessário para a composição do *Retrato Escrito* dos professores. SOUSA (1988), e CATANI (1989), usando periódicos culturais e edu-

cacionais, produziram estudos importantes sobre a família e a ação dos professores na formação do campo educacional de São Paulo. Nessa mesma linha, VICENTINI (1997) e LUGLI (1997) usaram os periódicos do campo educacional, mas acrescentaram informações da mídia de massas para contar a história das organizações dos professores do Estado de São Paulo. No entanto, esses trabalhos usaram predominantemente os periódicos que se destinavam ao campo educacional. A seleção do conteúdo dessa mídia era feita pelos próprios professores para atingir outros docentes.

A cultura das mídias

No caso em discussão, o processo é diferente, pois se tenta traçar o perfil dos professores a partir da mídia impressa de massas. Seu material informativo obedece a critérios empresariais e “jornalísticos” e não se destina exclusivamente aos professores. Portanto, será através da intermediação dos registros desses meios de comunicação social que se fará a reconstrução da vivência cotidiana dos professores, recuperando sua experiência concreta. Ou seja, transformar a informação, esse fluxo aparentemente desarticulado de mensagens, em conhecimento – um conjunto lógico e articulado de saberes acumulados e sistematizados (TÁLAMO & CINTRA, 1994: 15).

Além dos cuidados com o modelo sócio-político que direciona a mídia impressa, é preciso estar alerta para as diferenças entre o conhecimento e as informações que compõem o “mosaico jornalístico”. A cultura das mídias, que acelera os intercâmbios entre as formas eruditas, populares, tradicionais, modernas e de massa, também se caracteriza pela “cultura do efêmero, do passageiro, fugaz”, ao contrário do caráter de sistematização e permanência do conhecimento. Assim, a cultura das mídias seria a dos “eventos em oposição aos processos, cultura do descontínuo, do esquecimento, de aparições meteóricas, em oposição aos contextos mais amplos e à profundidade analítica” (SANTAELLA, 1992: 13). Frequentemente, aí se introduzem os modismos, que às vezes tanto atraem os professores (NÓVOA, 1992:11).

A informação jornalística, em virtude da velocidade com que é obtida e transmitida, pode ainda conter imprecisões graves, além de outras deformações que precisam ser corrigidas. Como reconhece até a revista *Veja*, que se considera portadora de um dos melhores textos da imprensa, a simplificação, uma das características do texto jornalístico, significa mui-

tas vezes adulterar os fatos. Ao “valorizar a parte em detrimento do todo, pode-se perder o todo”. *Veja* aceita, ainda, a crítica de que “uma frase isolada, pode mudar de significado quando colocada fora do contexto”. O real, preocupação fundamental do conhecimento, deve sobrepor-se à versão, mas para o jornalismo “não há realidade que não nasça de versões”. Tudo isso se deve à concorrência, que exige informações dotadas de impacto, fresta ideal do “disfarce para o sensacionalismo”. Seria possível evitar esses e outros truques jornalísticos – que alguns disfarçam sob a pomposa denominação de “técnica jornalística”? Teoricamente sim, mas sem eles, na disputa do mercado, “como atrair a atenção do leitor para questões vitais?”, pergunta *Veja*.⁶

Em síntese, a metodologia para extrair da mídia impressa as *tintas*, o conhecimento necessário à reconstrução da imagem dos professores, deve aproximar educadores e comunicadores ao fazer “uma leitura crítica das mensagens veiculadas e desvendar as tramas da comunicação” (KUNSCH, 1986: 28), retirando daí o novo *Retrato Escrito* dos professores. Ou melhor: das professoras. Esse é um dos principais complicadores para o uso das informações jornalísticas, como fonte histórica. BENJAMIN (1975:60) ao analisar a decadência do narrador artesanal, alerta que a imprensa, um dos instrumentos “mais importantes no capitalismo avançado”, que hoje domina as narrativas épicas, introduziu o conceito de “pronta verificabilidade”. É ela que “nos informa sobre as novidades do universo”.

Nessa narrativa-informação é preciso identificar, em primeiro lugar, a dança ideológica dos que controlam a informação, que às vezes dão a impressão de se deslocarem, mas trata-se apenas de uma manobra para pressionar vantagens e manter a mesma posição. Táticas como criticar o oficialismo da outra mídia apenas para tomar-lhe o lugar de *oficial*, e continuar se aproveitando da “legitimidade” e “independência” que o oposicionismo lhe configurava. Ao circular com periodicidade, a mídia regulariza o processo indireto de discussão, define temas, estabelece escalas de valores informativos, tornando-se, até certo ponto, uma eficiente mantenedora da ordem social, ou, em determinadas circunstâncias, uma organizadora social e agitadora de idéias críticas, ao mesmo tempo em que registra os acontecimentos.

Há, ainda, o que o jargão comunicativo chama de *agenda setting* (fixação de agenda), ou seja, a escolha de assuntos que a mídia seleciona como

⁶ Carta ao leitor. *Veja*. São Paulo: Abril, 20 mar. 1996.

portadores de *status* dignos de divulgação. É por isso que se diz que a mídia não publica fatos, mas acontecimentos (o acontecimento é o fato que agrega valores sociais de uma determinada classe ou segmento social dominante). Assim, um professor rural pode aniversariar no mesmo dia do aniversário do presidente da República. Ambos são fatos, mas apenas um adquire *status* de acontecimento, entrando na agenda da mídia. A agenda pode conter a omissão, deixando de realizar a cobertura de certos temas, ou estabelecer a cobertura intencionalmente modesta ou marginalizada. Isso ocorre com todas as mídias, “para lá das diferenças técnicas, jornalísticas, de linguagem, pelo simples fato de o acesso a fontes alternativas àquelas que garantam o fornecimento constante de notícias ser bastante difícil e oneroso” (WOLF, 1987:131).

A fixação de agenda e a seleção de temas, que obedecem a critérios empresariais, políticos e culturais, pode excluir informações potencialmente importantes. O exemplo, também de *Veja*, é significativo: a revista recebe mensalmente mais de 100 novos livros diferentes, mas não publica a resenha nem de uma dezena. A cada semana, cerca de 20 artigos disputa o seu espaço *Ponto de Vista*. Enfim, sublinha a revista, “é abissal a desproporção entre o que chega e o que é publicado”⁷. Sem contar os erros de informações, que as mídias não gostam de admitir.

Além daqueles problemas, o instrumento de comunicação da mídia impressa é o texto escrito, portador das informações, das emoções e das ideologias, que se manifestam através de um sujeito concreto, que vive as interações sociais. Um mesmo termo pode ter conotações diversas, variando no tempo e no grupo social ou classe social a que serve. Mas é nessa realidade concreta – social, política, econômica e cultural – que a sociedade e o indivíduo obtêm as informações, forma seus valores, preserva suas memórias ou contra-memórias sociais,⁸ quase sempre medidas pelos órgãos de comunicação social. Estes introduzem no acontecimento “as suas próprias mediações: desde as do profissional presente ao fato, até aquelas condicionadas aos interesses políticos sociais da própria empresa, que tem

⁷ Carta ao Leitor. *Veja*. São Paulo: Abril, 10 abr. 1966.

⁸ CATANI et alii (1997:36) desenvolvem o conceito de “contra-memória”, que pode ser observada, também, no “modo como os professores concebem a relação teoria-prática no seu trabalho. À medida em que vão demolindo as idéias que lhes foram impostas pela memória oficial e pelos próprios manuais e livros didáticos, eles reconstróem uma nova concepção sobre sua prática e o modo como esta se delinea e se estrutura, incorporando não apenas os elementos das teorias como outros que procedem da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola”.

poderes para intervir, modificando ou até suprimindo um relato ou parte dele”.

A mídia acaba funcionando “como o grande filtro a determinar, através de suas notícias, o que é história e o que não é”. Na pluralidade de vozes da sociedade, uma delas exercerá a hegemonia, procurando mantê-la, “o que significa não permitir que todas as vozes falem com o mesmo caráter de verdade. Isso quando conseguem falar” (BACCEGA, 1992:63). Assim, quando falta a voz direta dos professores na definição de sua própria história, é preciso buscá-la, mesmo nos retalhos das citações, ou desentranhá-la quando está embutida nos acontecimentos.⁹

Se essa é a realidade nos tempos normais, é preciso um cuidado maior ainda com as informações geradas em períodos de crise política. ROSSI (1996:1-3), comentando o silêncio imposto sobre a política do presidente chileno Salvador Allende, duas décadas após o golpe de Estado que causou sua morte, alerta que “quando resolve mostrar as garras, o capitalismo é cruel com seus adversários ideológicos. Ou os elimina, inclusive da memória pública, ou os absorve a ponto de transformar revolucionários em inocentes poetas”.

Qual poder têm as mídias?

Independente daqueles problemas, a influência da mídia não tem o poder totalitário que alguns imaginam, pois a práxis da vida cotidiana e das relações interpessoais, ambas reúnem uma imensa capacidade de desmistificação das manipulações. Além disso, a contra-informação, tanto a que penetra na própria mídia impressa de massas, como aquelas das entidades sindicais e não governamentais, podem desempenhar um razoável papel de contraponto às versões oficiais ou oficiosas. SERRANO (1989: 65) faz uma instigante análise sobre a construção da visão de mundo das crianças. Afirma que muito mais que os conteúdos da mídia, o valor que a informação possui para as crianças se explica pelo meio em que elas se desenvolvem (sistema social, econômico, familiar, de trabalho, escolar, de vizinhan-

⁹ GOODSON (1992:63) ressalta que “particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”. Destaca ainda que “a classe social é apenas um aspecto como o são o sexo ou a etnia, enquanto o ambiente sócio-cultural e as experiências de vida dos professores são, por sua vez, idiossincráticos e devem, por isso, ser estudados na sua plena complexidade”.

ça). Alerta ainda, corretamente, que a visão exagerada da influência da comunicação no desenvolvimento infantil – “a origem de todos os males” – não é politicamente inocente, ocultando as condições sócio-econômicas e culturais que condicionam socialmente o desenvolvimento ou a exclusão das crianças. Isso pode ser válido também para os professores.

A influência da mídia, acrescenta SERRANO, teria que ser analisada mais profundamente por uma *teoria social da comunicação* (que não é objeto deste trabalho). Caso contrário, o processo de mudanças estaria submetido ao voluntarismo idealista e iluminista, que considera que “atuando adequadamente sobre a produção e divulgação da cultura se pode obter mudanças qualitativas na estrutura social”. Em outras palavras, novela não mata fome, nem cura a pobreza. E tampouco a imagem dos professores ficaria condicionada somente àquilo que as tintas da mídia pinta.

Assim, podemos localizar, sistematizar, criticar, preencher as lacunas e tentar desvendar os fios lógicos e ideológicos das informações da mídia impressa para compor o Retrato Escrito dos professores. O que não quer dizer que o perfil formado seja o mesmo construído pela sociedade. Isso porque o processo de comunicação está sujeito a “uma série de mediações nas quais estão presentes determinantes culturais, sociais e psicológicas que favorecem a diversidade e a multiplicidade de focos de abordagem, compreensão e respostas” (REIS, 1995: 27). Estudando a recepção do *Jornal Nacional* da Rede Globo de Televisão em comunidades de trabalhadores, LINS DA SILVA (1985:135) concluiu que pouco se conhece sobre o processo pelo qual o noticiário penetra no cotidiano dos cidadãos. Para ele não há dúvida de que a televisão “já é hoje a mais importante instituição social operando na área da ideologia. Mas não é a única”. E não se poderia desprezar a influência da Igreja, dos partidos políticos, dos sindicatos e das pessoas que contraditam as informações da mídia. Ou seja, “as fontes interpessoais e as instituições sociais mais próximas dos indivíduos são mais influentes”.

Por essa razão, BARBERO (1995:40) denuncia o ultrapassado modelo mecanicista, que sustenta a influência imediata da mídia, como se comunicar fosse simplesmente “fazer chegar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um pólo a outro”. Adverte que a recepção não é só um lugar de chegada, mas também “um lugar de partida”, de “produção de sentido – o sentido que estava abolido pela significação apenas transmitida ou pelos estímulos que ela comportava”. Isso porque na história convivem formações culturais heterogêneas, arcaicas, residuais e emergentes. O aumento do poder reprodutor das novas tecnologias cons-

titui-se, assim, em um “novo organizado perceptivo”, um reorganizador da experiência social, que reforça

a divisão entre os que ascendem de alguma forma ao poder, ou seja os que têm informação para tomar decisões – e sabemos que hoje o poder passa cada vez mais pela informação – e a imensa maioria da população para a qual os meios de comunicação se dirigem.

Essa afirmação remete a HABERMAS, citado por RUDIGER (1989: 43). Mesmo correndo o risco de escorregar para o idealismo neo-iluminista, ele afirma que é preciso repensar o esquema marxista base/superestrutura, reciclando-o pelo “binômio sistema/mundo da vida”. Assim, a categoria central de uma teoria social crítica teria sido transferida das relações de trabalho para as ações da comunicação social. Nessa análise, o *Sistema* (econômico e político, dinheiro e poder) seria dominado por uma “racionalidade instrumental”, colonizando o *Mundo da Vida* (social, cultural) e submetendo-o a uma “racionalidade comunicativa”. Porém, na realidade concreta, ambos se encontrariam “em relação dialética, viabilizando-se num o suporte para o desenvolvimento do outro”.

Nesse contexto, as mídias não se prestariam apenas ao papel de canais de comunicação, mas seriam “simultaneamente meios de controle e meios de reprodução da comunicação social”. O problema residiria na sua “colonização pela racionalidade instrumental do sistema econômico-estatal da sociedade”. Daí, as “formas generalizadas de comunicação, desde que liberadas dessa colonização e devidamente reconectadas com o mundo da vida podem ser fator de superação das patologias vividas por nosso tempo e promoção da força emancipatória da comunicação social”.

A reconstrução do retrato

Evidentemente, essa libertação seria produto de uma práxis político social que pode incluir, mas ultrapassa a escola. Para REZENDE E FUSARI (1990:63) a educação escolar seria parte inseparável da totalidade social, caracterizando-se “também por um modo de comunicação e de uso de meios de comunicação articulados à sociedade em que se insere”. PENTEADO (1991: 84) acrescenta que a escola constituiria “um grupo social com dinâmica interna própria, que apesar das relações dialéticas que mantém com a sociedade lhe garante unicidade”, tornando-se o local por excelência para

que o educador assuma o papel de vanguarda: o de “cultivo do ser ‘criador de cultura’ que é o ser humano”. Ou seja: sua dinâmica e seus conflitos teriam funções importantes na definição da imagem do professor.

Assim, procurando identificar cada ator social e localizar suas variações de posições nas interações e conflitos, é possível reconstruir, pelo menos parcialmente, a história que o jornal capta no cotidiano e registra com suas limitações. Evidentemente, sem a ingênua pretensão de conhecer integralmente a verdade. O ser humano que transforma a realidade – ou a conserva – às vezes não se reconhece no passado ou no grupo social a que pertenceu. Ou muda junto com o processo, quase sem sentir. E é aí que pode estar situada uma nova e interessante forma de aprender.

Para enfrentar esse conjunto de problemas, ao traçar o *Retrato Escrito* dos professores registrado pela mídia impressa, cabe assumir, pelo menos em parte, a posição voluntarista de FEBVRE, citado por BOTTO (1994:23), de que

toda história é escolha. É-o até devido ao acaso que aqui destruiu e ali salvou os vestígios do homem. É-o devido ao homem: quando documentos abundam, ele resume, simplifica, põe em destaque isto, apaga aquilo. É-o, sobretudo, porque o historiador cria os seus materiais, ou se quiser, recria-os: o historiador que não vagueia ao acaso pelo passado como um trapeiro à busca de achados, mas parte de uma intenção precisa, um problema a resolver, uma hipótese de trabalho a verificar.

Assim, tomando os cuidados metodológicos, não há necessidade de nenhuma intenção obsessiva de comprovar a veracidade das informações jornalistas – a não ser excluindo as evidentemente falsas ou ressaltando as contradições divulgadas pelos próprios jornais. Os documentos e outras fontes ajudam a contextualizar as informações ou, eventualmente, contribuem para restaurar alguma linha apagada do *Retrato*, que não tenha despertado a atenção da agenda jornalística. Esta metodologia se aproxima, nesse ponto, do clássico *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi, considerando que a mídia impressa é uma espécie de memória coletiva. O importante é verificar o que foi divulgado e, potencialmente, poderia contribuir para compor o perfil social do professor, pois tal como o narrador de BOSI (1979:3), “com certeza” os “erros e lapsos” dos jornais também seriam “menos graves em suas conseqüências que as omissões da História Oficial”.

Assim, o texto desse *Retrato Escrito* não teria pretensão de sistematização rigorosa, nem de generalização para extrair pretensos conhecimen-

tos gerais. Não. Ele se deixaria manchar irremediavelmente pelas cores vivas do cotidiano de cada momento. Estaria contaminado pelo efêmero, pelo que foi músculo e vigor, ainda que hoje possa parecer rugas e lembranças. Para compor o *Retrato Escrito* é preciso, muitas vezes, limpar manchas enormes que escondem partes da face, ou ampliar simples pontos, fundamentais para a composição do todo.

Ou, como afirma SOUZA (1999:1-2), enquanto o jornalista “é testemunha da farrá”, o historiador promove a faxina; “vem depois para pôr as coisas no lugar. Recolhe enganos e tolices, julgamentos injustos e previsões descabidas”. Isso porque

a notícia de jornal é, por assim dizer, o rascunho do nosso tempo. É o apontamento, feito a lápis, na margem do cotidiano. Ao passar o noticiário a limpo, a história pode eternizá-lo ou transformá-lo em lixo.

Bibliografia

- BARBERO, Jesús Martín. América latina e os anos recentes: o estudo da recepção da comunicação. In: SOUSA, Mauro W. (org.) *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense/ECAUSP, 1995.
- BENJAMIN, Walter. O narrador; observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: BENJAMIN, W. et alii. *Textos escolhidos*. V. XLVIII. São Paulo: Abril, 1975.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- BOTO, Carlota. Nova História e seus velhos dilemas. *Revista USP*. São Paulo: USP (23) 23 a 33, set.-out.-nov. 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe; Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, Sérgio. (org.) *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. Quelques propriétés des champs. In: *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Réponses*. Paris: Minuit, 1993.
- CARTA ao Leitor. *Vêja*. São Paulo: Abril, 20 mar. 1996.
- CARTA ao Leitor. *Vêja*. São Paulo: Abril, 10 abr. 1996.
- CARVALHO, Janete M. & SIMÕES, Regina Helena S. Levantamento bibliográfico. In: *Caderno de Pesquisa*. Ano IV. Vitória-ES: PPGE-UFES, fev. 1998.
- CASPARD, Pierre. *La presse d'éducation et d'enseignement – XVIIe siècle/1940*. Tome I, A-C. Paris: INRP/Éditions du CNRS, 1981.

- CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia luz* (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918). 1989. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CATANI, Denice Barbara et alii. *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- FADUL, Ana Maria. Hegemonia e contra-informação: por uma nova práxis da comunicação. In: LINDASILVA, Carlos Eduardo. (coord.) *Comunicação, hegemonia e contra-informação*. São Paulo: Cortez, 1982.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho & Leandro Konder. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- KUNSH, Margarida M. Krohling (org.). *Comunicação e educação – caminhos cruzados*. São Paulo: AEC do Brasil-Loyola, 1986.
- LINDASILVA, Carlos Eduardo. *Muito além do Jardim Botânico*. Um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional da Globo entre trabalhadores. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1985.
- LINDASILVA, Carlos Eduardo. (coord.) *Comunicação, hegemonia e contra-informação*. São Paulo: Cortez, 1982.
- LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente: um estudo sobre o CP e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. 1997. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- NORA, Pierra, apud BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação, ficção e história. In: MELO, José Marques de & CARVALHO, Mirian Rejowski (org.). *Anuário de inovações em comunicações e artes em 1992*. São Paulo: ECA-USP, 1992.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e escola. Conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez, 1991.
- PRÓSS, Harry. Prólogo. Apud. SERRANO, Manuel Martin. *La producción de la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- REIS, Ruth de Cássia dos. *A verdade dos fatos*. O papel das assessorias de comunicação e do jornalismo na mediação dos discursos sociais. 1995: Dissertação (Mestrado) Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- REZENDEEFUSARI, Maria Felismina. *Meios de Comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão*. 1990. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ROSSI, Clóvis. Epitáfio para o sonho. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 20 mar. 1996.
- RUDIGER, Francisco Ricardo. Habermas e a reconstrução da problemática teórica da comunicação. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*. Porto Alegre: 4 (43-52, jan.-dez. 1989.

- SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. São Paulo: Razão Social, 1992.
- SERRANO, Manuel Martín. *La producción de la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- SERRANO, Manuel Martín. A participação dos meios audiovisuais na construção da visão do mundo das crianças. In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, V. 18 (87/88), mar./jun. 1989.
- SOARES, Renato Viana. *Cultivando leitores: o jornal na sala de aula*. Vitória: CCJE-UFES, 1998.
- SOUZA, Josias de. Autocrítica. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 15 mar. 1999.
- TALAMO, Maria de Fátima Gonçalves, CINTRA, Anna Maria Marques et alii. Informação: do tratamento ao acesso e utilização. *Comunicação e Educação*. São Paulo-USP-Moderna, (1):15-46, set. 1994.
- VICENTINI, Paula Perim. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista: profissão docente e organização dos professores (1930-1964)*. 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- VILHENA, Cynthia Pereira de Sousa. *Família, mulher e prole: a doutrina social da Igreja e a política social do Estado Novo. 1930/1945*. 1988. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Presença, 1987.

**A revista *Comunicação & política*
também pode ser encontrada
nos seguintes distribuidores:**

CEARÁ

Livraria Livro Técnico
Rua Dom Joaquim, 46
Aldeota – Fortaleza – CE

PERNAMBUCO E ALAGOAS

Mil e um livros - comércio e distribuição ltda
Rua do Príncipe, 410 – Boa Vista
Cep. 50050-410 – Tel.: (81) 3221-6747

**BAHIA, RIO GRANDE DO NORTE,
PARAÍBA E SERGIPE**

Lex Informer
E-mail: bosco@lexinformer.com.br