

DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1401>

REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR NA REVISTA NOVA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO GÊNERO REPORTAGEM

REPRESENTATIONS OF TEACHERS' WORK IN THE NOVA ESCOLA MAGAZINE: A CASE STUDY FROM THE FEATURE ARTICLE GENRE

Aline Nardes dos Santos

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

aline.nardes@gmail.com

Rove Chishman

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

rove@unisinis.br

Resumo: Este artigo analisa uma reportagem proveniente de uma das publicações especializadas mais conhecidas pelo público dos educadores: a *Nova Escola*. O objetivo principal é analisar como o agir docente é representado nesse texto, partindo de uma perspectiva de ensino como trabalho complexo, permeado por conflitos, prescrições e coerções (BRONCKART, 2006a; MACHADO, 2004; AMIGUES, 2004; BUENO; 2007; BUTTLER, 2009). Assim, a análise textual-discursiva empregada tem como base os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2004, 2006a, 2006b, 2008), os quais atribuem à linguagem um papel central no estudo das representações e avaliações relacionadas ao trabalho docente, dentro e fora da esfera educacional. De modo geral, os resultados indicam que o professor, nessa reportagem, é predominantemente configurado como profissional desvinculado dos conflitos e das prescrições que permeiam o seu *métier*, cujas iniciativas individuais – centradas na busca por cursos, capacitações e materiais de apoio – seriam suficientes para garantir o êxito de seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho do professor; Representações; Revista Nova Escola; Reportagem

Abstract: This paper analyzes a feature article from one of the best-known specialized publications for educators: *Nova Escola* magazine. The main objective is to analyze how teachers' actions are represented in this text, considering a perspective of teaching as a complex work, pervaded by conflicts, prescriptions and coercions (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2004; AMIGUES, 2004; BUENO; 2007; BUTTLER, 2009). Thus, the textual-discursive analysis employed has as base the Socio-Discursive Interactionism postulates (BRONCKART, 2004, 2006a, 2006b, 2008), which attribute to language a central role in the study of the representations and evaluations related to the teaching work, inside and outside the educational sphere. In general, the results indicate that teachers, in this feature article, are predominantly represented as professionals disentailed from the conflicts and prescriptions that pervade their *métier*, whose individual initiatives – centered in the search for courses, qualifications and support materials – would be enough to guarantee the success of their work.

Keywords: Teacher's work; Representations; Nova Escola magazine; Feature article



1 INTRODUÇÃO

"[...] 'o trabalho do professor é um enigma' (Saujat, 2002), dado que não temos conceitos prontos e definitivos, mas sim conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas." (MACHADO, 2007, p. 90-91).

Como indica a asserção de Machado com a qual iniciamos este artigo, não é fácil definir o que é e como se organiza o trabalho do professor. Se tal conceito é tido como fluido mesmo nos contextos acadêmicos em que o trabalho docente é objeto de investigação, as categorizações são ainda mais diversas nos discursos que circulam na sociedade em geral. Afinal, ainda são frequentes as afirmações que os (des)qualificam, por exemplo, quanto à sua profissionalidade (*ela não trabalha, só dá aula*); à legitimidade de suas lutas trabalhistas e sindicais (*são baderneiros que prejudicam o andamento das aulas*) e aos propósitos de seu trabalho (*a professora deve ser a segunda mãe; ser professor também é ser psicólogo*), dentre outras tantas categorizações. Declarações como essas podem ser facilmente encontradas se buscarmos pelo termo *professor* em mecanismos eletrônicos de busca, o que evidencia como a midiaticização da categoria docente é constante e bastante heterogênea.

Levando em conta tal complexidade, neste trabalho, temos como foco a análise de uma reportagem proveniente de uma das publicações especializadas mais conhecidas pelo público dos educadores: a *Nova Escola*. O objetivo principal é analisar como o agir docente é representado nesse texto, partindo de uma perspectiva de ensino como trabalho complexo, permeado por conflitos, prescrições e coerções (BRONCKART, 2006a; MACHADO, 2004; AMIGUES, 2004 BUENO; 2007; BUTTLER, 2009). Assim, a análise textual-discursiva empregada tem como base os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2004, 2006a, 2006b, 2008), os quais atribuem à linguagem um papel central no estudo das representações e avaliações relacionadas ao trabalho docente, dentro e fora da esfera educacional. De modo geral, os resultados indicam que o professor, nessa reportagem, é predominantemente configurado como profissional desvinculado dos conflitos e das prescrições que permeiam o seu *métier*, cujas iniciativas individuais – centradas na busca por cursos, capacitações e materiais de apoio – seriam suficientes para garantir o êxito de seu trabalho.

No intento de cumprir com esse propósito, o artigo se organiza da seguinte forma: na seção seguinte, buscamos delinear os principais aspectos que estabelecem a atividade docente como trabalho. Em seguida, abordamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mais especificamente, os conceitos e as categorias de análise diretamente relacionadas a este artigo. As seções seguintes dedicam-se à análise, à discussão dos resultados e às considerações finais.

2 O ENSINO COMO (VERDADEIRO) TRABALHO

Em seu capítulo intitulado *Por que e como analisar o trabalho do professor*, Bronckart (2006a, p. 203) explica que apenas há alguns anos “[...] a atividade de ensino tem sido considerada como um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico”. A dimensão do adjetivo *verdadeiro*, nesse excerto, é contextualizada posteriormente por Machado (2007), que relaciona essa categorização à não prototipicidade do trabalho docente: trata-se de uma atividade que não

resulta em um bem material – daí a dificuldade em se legitimar esse tipo de profissão na sociedade, em comparação aos ofícios que produzem artefatos concretos.

Nesse mesmo texto, Bronckart já indica a complexidade do trabalho do professor, não apenas em virtude da necessidade de gestão quanto a atividades em sala de aula, mas também devido às expectativas de diversas instâncias e grupos que estão ligados, direta ou indiretamente, ao seu trabalho – dentre eles, é possível considerar familiares, colegas e coordenadores, instâncias governamentais, a própria mídia e a sociedade como um todo. Como resume Machado (2007, p. 93), a profissão docente se constitui “[...] na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação”.

Segundo a autora, somente a partir dos anos 1990, o ensino passou a ser foco do campo da ergonomia, mais especificamente da vertente surgida na França, a qual se volta à “[...] análise da atividade humana em situação de trabalho [...] com foco no funcionamento global do trabalhador” (MACHADO, 2007, p. 86). Bueno (2007) acrescenta que os preceitos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006) também são importantes no estabelecimento do ensino como trabalho. Conforme sua explanação, essa perspectiva permite compreendermos que a relação entre o profissional, o objeto da tarefa a ser executada e os demais sujeitos envolvidos pode ser “[...] bastante conflituosa, uma vez que os sujeitos durante a atividade ‘lutam’ contra a própria atividade e sua prescrição, contra os seus destinatários, contra si próprios, contra o objeto, contra os artefatos etc. para conseguirem realizar uma atividade” (BUENO, 2007, p. 38). A partir dessas considerações, é possível compreender que o trabalho do professor é direcionado por diversos fatores que interferem constantemente em suas escolhas e que podem resultar em uma “verdadeira amputação de seu poder de agir” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 18) – ou seja, é impossível dissociar o trabalho docente dessas coletividades e complexidades que o permeiam.

Buttler (2008) também reflete sobre o condicionamento do professor a diversos sistemas organizacionais. Como explica a autora, o trabalho docente é sempre, em alguma medida, organizado por outros (segundo as requisições da escola, das organizações governamentais etc.) e com instrumentos de outros (por exemplo, quando há exigências quanto ao uso de determinados materiais didáticos). Buttler também chama a atenção para as dimensões quantitativas que circundam o trabalho de ensinar, tais como a distribuição da carga horária, o número de estudantes por sala e as questões ligadas ao salário. Em trabalho posterior, a pesquisadora ressalta que, além de enfrentar coerções institucionais com suas respectivas prescrições, o professor ainda é “[...] obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar” (BUTTLER, 2009, p. 30).

Ao encontro disso, Souza-e-Silva (2004, p. 90) categoriza o trabalho do professor como atividade pré-determinada por instâncias externas às suas capacidades e intenções individuais:

As atividades do professor se realizam em um *espaço* já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos etc. – não definido por ele próprio, mas *imposto* por uma organização que pode ser *oficial* e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou *oficiosa*, mas igualmente efetiva, como os conselhos de classe. Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90, grifo da autora).

É a partir dessas reflexões que consideramos crucial, para este artigo, o resgate de Amigues (2004) quanto às categorias de senso comum que circulam socialmente quando se fala de trabalho e, conseqüentemente, de trabalho docente – as quais se distanciam consideravelmente das concepções reveladas por pesquisas que tratam dessa atividade a partir de uma pesquisa ergonômica e socialmente situada. O autor explica que o ato de trabalhar comumente é visto como uma atividade que consiste em “[...] utilizar meios para atingir um fim”; no caso da profissão docente, “os meios considerados são os programas, os métodos pedagógicos ou didáticos [...] que levam os alunos a aprender a ler ou a escrever tal ou tal tipo de texto (científico, literário...), a resolver tal tipo de problema de aritmética etc.” (AMIGUES, 2004, p. 37). O autor considera que essas categorias de senso comum, portanto, sustentam um ponto de vista aplicacionista sobre o trabalho do professor. Em relação a esse aspecto, Bronckart (2006a) explica que o aplicacionismo, na educação, refere-se à transposição de teorias científicas à prática de sala de aula, sem que se considerem as especificidades de cada contexto.

Além disso, acreditamos que as categorias de senso comum sobre o trabalho do professor podem ser relacionadas às observações de Érnica (2004) quanto à importância de se considerar a institucionalização de papéis sociais que esses rótulos denotam. Para o autor, o discurso institucionalizado sobre o agir docente geralmente se apresenta como “[...] desumanizador e com a reprodução acrítica de modelos e prescrições que abstraem os conflitos presentes no trabalho real” (ÉRNICA, 2004, p. 128). A mídia, é claro, tem um papel fundamental nesse processo de disseminação de certas representações relativas à atividade docente, principalmente se considerarmos os materiais especializados que são direcionados ao professor – como é o caso da revista *Nova Escola*.

Para a análise do texto selecionado, partimos do pressuposto de que as escolhas linguísticas veiculadas nesse suporte são determinantes para que possamos compreender como o agir docente é representado nesse contexto. Essa perspectiva está ancorada nos pilares do Interacionismo Sociodiscursivo e nos resultados de algumas pesquisas sobre o trabalho do professor realizadas nesse campo, conforme abordamos na seção a seguir.

3 O AGIR DOCENTE SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Uma “corrente da ciência do humano”: assim define Bronckart (2006b, p. 9) o Interacionismo Sociodiscursivo. O autor prefere categorizá-lo não como paradigma ou teoria, mas como uma *caminhada* que busca uma convergência entre aspectos “sociais, linguageiros, psicológicos e educacionais” (BRONCKART, 2006a, p. 321) e que

[...] visa a demonstrar, mais geralmente, que as *práticas de linguagem situadas* (quer dizer, os textos-discursos) são os *instrumentos maiores do desenvolvimento humano*, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006b, p. 9, grifos nossos).

Ao atribuir centralidade ao papel da linguagem nos processos de desenvolvimento humano, o ISD propõe um aparato analítico cujo foco recai sobre o texto, o qual materializa, empírica e linguisticamente, as atividades de linguagem que o estabelecem como uma “[...] unidade comunicativa codependente do quadro da atividade languageira” (BRONCKART, 2006b, p. 22). Com foco na análise das escolhas linguísticas realizadas pelos falantes nesses textos, buscando mostrar como o agir humano é constantemente representado, avaliado e reformulado por meio de formas languageiras repletas de significações (BRONCKART, 2013),

é possível perceber que essa *caminhada* multidisciplinar é fortemente marcada pelos estudos linguísticos que embasam esse campo. Esse aspecto fica claro na seguinte afirmação de Bronckart (2008, p. 274): “Digo, frequentemente, a gente não é linguista, ainda que tenhamos sido obrigados a fazer um trabalho de linguística durante uns vinte anos para obter os instrumentos que nos pareciam necessários.”

Nessa perspectiva teórico-metodológica, os textos revelam a constante tensão entre as dimensões individual e coletiva que permeiam o desenvolvimento humano em todas as suas diferentes esferas de atividade. Como explica o autor, “O que vem dos textos não deixa sinais apenas na cabeça do sujeito que fala, mas deixa sinais no nível coletivo” (BRONCKART, 2008, p. 280). É essa tensão que nos permite compreender todo trabalho – inclusive o trabalho do professor – como atividade perpassada por representações construídas na e pela linguagem, as quais influenciam no modo de agir desses profissionais.

Sendo o ISD centrado no trabalho como conjunto de formas de agir languageiramente ancoradas, é importante considerarmos a definição de alguns conceitos-chave relacionados a essa concepção de trabalho, que refletem a tensão entre as dimensões individual e coletiva. Como explica Bronckart (2006a), para designar o agir dos profissionais de forma geral, dissociada dessas dimensões, usa-se o termo *agir* ou *agir referente*, o qual consiste em uma *atividade*, quando é ativado pelo *coletivo*, ou em uma *ação*, quando ativado pelo *indivíduo*. Em relação à efetivação do agir, o *actante* (termo neutro) pode ser *ator* (quando capacidades, intenções ou motivos lhes são atribuídos) ou um mero *agente* (quando não ocorre essa atribuição). As ações ou atividades podem ser analisadas no âmbito de três diferentes planos:

- a) no plano motivacional:
 - a explicitação de “*determinações externas*” para o agir, estabelecidas por um *coletivo*, materiais ou simbólicas;
 - ou de “*motivos*” para o agir, interiorizados por uma *pessoa particular*.
- b) no plano da intencionalidade:
 - a explicitação de “*finalidades*” para o agir, de ordem do *coletivo* e socialmente validadas;
 - ou das “*intenções ou objetivos*”, interiorizados por uma *pessoa particular*.
- c) No plano dos recursos para o agir:
 - explicitação de “*artefatos*” *socialmente disponibilizados* para a realização do agir, quer sejam materiais, quer sejam simbólicos;
 - ou “*instrumentos psicológicos*” já apropriados pelos actantes;
 - ou ainda as “*capacidades*”, ou os recursos mentais ou comportamentais, atribuídas a uma *pessoa particular* (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 42-43, grifos nossos).

Quanto ao plano dos recursos para o agir, os *artefatos* incluem qualquer material concreto ou simbólico que seja disponibilizado aos trabalhadores, dos quais os profissionais podem eventualmente se apropriar para realizarem suas tarefas (BUENO, 2007). É nesse sentido que uma revista como a *Nova Escola* constitui um artefato disponível aos trabalhadores do ensino. Por esse motivo, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do ISD abrangem a análise de tais textos midiáticos, que consistem em *avaliadores externos* do trabalho docente (MACHADO; LOUSADA, 2013), disseminando determinadas representações de seu agir – as quais, segundo o ISD, revelam-se no modo como seus textos são construídos. Dessa forma, como explicam Machado *et al.* (2004), trata-se de *observadores* da ação docente, que atribuem constantemente determinadas responsabilidades, intenções e capacidades à figura do professor.

3.1 DE OLHO NO TRABALHO DO PROFESSOR: O PAPEL DOS OBSERVADORES EXTERNOS

Nesta seção, destacamos algumas pesquisas, realizadas no contexto brasileiro, as quais mostram a configuração do trabalho do professor, tanto em sua dimensão *prescritiva* – principalmente em documentos oficiais que expressam prescrições relativas à profissão – quanto no nível do trabalho *representado* pela mídia – mais especificamente, algumas considerações de Buttler (2008, 2009) sobre a representação do agir docente em crônicas publicadas na *Nova Escola*. Conforme observado na seção anterior, ambas as perspectivas dizem respeito a avaliações e a determinações advindas de *observadores externos*, ou *agentes externos ao métier* (BUTTLE, 2009, p. 25), sejam instâncias governamentais, sejam os meios de comunicação. Desse modo, consideramos importante relacionar os resultados dessas pesquisas anteriores à análise realizada neste trabalho.

Com relação às representações do professor por meio da linguagem em documentos que prescrevem seu trabalho, destacamos a observação de Bronckart (2006a) quanto ao fato de as prescrições governamentais não se preocuparem em considerar os variados aspectos¹ que permeiam o seu agir. Por exemplo, segundo seus estudos, os documentos oficiais geralmente pressupõem a fácil aplicação das determinações externas, como se os contextos educacionais e os sujeitos envolvidos constituíssem um todo homogêneo e sem complexidades. Machado *et al.* (2004, p. 93) assim resumem a representação do agir docente sob o ponto de vista dos textos prescritivos:

seu trabalho maior é representado como sendo o de aplicar os princípios, os conteúdos e metodologias prescritas. Já os alunos são apresentados como um tipo-ideal e como alvo-beneficiário de todo o processo, a quem é reservado um espaço próprio de agir, mas eles também, assim como os professores, não são colocados como reais atores. Na verdade, são as entidades não humanas (as instituições, os cursos, os princípios gerais, a metodologia, etc.) que são colocadas nesses textos prescritivos como os verdadeiros atores ou motores mais importantes do trabalho a ser realizado (MACHADO *et al.*, 2004, p. 93).

Como pontua Machado (2007), ao omitir as complexidades e as redes de relações que podem determinar, modificar ou restringir o trabalho do professor, tais documentos dão a entender que o não cumprimento dessas prescrições seria unicamente em virtude de um déficit dos docentes, desconsiderando-se as suas condições de trabalho e a própria fragilidade das prescrições direcionadas à categoria.

Quanto ao trabalho docente representado na mídia, é importante abordar os resultados encontrados pelas pesquisas de Buttler (2008, 2009) ao investigar as representações do professor em uma revista destinada ao público geral, a *Revista Veja*, e à própria *Nova Escola*, tendo como foco as crônicas veiculadas nesses suportes. Ao analisar uma crônica veiculada na *Veja*, a autora constatou a representação de “[...] um professor na solidão, sem apoio da coordenação, da direção, dos pais e dos alunos” (BUTTLE, 2008, p. 62). Já as crônicas analisadas da *Nova Escola* indicaram um saudosismo do professor – ou melhor, de professoras – do século XX, como se as docentes desse contexto passado tivessem de ser tomadas como as “professoras ideais” pelos leitores. Conforme observa Buttler (2009), os problemas e conflitos² que caracterizavam essa época, bem como o fato de que se trata de um contexto docente muito diferente do contemporâneo, não são considerados nessas representações.

¹ Como exemplo, Bronckart (2006a, p. 227) menciona os aspectos “sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.”

² Por exemplo, Buttler (2009, p. 127) lembra que o professor exaltado nessas crônicas pertence ao contexto educacional em que os alunos sofriam “castigos físicos e psíquicos (chapéu de burro, sentar no milho, ‘reguada’ nas mãos, etc.)”.

É importante observar que, embora textos midiáticos como esses não sejam prescritivos, trata-se de “[...] textos que (re)configuram o agir humano em diversas atividades coletivas, dando-lhes um certo sentido e configurando-se como verdadeiros ‘modelos do agir docente’” (BUTTLER, 2009, p. 26). Nessa perspectiva, tais publicações são *prefigurativas*, pois sugerem determinadas posturas, metodologias e modos de agir ao professor, as quais permeiam a tensão entre as dimensões individual e coletiva:

[...] os indivíduos que entram em contato com esses textos em práticas sociais, por meio de leitura ou de uma simples conversa, interiorizam as representações construídas no social e acabam por organizá-las de uma forma particular. Constituem-se, assim, representações individuais. As duas espécies de representações (individual e coletiva) relacionam-se e acabam influenciando umas às outras (BUTTLER, 2009, p. 64).

Levando em conta os resultados e as reflexões encontradas nas pesquisas mencionadas, a partir da seção seguinte, traçamos o percurso de análise de uma reportagem da revista *Nova Escola*, considerando que o texto escolhido permite a análise das motivações, intenções e capacidades dos docentes segundo as representações que interessam a esse veículo de comunicação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme indicado na seção anterior, a análise de gêneros da *Nova Escola* à luz da ISD não é nova, visto que Butler (2008, 2009) já investigou alguns textos desse suporte com o objetivo de analisar as representações do agir docente. O motivo da escolha de Butler pelo gênero crônica ocorreu em virtude de esses textos abordarem temas mais cotidianos, revelando facetas mais literárias e subjetivas que outros gêneros. Levando em conta esse recorte e seus respectivos resultados, acreditamos que seja interessante analisar como um gênero mais objetivo e (supostamente) mais imparcial, como é o caso da reportagem, pode revelar representações acerca do agir docente, mesmo que de forma menos explícita.

A escolha da reportagem aqui analisada foi feita a partir da versão eletrônica da revista, após uma exploração prévia de matérias que tratassem mais diretamente da profissão docente. Depois de analisarmos que muitas delas traziam exemplos de professores considerados “bem-sucedidos”, exaltando as boas práticas que os teriam conduzido ao sucesso, buscamos por um texto que não trouxesse a voz de apenas um professor em relação ao tema. A partir desse critério, selecionamos a reportagem intitulada *Seis características do professor do século 21* (MOÇO; MARTINS, 2010). Assim, em termos de temática, trata-se de um texto suficientemente prototípico para análise (PINTO, 2010), cujas características refletem a estrutura e o conteúdo temático de demais reportagens que são veiculadas nesse suporte.

Em consonância com os pressupostos metodológicos do ISD, a análise segue as seguintes etapas³:

Contexto sociointeracional: na arquitetura textual proposta pelo ISD, o contexto sócio-histórico é determinante para a análise dos mecanismos textuais e discursivos mobilizados textualmente – por isso, trata-se de uma abordagem descendente que se inicia com essa etapa

³ É importante observar que “Esses níveis são segmentados para a realização de análises, mas, nos textos, podem ocorrer de maneira simultânea e inter-relacionada.” (CARNIN; GUIMARÃES, 2016, p. 374). Por exemplo, embora a análise enunciativa, que consistiria em um terceiro nível, não seja efetuada neste trabalho, alguns aspectos referentes a esse nível acabam sendo abordados por meio da análise sintático-semântica.

prévia de contextualização do material a ser analisado, tratando-se de aspectos como contexto de produção, gênero e suporte.

Infraestrutura textual: nessa primeira etapa de análise do texto propriamente dita, observamos o plano de texto da reportagem, analisando sua estrutura global e seu conteúdo temático, que se organiza em determinados tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato narrativo, narração).

Mecanismos de textualização: de modo a analisar as formas de agir atribuídas ao professor e a sua relação com os “outros” que permeiam seu trabalho, nessa etapa, efetuamos classificações sintáticas das orações predicativas diretas⁴ em relação a subordinação, coordenação, voz passiva e voz ativa. Quanto às orações principais em que o sujeito é o professor, buscamos relacioná-las com as categorias do agir encontradas em Barricelli (2007)⁵, analisando também se a dimensão dos agires é individual (*ação*) ou coletiva (*atividade*). No que se refere às orações predicativas indiretas, mediadas por verbos auxiliares, classificamos essas ocorrências conforme os cinco valores estabelecidos por Machado e Lousada (2013)⁶, visto que, conforme as autoras, as modalizações também são importantes para a análise dos posicionamentos dos produtores em relação ao agir docente.

Com base nessas etapas, apresentamos a análise na seção a seguir.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em vista a necessidade da etapa prévia de contextualização do texto escolhido, iniciamos esta seção trazendo algumas informações necessárias ao entendimento desse “contexto sociointeracional mais amplo”, nos termos de Machado e Lousada (2013, p. 41). Nesse sentido, consideramos pertinente, em primeiro lugar, abordar algumas características gerais do veículo ou suporte que contém a reportagem – nesse caso, a revista *Nova Escola* –, para então tratar das condições de produção do texto analisado.

A *Nova Escola* é uma marca criada pela Editora Abril, sendo hoje de responsabilidade da Fundação Lemann. A editora ainda é responsável pela venda e distribuição da revista, de modo que ainda inclui um “mídia kit” em seu portal voltado a anunciantes. Segundo esse material, a *Nova Escola* é a “maior revista de educação do Brasil focada em professores” (PUBLIABRIL, [2019?]), tendo iniciado suas atividades em 1986. Ainda conforme os dados do mídia kit, de 414 mil leitores-professores entrevistados em 2013, 76% declararam que a *Nova Escola* influencia efetivamente na sua prática de sala de aula; além disso, 77% têm a publicação como a maior referência na área de educação. Esses dados já indicam a forte potencialidade da publicação como *artefato* disponível aos docentes, podendo influenciar nas suas concepções relativas ao ensino e à sua própria identidade. Quanto à versão eletrônica da

⁴ Ou seja, relações em que “a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico (a relação sujeito-verbo é, portanto, “neutra” ou simplesmente assertiva)”. (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 42).

⁵ As duas principais categorias do agir nas quais os dados se enquadraram foram: *agir cognitivo* (denota algum a capacidade ou exercício mental do professor, marcado por verbos como *refletir*, *investigar* ou *estudar*); e *agir pluridimensional* (indica um agir complexo que se desdobra em mais de uma forma de ação, marcado, por exemplo, por verbos como *elaborar*, *planejar* ou *construir*).

⁶ “[...] valor deontico (dever, ser preciso etc.), com o que podemos detectar ‘determinações externas’ para o agir representado; valor pragmático (querer, tentar, buscar, procurar etc.), com o que podemos detectar os ‘objetivos’ do agir desejados por um determinado agente; valor psicológico (pensar, acreditar, considerar etc.), com o que podemos detectar os recursos ou capacidades do agente mobilizados ou não para um determinado agir; valor epistêmico (ser verdade, poder etc.), com o que podemos detectar o grau de verdade ou de certeza objetiva que o produtor atribui a seu enunciado; valor apreciativo (gostar, apreciar etc.), com o que podemos detectar a posição subjetiva de um determinado actante em relação ao predicado.” (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 42).

revista, as abas principais classificam o conteúdo em *Plano de aula*, *Etapas e disciplinas*, *Sala de aula*, *Revista digital* e *Eu, professor*. Nesta última seção, que concentra matérias sobre formação e carreira docente, encontra-se a reportagem *Seis características do professor do século 21*.

Neste percurso analítico, vale pontuar algumas das principais características do gênero reportagem. Embora esteja associado geralmente ao gênero notícia, pois eventualmente pode explorar determinado acontecimento, a reportagem é definida por Brocardo e Costa-Hübes (2014) como o relato ampliado de certo acontecimento cujas repercussões já tiveram efeitos na sociedade. Segundo as autoras, o público-alvo e o formato (impresso ou *online*) incidem diretamente sobre o modo como tal gênero é configurado: “[...] reportagens veiculadas em jornal online, se comparadas com outras veiculadas em uma revista semanal impressa, assumem formatos diferenciados, determinados por diversos fatores, que vão desde o próprio suporte, até a influência decisiva do público alvo ao qual se destinam.” A exemplo disso, na reportagem *Seis características do professor do século 21*, o formato *online* possibilita a inserção de *hiperlinks* ao final do texto, os quais disponibilizam o contato dos professores entrevistados.

Ainda quanto às características do gênero, Kindermann (2003, p. 355) observa que “[...] não é fácil definir a reportagem, uma vez que ela pode ser uma complementação de uma notícia ou partir de situações que não sejam notícias, mas que sejam de interesse do público, por exemplo, reportagens sobre a violência em centros urbanos, cuidados com a saúde, meio ambiente, etc.” Em relação à diferença entre reportagem e notícia, é possível observar que a reportagem tem um estilo de linguagem menos rígido, pois não necessariamente está restrita à descrição de um fato específico. Nesse sentido, “[...] a notícia fixa o momento presente, enquanto que a reportagem abre o momento para um acontecer atemporal ou menos presente” (KINDERMANN, 2003, p. 356).

No caso da reportagem em tela, o texto parte do pressuposto de que as características da sociedade contemporânea já provocaram o surgimento de um “novo educador” – expressão que consta na linha fina, abaixo do título, conforme exibimos na Figura 1. Esse é o acontecimento sobre o qual se fundamenta a matéria, cujo tema é de interesse do público-alvo visado pela Revista *Nova Escola*.

Figura 1 - título e linha de apoio da reportagem analisada

Seis características do professor do século 21

Conheça seis profissionais que já incorporaram as qualidades do novo educador à rotina e comprovaram que se aperfeiçoar faz toda a diferença na aprendizagem da turma

Fonte: Moço e Martins (2010).

A reportagem é de escrita por dois jornalistas: Anderson Moço e Ana Rita Martins. Levando em conta a autoria do documento, é importante ressaltar que a análise aqui proposta não toma os depoimentos como construções dos próprios professores entrevistados, mas sim como textos organizados e mediados por jornalistas, cujas escolhas editoriais e textuais podem construir uma perspectiva das narrativas coletadas conforme os propósitos da *Nova Escola*. Assim, para analisar a reportagem, partimos do pressuposto de que o jornalista não é um mero ventríloquo de vozes que se entrelaçam no texto, mas sim um sujeito ativo (ZAMBONI, 2001), que visa a cumprir com a política editorial do respectivo veículo de comunicação. No caso da *Nova Escola*, portanto, é necessário levar em conta que se trata de um produto comercial, cuja

existência depende do número de leitores que adquirem ou acessam o suporte, os quais são clientes potenciais da versão paga da revista⁷. Tal aspecto remete à pertinência de observarmos que esse tipo de texto midiático está condicionado a estratégias de *captação*, visto que é de interesse do veículo que os leitores apreciem o texto e se interessem pela informação transmitida (CHARAUDEAU, 2006).

Considerando esses aspectos, apresentamos a análise textual-discursiva da reportagem nas próximas subseções.

5.1 INFRAESTRUTURA TEXTUAL: PLANO DE TEXTO E TIPOS DE DISCURSO

Em relação ao plano de texto, seguindo a estrutura de outras matérias encontradas na seção *Eu, professor*, a reportagem escolhida é estruturada a partir de depoimentos de seis professores cujas iniciativas denotariam as qualidades necessárias ao professor contemporâneo, conforme indicado na linha fina: “Conheça seis profissionais que já incorporaram as qualidades do novo educador à rotina e comprovaram que se aperfeiçoar faz toda a diferença na aprendizagem da turma” (MOÇO; MARTINS, 2010). Além de exibir esses depoimentos com as respectivas fotos dos docentes, a reportagem inclui uma linha do tempo também dividida em seis blocos, trazendo iniciativas governamentais que se relacionam às qualidades enfatizadas no texto:

Figura 2 - estrutura dos depoimentos e das linhas do tempo ao longo da reportagem

O mestrado é o caminho natural

"Eu me formei em Letras há 20 anos e, assim a frente com os alunos, percebi que não estou com tantos desafios didáticos. Logo me dei conta educadores, aqueles que realmente fazem a diferença são os que não param de estudar. Comecei a ler para ler por conta própria. Levava esse material discutia sobre ele com a equipe. Isso não só me deu ferramentas para pensar em novas ferramentas durante as aulas. Para me aperfeiçoar ainda mais, senti que precisava voltar à universidade. Optei por cursar um mestrado em Língua Portuguesa na Universidade Federal de Pernambuco. Estudei a questão gramatical

Diploma para todos

Graduação para os que ainda não se formaram e pós para os demais - assim se promove a qualidade

1996 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que os cursos superiores tenham duração mínima de 3 anos. O médio vale para Educação Infantil e anos iniciais.

2001 O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para ampliar a oferta de mestrado e doutorado para professores da Educação Básica

2006 É instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com cursos a distância para professores dos rincões do país.

2007 Fim do prazo para que somente fossem admitidos professores com nível superior por treinamento em serviço, como previsto na LDB.

Fonte: Moço e Martins (2010).

Em virtude da necessidade de um recorte analítico quanto à etapa do nível semântico, as predicções da linha do tempo não são analisadas⁸ neste artigo; contudo, a partir da análise do plano de texto, já é possível observar que essas intercalações entre depoimentos de docentes e realizações dos órgãos oficiais indicam o papel importante atribuído a essas iniciativas governamentais na constituição de professores bem-sucedidos.

Essa dinâmica também fica evidente na análise dos tipos de discurso predominantes na reportagem. Os depoimentos dos professores são estruturados pelo relato interativo, ou seja, os depoentes estão implicados no texto por meio da presença de pronomes e formas verbais na primeira pessoa; mas o discurso é disjuncto, indiferente ao momento da produção verbal. Esse

⁷ É importante observar que, no site da *Nova Escola*, além do anúncio referente à assinatura da versão impressa, a publicação ainda oferece o serviço pago do *Nova Escola Clube*, disponibilizando “consultorias e palestras em vídeo e ferramentas interativas [...]” aos educadores. (NOVA..., [2019?]).

⁸ Além disso, esses segmentos do texto apresentam uma estrutura homogênea, que coloca sempre as instituições ou iniciativas governamentais como sujeito. Assim, acreditamos que a análise da linha do tempo no nível da infraestrutura textual já traz resultados pertinentes ao propósito do estudo.

aspecto indica um enfoque nas experiências passadas dos professores, cujas trajetórias são consideradas exitosas pelos autores da reportagem. Já na linha do tempo, predomina o discurso narrativo: além de ser disjunto como o relato interativo, é também autônomo, ou seja, não constam marcas de primeira pessoa. Tal organização resulta em um efeito de impessoalidade, condizente com o enfoque dado a leis, programas educacionais e outras iniciativas efetivadas por instituições, e não por pessoas em específico. Além disso, consideramos que a não ancoragem em relação ao momento de produção contribui para um efeito de completude da linha do tempo e de suas iniciativas – em consonância com essa disjunção, não são abordados os efeitos práticos das leis e das demais ocorrências listadas quanto ao momento de produção da matéria, o que sugere uma atribuição de suficiência e eficácia à mera oficialização de determinadas políticas no que se refere ao êxito docente na atualidade.

De modo a investigar as representações constantes nos depoimentos que compõem a reportagem, analisamos o nível semântico desses excertos na seção seguinte.

5.2 MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: RELAÇÕES PREDICATIVAS E CATEGORIAS DO AGIR

Seguindo as etapas detalhadas na seção 4, analisamos, a seguir, as orações predicativas diretas, sem a presença de verbos auxiliares, focando primeiramente naquelas que apresentam os professores na função sintática de sujeito. Em consonância com a análise dos tipos de discurso, por meio da qual se evidencia a forte presença da primeira pessoa, a análise semântica mostra que os professores entrevistados são os sujeitos predominantes. A partir dessa coleta de orações nas quais o docente é sujeito, classificamo-las segundo sua categoria do agir e sua dimensão individual ou coletiva, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 1 - o professor como sujeito em orações principais ativas e as categorias do agir

Protagonista/ sujeito	Predicação	Agir	Ação ou atividade
Eu (professora)	Estudei a questão gramatical	Cognitivo	Ação
Os educadores	vão dominar os conteúdos	Cognitivo	Atividade
Os educadores	[vão] avaliar a própria prática	Cognitivo	Atividade
Eu (professora)	já estava fazendo uma extensão universitária	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	Nunca perco as formações oferecidas pela rede	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	Participei ainda de cursos em História, Geografia e Arte.	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	fiz um curso de pós-graduação em Psicopedagogia.	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	Invisto muito do meu tempo em todos esses cursos	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	conheci as últimas pesquisas sobre o tema, entendi como as crianças aprendem	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	aprendi formas de interagir com eles e a identificar que atividade é mais eficaz	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	entendi a importância de usar meios avaliativos	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	Aprendi a importância de analisar quais conteúdos podem ser ensinados com o auxílio da tecnologia.	Cognitivo	Ação
Eu (professora)	me aprimorei em relação à escrita	Cognitivo	Ação

Eu (professora)	passsei a usar planilhas eletrônicas no trabalho com operações	Pluridimensional	Ação
Eu (professora)	me reúno com a orientadora pedagógica	Pluridimensional	Atividade
Eu (professora)	Começo sempre com uma sondagem	Pluridimensional	Ação
Eu (professora)	proponho maneiras de retomar o que não foi aprendido	Pluridimensional	Ação
Eu (professora)	proponho situações diversas antes de entrar na teoria propriamente dita	Pluridimensional	Ação
Eu (professora)	Observo e registro as estratégias usadas pelos alunos, as dificuldades e os avanços deles, além de olhar os cadernos.	Pluridimensional	Ação
Eu (professora)	Quando identifico alunos com dificuldades, me concentro em ajudá-los	Pluridimensional	Ação
Eu (professora)	proponho desafios complexos para a garotada	Pluridimensional	Ação
Eu (professora)	coloquei o tema em discussão	Pluridimensional	Ação
Nós (professores/as)	Fazemos avaliações individuais dos pequenos em cada eixo curricular e registramos em que cada um precisa se desenvolver mais.	Pluridimensional	Atividade
Nós (professores/as)	Orientamos [os pais] sobre como pode ser a ajuda em casa	Pluridimensional	Atividade
Nós (professores/as)	planejamos as atividades, analisamos o que funcionou ou não e pensamos no que é preciso fazer para melhorá-las.	Pluridimensional	Atividade

Fonte: elaborado pelas autoras.

É importante fazer uma ressalva quanto à interpretação qualitativa da ocorrência abundante do professor como sujeito por meio do pronome na primeira pessoa, visto que isso pode estar relacionado ao modo como as perguntas foram feitas aos professores – ou as possíveis edições dos jornalistas podem ter contribuído para a estrutura final dos depoimentos. Feita essa observação, consideramos interessante observar o fato de que os dados mais representativos exibidos no Quadro 1 representam o agir docente em sua individualidade, sendo menos frequentes as menções à categoria na sua coletividade – nas predicções, encontramos apenas os três últimos exemplos que constam no quadro. Assim, por mais que a predominância da primeira pessoa do singular se deva a aspectos relativos às escolhas do jornalistas, esse resultado é contundente no que se refere à representação do professor de maneira dissociada dos “outros” que podem permear (e até coibir) o seu agir, conforme discutido na primeira seção deste artigo. Desse modo, o agir referente como *ação*, e não como *atividade*, em uma *atorialidade* solitária, predomina nos segmentos analisados.

No que tange à categorização do agir, as predicções foram enquadradas em dois grupos, os quais permitem compreendermos a forma como a profissão docente é representada.

As orações que indicam um agir cognitivo, indicando alguma tarefa mental, estão predominantemente ligadas à busca por formação continuada por parte dos professores entrevistados. Segundo Barricelli (2007), esses agires são expressos por meio de verbos como *estudar, aprender, entender, conhecer, fazer (um curso, uma extensão)*. Todas as predicções ligadas à formação indicam iniciativas tomadas pelos professores, representados como *atores* de sua própria carreira, que buscam técnicas, dicas e conteúdos em algum espaço formativo (por exemplo, cursos de pós-graduação e atividades oferecidas pelas secretarias de educação nas escolas), sendo esse agir cognitivo expresso como algo individual; assim, nenhuma das predicções encontradas indica a possibilidade de trabalho colaborativo entre professores durante as oportunidades de formação. As duas exceções relativas à dimensão coletiva do agir

referente, que expressam *atividades*, podem ser interpretadas como agires cognitivos que são consequência dos aprendizados obtidos nas formações: *dominar os conteúdos e avaliar a própria prática*.

Os agires que categorizamos como pluridimensionais são aqueles que abrangem mais de um agir (por exemplo, agir mental somado a um agir físico, ou a um agir linguageiro), apresentando verbos como *usar, reunir-se, planejar, orientar, identificar e registrar*, conforme a classificação de Barricelli (2007). De modo geral, trata-se, novamente, de *ações* desenvolvidas em sala de aula, as quais são relacionadas pelos professores àquilo que foi aprendido durante os cursos de formação. Algumas *atividades* também aparecem, indicando tarefas conjuntas extraclasse, como *reunir-se com a orientadora pedagógica e orientar os pais*. Nesses excertos, é possível analisar a representação do agir docente em sua dimensão mais coletiva; no entanto, as ocorrências predominantes ainda são aquelas que denotam ações.

O Quadro 2 destaca orações cujo sujeito é o professor, categorizando-as de acordo com o valor dos metaverbos:

Quadro 2 - o professor como sujeito nas relações predicativas indiretas

Valor do metaverbo	Exemplos
Deontico	[...] como leciono nas primeiras séries do Ensino Fundamental, tenho de me preparar em todas as áreas.
Pragmático	Na faculdade, procurei aprender o máximo sobre isso...
Psicológico	Ainda hoje, no entanto, alguns educadores não se sentem capacitados para aproveitar o recurso e outros, empolgados, fazem uso dele em qualquer atividade sem planejamento. Para me aperfeiçoar ainda mais, senti que precisava voltar à universidade . [...] senti dificuldade por não ter um grande domínio das didáticas .
Epistêmico	[...] assim que fiquei frente a frente com os alunos, percebi que não estava preparada para tantos desafios didáticos. [...] e, quanto mais estudo, mais percebo como isso é imprescindível para ensinar bem .

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisar as ocorrências de orações nas quais os professores são também sujeitos, mas em que há presença de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico, também é possível analisar o papel central atribuído à formação nos posicionamentos dos professores veiculados na reportagem. No Quadro 2, destacamos um exemplo cujo verbo auxiliar tem valor deontico, indicando as *determinações externas* ligadas à formação (*ter de se preparar*). Quanto à modalização deontica, Bulea-Bronckart, Leurquin e Carneiro (2013) explicam que, no contexto do agir do professor, tal uso pode expressar uma obrigação profissional do docente – nesse caso, a de *manter-se preparado* –, ocorrendo eventualmente em documentos prescritivos que estipulam as determinações externas para o agir do professor (MACHADO; BRONCKART, 2005). Nesse caso, é pertinente observar que não há explicitação de agentes externos à profissão que têm responsabilidade por processos voltados a formar e preparar um profissional da docência, de modo que o professor, expresso como sujeito na referida oração, é o único agente focado na menção a tal dever. Por sua vez, o valor pragmático expresso na construção *procurar aprender o máximo* indica os objetivos do agir desejado, bem como a intenção do professor de se colocar como profissional em constante formação. Ao longo de tal processo, no entanto, os metaverbos de valor psicológico indicam as crenças sobre (a falta de) recursos ou capacidades de agir, principalmente em relação a algum déficit na formação (*educadores não se sentem capacitados; senti que precisava voltar à universidade/senti dificuldade por não ter domínio das didáticas*). Ao encontro disso, a modalização epistêmica

dos excertos do Quadro 2 indicam o grau de verdade/certeza quanto à falta ou necessidade de formação – nesse caso, a *falta* de preparo do próprio docente é enfatizada (*perceber que não estava preparada*), e a certeza volta-se à relação direta entre *o estudo* que realiza o professor e o seu êxito em *ensinar bem*.

Portanto, esse nível de análise corrobora a predominância da *atorialidade* do professor, em uma perspectiva na qual a busca por formação constante é de sua responsabilidade. Ao encontro disso, vale destacar as reflexões de Miguel (2018), ao relacionar a exigência de formação docente ao contexto neoliberal, que se reflete na educação contemporânea: em tal cenário, os docentes são vistos como empreendedores que necessitam vencer os concorrentes para permanecer em posição vantajosa no mercado de trabalho, de modo que “[...] a formação permanente, exigida cada vez com maior ênfase por um mercado laboral cada dia mais saturado, também já não seria responsabilidade do Estado ou dos empregadores privados, senão que deveria ser sustentada pelo próprio trabalhador em constante formação” (MIGUEL, 2018, p. 73).

De modo a confirmar se e como constavam as participações dos “outros” que permeiam o trabalho do professor, procuramos analisar a forma como outros participantes aparecem no texto, observando a estrutura sintático-semântica correspondente – isso não abrange apenas seres animados, mas também eventuais protagonistas inanimados (RIOS-REGISTRO, 2010). A partir disso, é possível observar o papel predominantemente secundário dos alunos nas falas compiladas na reportagem, o que é evidenciado por meio da função sintática desses participantes nas orações, conforme exemplos a seguir:

Quadro 3 - o aluno como protagonista secundário

Protagonista	Função sintática	Tipo de frase	Predicação
Aluno	Objeto direto	Subordinada adverbial ativa	Quando identifico alunos com dificuldades, me concentro em ajudá-los.
Aluno	Objeto direto	Subordinada subst. aposit. ativa	Para resolver outra demanda essencial - ensinar alunos com deficiência -, fiz um curso de pós-graduação [...]
Aluno	Comp. nominal	Subordinada subjetiva ativa	Como leciono para o 6º ano, ter clareza do que os alunos dominam em relação ao programa do segmento anterior é fundamental para garantir que eles acompanhem o andamento das atividades.
Alunos	Objeto indireto	Subordinada adverbial final ativa	Estudei a questão gramatical, o que me deu embasamento para trabalhar o tema com meus alunos de 5a a 7a séries.
Estudantes	Objeto direto	Principal ativa	[...] damos oportunidade aos estudantes

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nos exemplos do Quadro 3, emerge a categoria, conforme denominado por Machado e Bronckart (2005), do protagonista secundário beneficiado por um fazer – nesse caso, os alunos são os principais beneficiários de ações do professor, sejam elas diretas *ajudá-los*, *ensinar alunos com deficiência*, *garantir que eles acompanhem o andamento das atividades*, *dar oportunidade* – ou indiretas, como no excerto *estudar a questão gramatical*. Esta última ocorrência reforça novamente a necessidade de constante estudo do professor para ter um bom desempenho em sala de aula. Como aponta Bronckart (2006a, p. 221), predicações como essas revelam quem é focado no discurso como ator principal do agir formativo (nesse caso, o professor), a quem “[...] são atribuídas dimensões de uma semântica da atividade [...]” no

contexto do trabalho docente. Assim como ocorreu em documentos prescritivos analisados pelo autor, os excertos do Quadro 3 mantêm os alunos à parte das ações que constituem os processos de ensino-aprendizagem: “[...] os alunos, ao mesmo tempo, beneficiam-se do agir do professor e têm um espaço de agir próprio, mas também a eles não são atribuídas dimensões de uma semântica da ação” (BRONCKART, 2006a, p. 222).

Os pais e a orientadora pedagógica também aparecem de maneira pouco recorrente e secundária, conforme alguns exemplos listados a seguir.

Quadro 4 - pais e orientadora pedagógica como protagonistas secundários

Protagonista	Função sintática	Tipo de frase	Predicação
Pais	Comp. nominal	Subordinada adverbial	Nas reuniões de pais, que são periódicas, explicamos nossa concepção de trabalho [...]
Pais	Objeto direto	Subordinada subjetiva	Envolver os pais nesse processo ajuda.
Pais	Sujeito	Subordinada adverbial	Orientamos sobre como pode ser a ajuda em casa porque, afinal, eles não são educadores e não sabem exatamente como fazer isso.
Eles (pais)	Pais	Sub ativa	[...] não são educadores e não sabem exatamente como fazer isso [ajudar os filhos em casa].
Orientadora pedagógica	Objeto indireto	Subordinada adverbial	[...] hoje tenho total clareza de que, conversando com os demais professores e com a orientadora pedagógica, é possível descobrir formas mais eficazes de ensinar.
Orientadora pedagógica	Objeto indireto	Principal ativa	Além disso, semanalmente, me reúno com a orientadora pedagógica [...]

Fonte: elaborado pelas autoras.

É de se observar a categorização dos pais na última predicação do Quadro 4, em que um dos depoimentos o julga por aquilo que esse “outro” *não* saberia fazer – ajudar seus filhos com as atividades escolares em casa. Tal perspectiva reforça a representação do professor como *ator* isolado, em meio a *agentes* que circundam meramente o seu agir. Nesse sentido, vale reproduzir as considerações de Buttler (2008) sobre o fato de atividade do professor ser socialmente mediada – aspecto que não é enfocado pelas representações que permeiam o texto em análise:

em outros termos, sua atividade não é a de um indivíduo socialmente isolado; ao contrário, ela é socialmente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso com as prescrições, o coletivo de trabalho, as regras do ofício, as ferramentas. A partir desse sistema e dessas prescrições, o professor efetua suas escolhas (BUTTLER, 2008, p. 65-66).

Ainda em relação aos sujeitos presentes na reportagem, é pertinente observar a presença dos seres inanimados como protagonistas em orações principais ativas no quadro a seguir:

Quadro 5 - seres inanimados como sujeitos em orações principais ativas

Protagonista	Predicação
[...] as notas da minha sala	são muito maiores do que as médias nacional, estadual e municipal.
O contexto social	em que [os alunos] viviam era difícil

(Minha) escola	tem um currículo bem estruturado
Esse [formações oferecidas pela rede]	foi o meio de me atualizar em relação à didática
Isso [cursos de formação]	acaba facilitando meu trabalho e me fornece instrumentos
Mestrado em uso das tecnologias	me deu meios para trabalhar com mais qualidade alguns conceitos matemáticos
O mestrado	é o caminho natural
Os resultados da Prova Brasil	mostram o impacto da formação no meu trabalho

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como aponta o Quadro 5, os seres inanimados referenciados no texto podem ser divididos em três tipos: estudo e formação continuada (*formações da rede, cursos, mestrado*), resultados de avaliações externas e internas (*notas da turma e resultados da Prova Brasil*) e contexto escolar/social (*o contexto social/minha escola*). Assim, tal levantamento corrobora a importância dada aos cursos de formação no texto, relacionando os resultados objetivos alcançados pela turma ou pela escola a essas iniciativas. Também é de se observar as poucas menções aos contextos social e escolar. Nesse sentido, fica novamente em segundo plano o fato de que o trabalho do professor está vinculado a diversas e complexas redes de relações. É ainda pertinente observar que, diferentemente da análise de Rios-Registro (2010), voltada a textos prescritivos, as menções a seres inanimados no texto em tela contribuem menos para anular o professor do que para reforçar sua responsabilidade quanto à busca de formação continuada e ao desempenho de sua instituição em exames de avaliação locais ou em larga escala.

A partir da análise realizada, acreditamos que seja possível evidenciar, primeiramente, uma representação do agir docente como, predominantemente, uma profissão estabelecida por iniciativas individuais – ou *ações* –, em detrimento da coletividade que permeia a profissão. Dessa forma, os diferentes *outros* que permeiam o trabalho do professor (MACHADO, 2007; BUTTLER, 2008), os quais podem estar inseridos em um conjunto de relações conflituosas dirigidas ao docente, que luta contra as adversidades da profissão (BUENO, 2007), ocupam papéis secundários nas narrativas veiculadas pela *Nova Escola*. Assim, não são explicitadas as coletividades e as determinações externas (BRONCKART, 2006a) que podem constituir imposições ao espaço no qual o professor atua (SOUZA-E-SILVA, 2004), configurando-se uma representação que, retomando as reflexões de Érnica (2004), abstrai as dificuldades que o docente pode enfrentar em seu trabalho. Portanto, apesar de não se tratar do mesmo recorte analítico de Butler (2009), os resultados são convergentes com a pesquisa da autora, no sentido de apresentarem um professor idealizado e abstraído de seu contexto, cuja atorialidade é realçada, em detrimento das múltiplas relações de trabalho que constituem o seu agir.

Em segundo lugar, o agir docente é representado por meio de dois pilares que podem ser diferenciados conforme as categorias do agir encontradas: o agir cognitivo concerne à busca por formação continuada, enquanto o agir pluridimensional enfatiza as melhorias em sala de aula, decorrentes do aprendizado individual do professor. Desse modo, a valorização da formação resulta na representação de um docente que se concentra na busca por recursos para o agir, os quais resultam na apropriação de instrumentos e capacidades para atuar em sala de aula – aspecto também evidenciado na análise das relações predicativas indiretas, que mostram os posicionamentos dos entrevistados em relação à centralidade das formações.

Portanto, trata-se da representação de uma docência cujo agir é pouco ou nada condicionado à realidade social e educacional do professor, o qual depende de seus próprios esforços (relacionados à busca por estudo) para suceder na profissão. Nesse sentido, retomando os aspectos relativos à planificação do texto, é importante reiterar que a presença das instituições governamentais fica à parte dos depoimentos, constituindo uma linha do tempo que

realça apenas aquilo que foi concretizado por essas instâncias para a melhoria do trabalho do professor contemporâneo – como se tal instância já tivesse providenciado todas as medidas necessárias ao sucesso do professor.

Ainda relacionando esses resultados às concepções de ensino como trabalho expostas na primeira seção, entendemos que é possível depreender, dessa representação, vestígios das categorias aplicacionistas de senso comum abordadas por Amigues (2004): as narrativas sugerem que a apropriação de artefatos resulta efetivamente na aplicação bem-sucedida de conceitos e técnicas em sala de aula. Aliás, essa dinâmica se faz tão presente no texto que também se reflete na relação entre a maioria dos protagonistas inanimados encontrados: os cursos de formação resultariam em notas altas para os alunos – representados como os principais beneficiários dessas ações – e para as escolas, nas respectivas avaliações institucionais e governamentais. Assim, esta análise textual-discursiva indica o estabelecimento de um *contrato de felicidade* com o leitor-professor, ou seja, um “Contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso, que garante ao destinatário que, se ele agir conforme as recomendações e respeitar os procedimentos indicados, ele atingirá o objeto visado.” (BRONCKART, 2008, p. 103 *apud* BUTTLER, 2009, p. 68).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a reflexão de Machado (2007) indicada como epígrafe nesta investigação, o trabalho do professor é alvo de constantes (re)conceitualizações, dentro e fora dos universos acadêmico e educacional. Desse modo, diferentes instâncias constroem variadas representações acerca desse agir, o qual pode ser considerado como *enigmático*, em decorrência das múltiplas facetas que podem ser evocadas quando se busca categorizar esse complexo trabalho – incluindo-se aquelas que aparecem em textos veiculados pela mídia. Neste artigo, sob as lentes teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, objetivamos investigar a representação do agir docente na *Nova Escola*, uma publicação de alcance nacional direcionada especificamente aos docentes.

De modo geral, os resultados vão ao encontro das demais pesquisas aqui mencionadas, relacionadas aos *observadores externos* da ação docente quanto ao trabalho do professor: trata-se de representações que sugerem uma vinculação às categorias de senso comum (AMIGUES, 2004) que conceitualizam o docente como um aplicador de modelos e técnicas apreendidos em momentos de formação. Os posicionamentos relacionados ao agir docente, analisados por meio das modalizações, também indicaram uma centralidade dos processos formativos, os quais são expressos como acontecimentos individuais. O agir docente é, assim, representado como um conjunto de muitas *ações* e poucas *atividades*, tanto na sua dimensão cognitiva, relacionada a momentos de formação continuada, quanto na sua dimensão pluridimensional, ligada a intervenções de sucesso que resultariam dessas formações.

Um aspecto preocupante dessa representação repleta de *ações* e de pouca coletividade, sem menções às adversidades que podem constituir certos contextos educacionais, é a consequente configuração do professor como um profissional que depende unicamente de seus próprios esforços para ser bem-sucedido na profissão. Nesse contexto, as representações evocadas na reportagem apresentam um agir sem quaisquer “[...] problemas de ordem política, administrativa e financeira, que são, obviamente, extremamente importantes para o bom exercício da prática docente [...]” (PEREIRA, 2009, p. 13). Essa perspectiva pode, assim, contribuir para uma ênfase ao suposto e constante “[...] ‘déficit’ do professor, que poderia ser superado com o conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos” (MACHADO, 2007, p. 94) – os quais, em nosso entendimento, vão ao encontro dos propósitos

comerciais da *Nova Escola*, dado que a publicação se apresenta aos professores como artefato que oferece insumo à prática de sala de aula.

Em relação a esse “déficit” que seria suplantado por meio de cursos de formação, cabe uma última reflexão, que também indica a necessidade de mais estudos voltados à representação do professor nessa esfera midiática: de que formação se está falando nesses veículos? Afinal, a simplificação do trabalho do professor nas fases de apropriação de conteúdos e de aplicação em sala de aula, conforme as categorias de senso comum, remete à concepção dos diversos estabelecimentos formativos como a fonte do conhecimento, sendo a escola o local de mera aplicação desses conceitos pelo professor (CARNIN, 2015).

Essa constatação nos leva a conjecturar a existência de um paradoxo relativo à configuração do professor nesse contexto: ao mesmo tempo em que o docente é representado como *ator* de sua trajetória, se a menção aos cursos de formação é restrita a um conjunto de métodos e técnicas a serem apreendidas e aplicadas, trata-se de formações que podem reduzir os docentes a meros *agentes* em busca de “receitas” fornecidas pela academia, e não de um processo formativo que lhes atribua “[...] direito e autoridade legítimos de criar seus próprios caminhos” (PEREIRA, 2009, p. 12). Tais aspectos indicam a necessidade de reflexão, nos diferentes espaços de formação e colaboração entre docentes, quanto aos graves *déficits* que suportes como a *Nova Escola* demonstram, ao representarem o agir do professor de forma acríica e descontextualizada.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue, 2004. p. 35-53.
- BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 166 f. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BROCARD, R. O.; COSTA-HÜBES, T. C. A elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula. **Horizontes**, v. 32, n. 1, p. 7-20, 2014. Disponível em: www.revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/86/41. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRONCKART, J.-P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. Entrevistadora: Anna Rachel Machado. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 311-328, 2004.
- BRONCKART, J.-P. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a. p. 203-229.
- BRONCKART, J.-P. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, p. 1-30, mar. 2006b.
- BRONCKART, J.-P. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da *démarche* ISD. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em Revista**, n. 47, p. 273-286, jun. 2008.

BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85 -107.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA-BRONCKART, E.; LEURQUIN, E.V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 109-132.

BUTTLER, D. B. Revelações de representações do trabalho do professor na crônica “Didática do Sexo”. **Revista Intercâmbio**, v. 18, p. 62-82, 2008.

BUTTLER, D. B. **A imagem esfacelada do professor: um estudo de textos em revistas**. 2009, 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. 137f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3761?show=full>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Agir languageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **RBLA**, v. 16, n. 3, p. 365-385, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n3/1984-6398-rbla-16-03-00365.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 105-130.

KINDERMANN, C. A. O estudo dos gêneros do jornal: o caso da reportagem. *In*: ENCONTRO DO CELSUL, 5., Curitiba, 2003. **Anais** [...]. Curitiba: UFSC, 2003. p. 352-359.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo**

Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-100.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *Revista DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 21, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200002. Acesso em: 13 jan. 2012.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 89-95, jul./dez. 2004.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: FERREIRA, A.; MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 35-46, 2013. Disponível em: www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77859/81835. Acesso em: 20 dez. 2019.

MIGUEL, I. G. S. **Professores e Ensino Médio na Revista Educação/UFSM:** um arquivo sobre a produção de sujeitos na governamentalidade neoliberal. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15669/TES_PPGEDUCA CAO_2018_MIGUEL_IVAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOÇO; A.; MARTINS, A. R. Seis características do professor do século 21. **Nova Escola**, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1906/seis-caracteristicas-do-professor-do-seculo-21>. Acesso em: 04 nov. 2019.

NOVA ESCOLA. **Central de assinaturas.** São Paulo, [2019?]. Disponível em: <https://goo.gl/L7EMw8>. Acesso em: 15 maio 2019.

PEREIRA, R. C. M. Ações de linguagem: uma proposta de formação continuada no município de João Pessoa. **Anais do V SIGET** – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/K6qwPh>. Acesso em: 15 maio 2017.

PINTO, R. **Como argumentar e persuadir?** Práticas: política, jurídica e jornalística. Lisboa: Quid Juris, 2010.

PUBLIABRIL. Mídia Kit. São Paulo, [2019?]. Disponível em: <https://goo.gl/eHE8YJ>. Acesso em: 15 nov. 2019.

RIOS-REGISTRO, E. S. As prescrições no curso de formação de professores. **Revista Intercâmbio**, v. XXI, p. 17-37, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/4448/3026>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**. Subjetividade e heterogeneidade no discurso de divulgação científica. Campinas: autores associados, 2001.

Recebido em: 20 de março de 2020

Aceito em: 20 de junho de 2020

Publicado em Setembro de 2020