

JORNAL ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES

Jorge Kanehide Ijuim

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Resumo:

Muitas experiências em torno do jornal na escola ainda seguem uma lógica racionalista-instrumental, o que limita suas potencialidades. Quando se privilegia apenas o produto e se despreza o processo, corre-se o risco de reduzir a produção do jornal a mais uma técnica para a aquisição de conteúdos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem como objetivo da educação uma formação ampla e, para isso, estabelece conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Se considerarmos o jornal apenas como procedimento, ou como conteúdo em si, estaremos simplificando a atividade-meio a uma mera tecnologia, sem atentar para a riqueza e a complexidade que o processo proporciona. Esse texto destaca a possibilidade do jornal escolar ser um instrumento complexo que, além de procedimento pode ser estratégia para o desenvolvimento de atitudes – de humanização – e contribuir para o processo de humanização entre os envolvidos.

Palavras-chave:

Jornal escolar – Jornalismo e educação – Jornal, infância e humanização

“Uma vez escoteiro, sempre escoteiro!” Este é um dos lemas do Escotismo, que supõe que a criança ou o jovem, ao ingressar em suas fileiras, possa incorporar os princípios propostos e levá-los por toda a vida. O propósito do Movimento Escoteiro é contribuir para que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter, ajudando-os a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades¹. Robert Baden Powell, ao criar o Escotismo, em 1907, definiu um método que envolve, entre outros aspectos, a vida ao ar livre, nos acampamentos, com a prática de técnicas mateiras como meio de promover o desenvolvimento de potencialidades e, essencialmente, estabelecer uma atmosfera favorável para a vivência e o aperfeiçoamento do caráter. BP, como passou a ser chamado carinhosamente por seus seguidores, não desejou que os jovens fossem simplesmente *experts*

nessas habilidades mateiras, seja a de fazer nós ou de cozinhar num fogão à lenha, mas vislumbrou a importância dos processos mentais do “aprender-fazendo” e, fundamentalmente, o cenário que se cria nessa rede de significações e as múltiplas relações que envolvem essas atividades – um ambiente propício para a formação e a elevação do caráter. É justamente essa postura de aperfeiçoamento constante que Baden Powell desejava a seus rapazes, para que a levassem por toda a vida. Como ingressei no Escotismo em 1968, mesmo afastado há muitos anos, devo considerar-me como tal e lembrar sempre o lema: - Uma vez escoteiro, sempre escoteiro!

Provavelmente por isso, quando iniciei meus estudos em torno do Jornal Escolar, me aproximei e abracei a obra de Célestin Freinet, o educador francês que, já no princípio do século, produzia jornais com seus alunos, que consistia em “uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para assinantes e correspondentes”². Com essas atividades, ao despertar a espontaneidade e a livre-expressão, o professor desenvolvia em seus alunos o potencial do pensamento e o desejo de exteriorização desse pensamento. Ao mesmo passo, estimulava o educando a situar-se no mundo, exprimir seus pensamentos, sentimentos e observações, inseridos num contexto, que permitia tornar o processo mais educativo possível, com o objetivo de englobar essa técnica para a vida. A exteriorização do pensamento e a sua socialização, através do jornal, constituíam motivação para, com o desenvolvimento do processo, os alunos chegarem a caminhar com os próprios pés.

Nem Baden Powell nem Freinet imaginaram que as crianças, quando adultos, fossem necessariamente exímios *fazedores de nós* ou *jornalistas*, mas que as *atividades-meio* incentivadas pudessem criar, conforme ratifica Durkheim, “um estado interior profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”³.

Reunindo minha formação acadêmica e as aspirações e compromissos com o ensino, procurei, desde então, compreender as relações entre o Jornalismo e a Educação e, por esses anos, persigo as pistas que apontem as contribuições da produção de jornais no meio escolar, especialmente no ensino fundamental e médio. Iniciei, então, meus estudos em torno do jornal escolar, em 1987, em Bauru (SP), inspirado no jornal escolar de Freinet, atento sobretudo na possibilidade de a prática jornalística ser internalizada e ser levada para toda a vida. Com essa noção em mente, dei os primeiros passos de um trabalho, que se desdobrou em algumas fases. Num primeiro momento, estive em contato com as escolas, diretamente com os alunos de 7^{as} e 8^{as} séries, incentivando a produção de jornais. Na segunda etapa, direcionei meus esforços aos

professores dos vários níveis, desenvolvendo um programa de capacitação, na forma de cursos, oficinas, palestras, que envolveu discussões teóricas e a prática jornalística em si; esses professores, ao retornarem às escolas, experimentavam as propostas. Essas duas primeiras etapas resultaram em dois trabalhos acadêmicos já defendidos⁴. Inicialmente, tive preocupação especial com o caráter interdisciplinar que o veículo poderia proporcionar. Além de constatar essa possibilidade, observei várias outras propriedades do jornal desejáveis ao processo ensino-aprendizagem, entre elas o maior engajamento, o comprometimento com a atividade; proporcionando mais ação que passividade, o jornal oportunizou maiores situações lúdicas, mais interessantes que o trabalho escolar tradicional; a atividade em grupos e a mudança da rotina escolar também constituíram grande motivação ao que chamei na época de “estudo-trabalho-lazer”. Entre outras características, verifiquei também a mudança substancial da postura dos professores, como na relação professor-aluno, nas formas de avaliação, no tratamento de conteúdos variados de maneira mais atraente. Naquele momento, pude sentir maior comprometimento do educador com o que se propunham a desempenhar, pois, com a apropriação das técnicas e a discussão teórica, o trabalho tornava-se uma prática refletida – internalizada.

A par dessas constatações interessantes, percebi que as experiências restringiram-se a um público restrito, àqueles que tive contato nas atividades realizadas no período. Minha preocupação, portanto, voltaram-se para uma forma de estender as experiências a um público maior. Passei a desenvolver um material didático que servisse de apoio aos professores interessados em vivenciar àquelas propostas. Este “material didático” já está na terceira versão, desde 1998, pois se constrói à medida que caminham meus estudos.

Justamente este material didático, intitulado “Jornal escolar: teoria e técnica em apoio a professores do ensino fundamental e médio”, é ponto de partida para a terceira fase deste trabalho, que constitui minhas reflexões atuais em torno do tema. Não tanto preocupado com a propagação rápida e imediata das propostas, mas com o seu amadurecimento e como pode contribuir de forma mais expressiva à educação, iniciei o programa de doutorado na ECA/USP, em 1999, inquieto com algumas questões fundamentais:

- *A escola, enquanto principal instituição responsável pela educação formal, pode estar alheia aos anseios e às questões mais universais, que afligem o ser humano – a cada um de seus alunos?*
- *Essa escola deve ter como prioridade formar indivíduos para serem bons profissionais? Ou deve contribuir para a formação de pessoas comprometidas e sensíveis à dor e à alegria universais?*

- *O estudante deve aprender mais para saber mais? Ou para viver melhor?*
- *Como a produção de jornais escolares pode contribuir com o processo de humanização, para que o ensino não seja apenas reprodução de informações, mas processo que proporcione vivências humanas e, conseqüentemente, elevação de uma consciência mais universal?*

Estas e outras questões que afloraram nesse período me permitiram dar um rumo ao trabalho, que envolve uma trajetória dessas três etapas de trabalho, culminando com minhas preocupações atuais. Mais que propor soluções aos problemas do ensino formal, esta pesquisa visa compreender como o jornal escolar – *um instrumento complexo* – pode contribuir com uma educação que seja também estimuladora de atitudes – *atitudes de humanização* – e, assim, possa transformar-se em estratégia que colabore com o processo de humanização de educandos, educadores e outros participantes.

Nessa etapa do trabalho, já em Campo Grande (MS), atuei junto a um grupo de professores do ensino fundamental e médio, ao que chamamos de “grupo de estudos do jornal escolar”. De posse desse “material didático”, realizamos por um ano inteiro várias reuniões, oficinas, visitas às escolas e muita discussão sobre as técnicas e a teoria. Foi uma experiência extraordinária observar não só e simplesmente os exemplares publicados, mas as vivências de cada educador e de cada educando, as reações de leitores e de outros professores, de coordenadores pedagógicos, diretores e técnicos das secretarias de educação.

Do instrumento didático ao instrumento complexo

Nesses anos de trabalho com o jornal escolar, tenho procurado amadurecer minhas propostas de forma que alcance uma dimensão teórico-metodológica que não se restrinja a um esquema fechado, mas obtenha um caráter de estratégia, que possa explorar mais e melhor suas potencialidades. Tenho constatado que muitas das propostas experimentadas nas escolas têm no jornal um fim em si mesmo, ou seja, privilegiam mais a aquisição de suas técnicas para alcançar um produto, e valorizam menos o seu processo. Qual a lógica adotada na escola para atribuir à prática jornalística esse caráter técnico, ou de produto? O que tem contribuído para o estabelecimento dessa visão racionalista?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs⁵, em sua Introdução, estabelecem como objetivo da educação uma formação ampla, destacando o desenvolvimento de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética. Para tanto, prevê o ensino de conteúdos como meio para que

os alunos desenvolvam suas capacidades. Esses conteúdos são os *conceituais*, que referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. Os conteúdos *procedimentais* expressam um saber fazer e envolvem o tomar decisões e realizar ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta; ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de pensar e produzir conhecimento. Por fim, os conteúdos *atitudinais*, que permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida – acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Os próprios PCNs procuram atribuir relevância aos conteúdos atitudinais e sugerem os chamados temas transversais que, na escola, ainda são vistos como novidade, algo pouco familiar, gerando certa dificuldade para tratá-los.

Daí decorre um primeiro equívoco, ao considerar um projeto de produção do jornal escolar, que é procedimental, como um conteúdo em si. Os procedimentos são meios e não um fim em si mesmo. Quando se privilegia as técnicas jornalísticas e não necessariamente o que elas podem proporcionar, considera-se as técnicas como o próprio conteúdo – e escapa pelos vãos dos dedos as inúmeras possibilidades dessa atividade-meio. Retomando a analogia do Escotismo, seria como considerar o fazer nós como um fim em si mesmo, desprezando o processo mental do aprender-fazendo e, especialmente, o clima que se cria para a sua ação. É uma lógica racionalista que considera o produto e nem tanto o processo. Jornalistas e professores que entenderam os projetos em torno do jornal como conteúdos procedimentais, evidentemente, puderam avançar e usufruir muito mais de suas potencialidades. Muitas experiências evidenciam o jornal como meio de alcançar os conteúdos conceituais, destacando o desenvolvimento cognitivo, o incentivo à escrita e à leitura, a discussão e a leitura crítica da atualidade, etc. No meu caso, em dois trabalhos anteriores, a maior ênfase foi no veículo enquanto meio de se atingir conteúdos conceituais; embora hoje eu perceba que os conteúdos atitudinais pudessem acontecer, na época eu não dispunha dessa reflexão que me permitisse tal compreensão.

Observe, no entanto, um segundo equívoco em muitos desses programas em curso nas escolas: além de meio para a aquisição dos conteúdos conceituais, a produção de jornais pode ser meio para o trabalho com os conteúdos atitudinais que, como relatam os próprios PCNs, não são bem compreendidos nas escolas. Mais uma vez, uma razão instrumental encobre um papel fundamental da educação, correndo o risco de reduzir sua ação à transmissão acrítica de

informações, o que torna discutível a consecução da formação ampla desejada. Cabe questionar, portanto, que possíveis motivos ocasionam esses dois equívocos aqui destacados. O que pode levar a escola, professores e jornalistas envolvidos em projetos sobre o jornal a seguirem essa razão instrumental?

Um caminho para a compreensão da questão aponta para o entendimento de que essa concepção racionalista advém dos paradigmas fundamentados na certeza. Como explica Greco⁶, dois paradigmas ou duas formas de pensar marcaram sua época, mas ainda estão vigentes e influenciam nossas maneiras de compreender a realidade. São eles o paradigma Medieval ou Salvacionista e o paradigma Científico ou Mecanicista.

O paradigma Medieval constituiu-se ao longo dos anos e foi definido mais claramente no século XIII, com base na combinação de elementos tirados de Aristóteles com outros originários da especulação sobre os textos sagrados, aliando, portanto, razão e fé. Fundamentado na certeza em Deus e na Igreja, era simbólico e destinava ao homem um papel passivo, obediente e submisso ao que deveria ser a suprema vontade do Criador, expressa pelas ordenações dos seus arautos. Nesse paradigma, a doutrina da salvação confundia-se com o saber, implicando afirmações teotéricas para embasar o comportamento humano e a doutrina moral.

A perspectiva medieval passou a mudar nos séculos XVI e XVII, ao ser superada pela noção de mundo como se fosse uma máquina. Como esclarece Capra⁷, a máquina converteu-se na metáfora dominante na era moderna. Esse desenvolvimento foi ocasionado por mudanças revolucionárias na física e na astronomia, culminando nas realizações de Copérnico, Galileu e Newton. A ciência do século XVII baseou-se em novos métodos de investigação: *a indução* –, defendido por Francis Bacon, o qual envolvia a descrição matemática da natureza, e o método analítico de raciocínio concebido por Descartes – *a dedução*. Foi um caminho que os historiadores chamaram de *a Idade da Revolução Científica*.

O *Paradigma Mecanicista*, fruto dessa Revolução Científica, orientou e modelou a ciência moderna, com sua tendência à quantificação, previsibilidade, especialização e controle. Preparou-se o campo para o desenvolvimento de correntes que reforçaram o primado do experimentalismo e do determinismo. No mesmo sentido, a autonomia do ser humano defendida pelo *esclarecimento* de Kant objetivava “...permitir o acesso do homem à maioria, pelo uso da razão. Sacudindo todas as tutelas, religiosas e políticas, o homem podia chegar à condição adulta, pelo uso da razão”⁸.

O entendimento de que a ciência moderna permite o aumento cumulativo do saber empírico e da capacidade de prognose, que podem ser postos a serviço do desenvolvimento

das forças produtoras, proporcionou a especulação por metáforas, como a de John Lock, que comparou o homem, no nascimento, a uma tabula rasa em que o conhecimento é gravado, uma vez adquirido através da experiência sensorial⁹. A metáfora de Lock denota a relação unilateral entre *sujeito* e *objeto a ser conhecido*, que estimulou o entendimento objetivista pelo qual o conhecimento existe, está disponível, e cabe ao sujeito da aprendizagem apreendê-lo pelos sentidos. Essa imagem exerceu forte influência sobre o behaviorismo e a psicanálise que, por sua vez, influenciaram correntes pedagógicas que reduziram a educação à reprodução (ou a *cumulação*) de conhecimentos.

Pode-se, com base nessa contextualização até agora apresentada, verificar alguns indícios que permitem a compreensão dessa preocupação. A ciência moderna – embora repensada, rediscutida, revista – mantém seu status de legitimadora do conhecimento, sem conseguir desvencilhar-se das fortes características dos dois paradigmas vigentes. O fato de muitos considerarem o jornal como um fim, ou seja, privilegiarem um produto, pode estar associado ao entendimento de que o jornal é mais uma técnica, como um braço da ciência, que possibilita o fazer, o construir – certo saber. Por esse enfoque, o jornal seria apenas mais um recurso didático que amplia ou estende a capacidade cognitiva do estudante. Como esclarece Alberto Moreira¹⁰, na Modernidade, o *homo-sapiens* transforma-se em *homo-faber*, pois “o homem confia apenas nas próprias obras e sabe que o nível da produção é o básico em toda forma de convivência humana”. Nesse caso, a apropriação das técnicas jornalísticas se restringe a aquisição de mais uma ferramenta que alavanca um determinado objetivo, seja alfabetizar, conhecer geografia ou a atualidade.

Ainda que de forma breve, é interessante verificar qual tem sido a referência de jornalismo para a escola. A sociedade industrial e urbana, como produto da própria indústria cultural, estabeleceu o que chamamos comunicação de massa. A concentração populacional e a complexidade dos núcleos urbanos promoveram o crescimento dos problemas de informação. Nesse ambiente, como esclarece Cremilda Medina de forma lapidar, em *Notícia, um produto à venda*¹¹, a codificação de mensagens também segue padrões de fabricação. O jornal enquanto um dos produtos da comunicação de massa, no ponto de vista da escola, pode gerar um fascínio pela competência técnica desses veículos que, a rigor, pode colocar a atualidade em cada casa (ou em cada sala de aula). Por esse ângulo, cabe lembrar que as principais empresas jornalísticas de circulação nacional, com o intuito de racionalizar e padronizar as atividades em suas Redações, instituíram seus manuais de redação. As práticas “exigidas” por esses manuais estão embasadas no autoritarismo da certeza, na competência técnica e na fôrma estabelecida por uma política editorial; na tentativa de racionalizar e

padronizar, por vezes, o produto dessa fôrma recai na redução e na simplificação. Como vários dos programas que estimulam o trabalho com jornais na escola são estimulados e patrocinados por essas mesmas empresas, o encantamento ou uma ansiedade ingênua pela assimilação dessas técnicas pode tornar a atividade, muitas vezes, uma reprodução acrítica desses manuais. Por essa mesma razão, alguns livros que se propõem a ensinar o “como” fazer jornais¹² enfatizam primordialmente as técnicas, como se uma receita coletada na grande imprensa fosse o suficiente e que pudesse ser aplicada integralmente na escola.

Essa visão racionalista, portanto, pode levar professores e jornalistas a reduzirem o trabalho com o jornal a uma maneira diversificada de buscar um saber determinado – como um conteúdo procedimental ou como um conteúdo em si mesmo –, sem perceber as inúmeras relações e a riqueza que o *processo* em si proporciona – os conteúdos atitudinais. E, nesse caso, ignora-se não só a importância da interação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto a ser conhecido, mas também o quão rica e fundamental é a complexidade das relações entre o sujeito e outros sujeitos, entre o sujeito e o mundo. Este é um dos pontos primordiais refletidos em meu trabalho atual e as experiências têm apontado algumas evidências dessa possibilidade.

Professores que adotaram uma postura construtivista ou a teoria sócio-histórica avançaram, entre outros aspectos, no que diz respeito à relação sujeito-objeto. A noção de assimilação e acomodação, de Piaget, e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky, propiciam condições mais favoráveis à compreensão do jornal escolar como meio. E é justamente a partir dos avanços dessas duas correntes que proponho a ampliação da compreensão do processo de produção de jornais escolares como um *instrumento complexo*. Para tanto, coloco aqui mais algumas questões: - A escola deve preocupar-se em formar profissionais ou contribuir para a formação de pessoas? - Parafraseando Morin¹³, a instituição escolar deve promover o ensino para que seus alunos saibam mais? Ou para que vivam verdadeiramente melhor? – O jornalismo é apenas técnica para levar informação à população? À busca do entendimento dessas questões vê-se a necessidade de prospectar caminhos menos esquemáticos, mas estratégias que provoquem a reflexão sobre a educação e jornalismo por vias às vezes tortuosas e incertas.

Nessa concepção de vias tortuosas e incertas, Greco¹⁴ considera que vivemos um novo ciclo histórico, um ciclo absolutamente surpreendente, em que fatos sociais, políticos e econômicos determinam novos comportamentos e novas idéias, num processo inter-relacional que se passa num contexto de elevada aceleração histórica, em que ocorrem mudanças e transformações, algumas delas tidas até há pouco tempo como inconcebíveis. As reflexões e

os experimentos do século XX apresentam o confronto com o pensamento mecânico, finalista, exato, reducionista, simplificador, fatalista e autoritário dos paradigmas fundamentados na certeza. Nesse caminhar, esboça-se um novo paradigma, ainda em construção, mas que expressa a insuficiência de respostas dos modelos anteriores.

Do pensamento reducionista e simplificador, o paradigma emergente baseia-se no pensamento complexo. Para tanto, convém recorrer a Edgar Morin quando destaca que o pensamento disjuntivo/reducionista é mutilador e conduz a ações mutiladoras, porque distingue, separa, reduz e simplifica. O desafio, assim, é pensar um paradigma que permita distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir, num princípio dialógico e translógico. Por esse caminho, Morin¹⁵ expõe a noção de complexidade por três ângulos: primeiro como um tecido (*complexus* - o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados – coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Depois, vê a complexidade como o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Por fim, entende que a vida é, não uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia.

O próprio Edgar Morin, em *A cabeça bem feita*¹⁶, sublinha que a Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora. Cabe ressaltar, portanto, que essas características de conservação, regeneração e geração são simultâneas e dinâmicas. Com todo respeito ao autor, vou arriscar e ousar estender este entendimento à instituição escolar como um todo. Em todos os níveis, a escola é co-responsável pela revisão, atualização e transmissão da herança cultural. E cultura aqui estou considerando o conjunto de conhecimentos, valores e símbolos que orientam e guiam as vidas humanas. Nesse caminho, Morin afirma que o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas, citando um pensamento primoroso de Durkheim, “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (*como já citei anteriormente*). É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência por toda a vida¹⁷. Em outras palavras, aprender a aprender, para viver melhor.

Por essa linha de raciocínio, tenho apresentado minhas propostas de produção do jornal escolar como uma das formas de contribuir para que educandos e educadores incorporem, mais que as técnicas jornalísticas, uma postura de observação, reflexão e expressão de mundo. Para isso, o jornal não pode ser encarado apenas como um instrumento didático, mas como um instrumento complexo, que amplie suas potencialidades para além dos recursos técnicos. Dessa forma, procuro caracterizar a atividade com o jornal escolar visualizando o próprio jornalismo sob uma perspectiva peculiar, que possa atingir um nível de complexificação, que atenda às necessidades dos conteúdos conceituais e, fundamentalmente, os atitudinais.

O compromisso do jornalista envolve a observação e reflexão do mundo, de modo que, percebendo-o, possa expressá-lo. Não lhe cabe, portanto, a função de técnico “fazedor” de notícias, mas a função social de comprometer-se com o mundo, de reconhecer que sua autoria deve ser fruto do diálogo social. Assim, como frisa Cremilda Medina, poderá “contar sua história ou a história coletiva de forma sutil e complexa, afetuosamente comunicativa e iluminando no caos alguma esperança do ato emancipatório”¹⁸. Para esse ato de comunhão, que é a plenitude da comunicação, o jornalista depara com os desafios da “tríplice tessitura da ética, técnica e estética”¹⁹.

Se ao comunicador, em seu dia a dia, são exigidas as habilidades de *observar, refletir* e *expressar* o cotidiano, este tem no desafio técnico a busca do aperfeiçoamento das narrativas e os recursos tecnológicos como meios que podem levar à veracidade e à compreensão dos fenômenos complexos cognitivos e sociais. Pelas técnicas narrativas cada vez mais aperfeiçoadas, o comunicador desenvolve sua capacidade de expressão e apreensão do discurso do outro. No sentido ético, encontra o campo que permite a elevação do nível de sua consciência e o alargamento de sua visão de mundo, aceitando a alteridade; no aperfeiçoamento ético está a âncora do fazer jornalístico, que também lhe permite a sintonia e a cumplicidade com o universal. Nesse esforço contínuo pelo alargamento da visão de mundo, está o quesito indispensável ao comunicador de reflexão. Do ponto de vista estético, transcende as técnicas para alcançar a criatividade, para levar às narrativas signos contextualizados e regenerados e dar vazão à visão solidária e à intuição. Como sugere Restrepo²⁰, trata-se de reeducar os sentidos, superar a cultura somente audiovisual predominante no ocidente para integrar os recursos do olfato, da gustação e do tato – sinestesias que, interagindo com a capacidade auditiva e visual, desenvolvem maior e melhor observação, ampliam o potencial cognitivo, como também lhe permite maior sensibilidade, intuição, emoção. No aperfeiçoamento estético está, por um ângulo, a possibilidade de

obterem-se relatos mais criativos e contextualizados e, por outro (e justamente por isso), a maior capacidade de observação/percepção.

Além dessa relação horizontal entre os novos desafios cognitivos e as habilidades, deve-se pensar nas relações verticais e transversais entre estes pontos. No aspecto estético, a observação cada vez mais apurada não lhe permitirá somente ampliar o potencial cognitivo, mas lhe trará também maior sensibilidade para alcançar a profundidade e a complexidade do momento histórico-cultural. Vale dizer: ver, ouvir, cheirar, sentir mais e melhor para acurar a percepção e, com isso, refletir melhor e relatar com mais veracidade, afeto e brilho. No sentido ético, deve-se transcender a pergunta se tal matéria ou enfoque é moral ou não. Trata-se de discutir, debater a diversidade de questões que afligem o mundo, para que não se incorra em juízos precipitados ou pouco refletidos. É justamente o alargamento da visão de mundo que propicia a minimização de preconceitos e generalizações apressadas, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de identificar, reconhecer e respeitar o outro. O aperfeiçoamento ético, portanto, permite melhorar tanto a percepção quanto a sua narração. O relato jornalístico, assim, não é produto de simples execução de técnicas narrativas, mas fruto amadurecido da observação apurada, da reflexão dedicada e da emoção solidária do comunicador.

Como um instrumento complexo, portanto, o jornal será sistema aberto para abrigar saberes e objetivos não necessariamente pré-determinados, mas também aqueles identificados durante o próprio processo cultural em curso na escola. Não atenderá somente aos conteúdos propostos, mas será veículo de canalização das reflexões, das aspirações, dos medos e das alegrias dos pequenos comunicadores. Se assim for entendido, o jornal escolar deixará de estar restrito às notícias e de servir apenas de boletim pelo qual os alunos exercitam a melhor técnica narrativa; será, isto sim, canal de expressão de pensamentos e opiniões dos pequenos seres que crescem, de verbalização de sua observação e reflexão de mundo. E, portanto, espaço de discussão sobre suas inquietações, aspirações, necessidades, angústias, alegrias; tribuna para o debate de temas que afligem o mundo e que afligem a si mesmos; lugar da profunda reflexão e elevação do nível de consciência sobre valores que ressaltem as virtudes, pois, como ensinou Sócrates, “a virtude não obedece senão a própria consciência. Nada tem a ver com as leis”²¹.

Por esse entendimento, portanto, pode-se vislumbrar a possibilidade de educandos e educadores, que ao vivenciarem todas as etapas de produção do jornal escolar, assumam, internalizem e levem também para a vida a postura do repórter que observa, reflete e expressa o mundo. O aluno-repórter e o professor-editor encontram no processo de produção

jornalística a interação, o relacionamento humano, a oportunidade de identificação e respeito ao outro, o diferente, a chance de observar e refletir sobre as questões emergentes que afligem o mundo – a si mesmos.

Esse instrumento complexo estimula a cooperação mais que a competição, a solidariedade mais que o individualismo, a busca de relatos verazes mais que as reportagens formatadas no autoritarismo da certeza. Acima de tudo, procura abrigar a conversa, a ternura, o relacionamento profundo entre pessoas – humanização. O desafio é fazer com que os hábitos de observação, reflexão e expressão do momento histórico sejam vivenciados com mais sensibilidade, emoção e intuição pelos participantes para que, assim, possam saber mais a fim de viverem melhor na mesma teia universal. Dessa forma, ‘aprendendo a aprender’, educandos e educadores serão mais que sujeitos do/no processo de ensino e aprendizagem, mas agentes sociais dispostos a intervir para as transformações e a re-visão do mundo, cultivando valores que promovam a virtude. Como dizia Voltaire, como virtuosos, “estarão fazendo o bem não a si, mas aos homens”²². O saber, assim, será uma conquista constante da humanização. Estou assumindo aqui a noção de humanização elucidada por David Steindl-Rast, em seu diálogo com F. Capra, sobre o processo de pessoalização do universo. Para ele, “um indivíduo é definido por aquilo que o distingue de outros indivíduos; há tantos ovos nesta cesta; há tantos indivíduos nesta população. Uma pessoa é definida pelo relacionamento que estabelece com outros, com outras pessoas e com outros seres em geral. Nascemos como indivíduos, mas a nossa tarefa é nos tornarmos pessoas, graças a relacionamentos mais profundos e mais intrincados, mais altamente desenvolvidos. Não há limite para o tornar-se verdadeiramente pessoal... ...o desafio à nossa liberdade seria o de personalizar o universo”²³.

Essa busca da humanização, da pessoalização universal, deve ser um caminho perseguido para a consciência universal, a consciência de que somos “partes e todo” cósmicos, agentes responsáveis na construção solidária da paz. E, como ressalta Morin²⁴, “solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação (affiliare, de filius, filho), sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta”.

Referências bibliográficas:

1. *Princípios, Organização e Regras* (POR). Brasília. União dos Escoteiros do Brasil, 1998 – p10.

2. FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa. Estampa, 1974 – p8.
3. in MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro. Bertrand, 2000 – p47.
4. Defendi as duas dissertações, na Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero, em 1989, e na ECA/USP, em 1995.
5. *Parâmetros curriculares nacionais*: Introdução aos parâmetros curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997 – p47-54.
6. GRECO, Milton. *Interdisciplinaridade e revolução do cérebro*. 2ª ed. São Paulo. Pancast, 1994 - p39-46.
7. CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo. Cultrix, 1993 - p49-69.
8. ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. 4ª reimpressão. São Paulo. Companhia das Letras, 1998 – p.239.
9. CAPRA, Fritjof. *Ibdem*, p64.
10. in MEDINA, Cremilda e GRECO, Milton (orgs). *Do hemisfério sol – o discurso fragmentalista da ciência – Novo pacto da ciência 2*. São Paulo. ECA/USP, 1993 – p135-153.
11. MEDINA, Cremilda. *Notícia – um produto à venda*. 2ª ed. São Paulo. Summus, 1988.
12. Ver publicações como *Faça seu próprio jornal* - Harris, Chris e Ray. Campinas. Papirus, 1994.
13. MORIN, Edgar e KERN, Anne Brigitte. *Terra-pátria*. Lisboa. Instituto Piaget, sd.
14. GRECON, Milton. *Ibdem*. p61.
15. MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2ª ed. Lisboa. Instituto Peaget, sd – p20-21.
16. MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro. Bertrand, 2000 – p81.
17. MORIN, Edgar. *Ibdem*. p47.
18. Ilya Prigogini in MEDINA-GRECO. *Caminhos do saber plural – Novo pacto da ciência 7*. São Paulo. ECA/USP, 1999 – p25.
19. MEDINA-GRECO. *Ibdem*. p26.
20. RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis. Vozes, 1998 - p29-37.
21. PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo. Atena, 1954 - p95.
22. VOLTAIRE – François-Marie Arouet. *Dicionário filosófico*. São Paulo. Atena, 1956 - p321.
23. CAPRA, Fritjof et alli. *Pertencendo ao universo*. São Paulo. Cultrix/Amaná, 1998 - p92-93.
24. MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita. Ibdem*. p74.