



“Histórias” que (re)criam a História: Possibilidades Educativas do Jornal à Luz do Pensamento Complexo¹

Robéria Nádia Araújo NASCIMENTO²
Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB

Resumo

Refletir sobre o sentido transdisciplinar do saber no processo de construção do conhecimento torna-se uma das contribuições do pensamento complexo para a educação, a fim de reconfigurar a ação pedagógica. Nessa perspectiva, o ensino de História pode adotar recursos comunicacionais para fomentar “diálogos de saberes”. Analisando-se as possibilidades educativas do jornal à luz do pensamento complexo, emerge a percepção de que a História e a Comunicação criam laços interdisciplinares, transcendendo seus campos e gerando elos convergentes de aprendizagens ressignificadas. Partindo de uma investigação empírica, este texto reflete sobre o jornal no contexto educativo, a fim de inspirar uma prática docente que considere uma nova inteligibilidade do real histórico na sua interface com o campo da comunicação.

Palavras-Chave: comunicação; ensino de história; jornal; pensamento complexo.

O Lugar da Pesquisa: Entrelaçando Discursos Convergentes

Pensar o ensino de História na contemporaneidade no seu entrecruzamento com a Comunicação implica compreender a prática educativa como uma produção complexa de saberes que se reconfiguram no cotidiano, singularizando-se nos hibridismos sociais. Em tempos de debates trans/interdisciplinares acerca do conhecimento, impõe-se a revisão de determinados reducionismos que limitam e fragmentam o fazer pedagógico, em nome dos campos disciplinares. Na dinâmica educativa, os horizontes cognitivos requerem uma interação permanente com o mundo, permitindo que as temporalidades históricas (passado- presente- futuro) se interconectem numa comunicação multidimensional que promova o “aprender a aprender”. Este processo engendra uma consciência plural mais ajustada à interpretação da sociedade hodierna, mediante uma “reforma de pensamento”, que é discutida por Edgar Morin na teoria da complexidade e nos *saberes da educação do futuro*.

Sob o fio deste raciocínio, este artigo expõe uma experiência desenvolvida, à luz do pensamento complexo, numa sala de aula de ensino de História, constituindo uma das etapas de observação para a nossa tese (NASCIMENTO, 2007). Assim, apresentamos a didática utilizada numa turma do primeiro ano do Ensino Médio do

¹ Trabalho apresentado no DT 06 – Interfaces Comunicacionais do Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste realizado de 10 a 12 de junho de 2010.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).



Colégio Estadual da Prata, em Campina Grande, em três turnos de aula da disciplina História, a fim de analisarmos a adoção do jornal como ferramenta educativa.

Sabemos que as notícias jornalísticas constituem relatos de acontecimentos considerados relevantes para a compreensão do cotidiano. A notícia moderna é fenômeno decorrente das antigas Atas Diurnas, crônicas do Senado Romano, surgidas em 59 a.C. Tal fenômeno jornalístico obteve a sua valorização mercantil na segunda metade do século XIX, quando se expandiu e popularizou-se na esfera pública, tornando-se produto de longo alcance. Assim, *Notícias* são formas *narrativas* de se contar histórias e de se produzir realidades mediatizadas, a partir do “olhar” do produtor (enunciador) dos discursos: o jornalista. Discursos são entendidos aqui à luz da comunicação enquanto “materialidades textuais”.

Narrativas são artes de produção retórica, constituindo um gênero literário ancorado nos épicos históricos, cujas origens remontam a Quintiliano, um dos sucessores de Aristóteles. Caracteriza-se pela organização dos eventos em sequências, do mais importante para os secundários. As perguntas elaboradas pela teoria de Laswell, que compõem o chamado *lead* jornalístico, informam *quem fez o que, a quem, quando, como, por quê e para quê* nos relatos da imprensa e surgiram das expressões: *quis, quid, ubi, quibus, auxiliis, cur, quomodo, quando*, que forneciam, na História Clássica, os elementos necessários para os atos humanos de rememoração e registro (LAGE, 1999, p. 27).

A título de uma primeira aproximação epistemológica, podemos apontar a caracterização do discurso jornalístico associada a uma matriz histórica, o que sinaliza sua natureza interdisciplinar. Na perspectiva de Lück (2004), a interdisciplinaridade, enquanto categoria teórica, apresenta um componente paradigmático e um componente processual. Torna-se *um paradigma* por expor uma visão global e não fragmentada da realidade estudada, incluindo diversas associações para além de seus núcleos de definição. Constitui *um processo*, porque requer articulações e raciocínios convergentes, de forma permanente, buscando a interação entre os saberes e a instauração de um diálogo plural. “Nesse sentido, promove uma compreensão relacional, que não se esgota nas temáticas abordadas, transcendendo seus limites” (LÜCK, 2004, p.61).

O real jornalístico torna-se, segundo este raciocínio, uma “retórica” de construção subjetiva e dialogal com outras esferas do conhecimento, que aspira a uma visibilidade sócio-cultural. Nesse sentido, espera-se do público-leitor que “veja e creia”, realimentando a repercussão dos fatos, promovendo consonâncias e identificações. Os



norte-americanos, inspiradores do nosso jornalismo, costumam designar o formato da notícia de “news story”: histórias que retratam o “novo” que perpassa os acontecimentos modificando-se através da repetição dos ditos. Sodré (1996) explica que o discurso jornalístico surge pelo que é ou não permitido, através dos ditos noticiados e da ideia padronizada de um “espaço nacional”, que favorece o estabelecimento de uma continuidade histórica. Esta tem a finalidade de reforçar o sentido de uma comunidade homogênea, mas aberta, ao mesmo tempo, à heterogeneidade interpretativa, devido aos critérios de mudança e de progresso próprios à cotidianidade. Assim, o jornal, enquanto meio propagador desses aspectos, (re)constrói as bases de uma história “comum” e “diferente”, ancorada no registro de uma espécie de memória coletiva. Segundo este raciocínio, podemos pensar em dois aspectos: que o jornal produz novas histórias e suscita novas interpretações acerca da realidade, mobilizando a esfera pública; e que em cada historiador existe uma alma de jornalista.

A expressão “memória coletiva” evoca, no nosso entender, um pressuposto de democracia por suscitar a reelaboração cognitiva das ações dos sujeitos no núcleo social, para além dos indicadores de um regime de governo, incidindo na reconstrução das práticas político-culturais e deslocando-se para a necessidade de uma compreensão ininterrupta da realidade cotidiana (NASCIMENTO, 2001). Na interpretação de Maurice Halbwachs, citado por Sodré (1996), preservar a memória das gerações não significa esquecer o presente e os fatos que lhes são próprios, mas sugere o enfrentamento do passado a partir de uma inteligência presente da vida social. Memória, portanto, não é mera repetição de palavras, uma vez que o passado não pode ser revivido: “um reencontro com ele ocorre na reconstrução de valores que coincidem com o quadro social presente, aberto à indeterminação constante da realidade. O jornal nos ajuda a pensar neste real em inacabamento” (SODRÉ, 1996, p. 85).

Em nome da criação desta memória coletiva, os meios jornalísticos inventam estratégias de negociação simbólica com seus públicos narrando determinados fragmentos de uma “história” que é norteadas pelas condições de produção do discurso jornalístico: as normas da empresa, as ideologias que a diferenciam, os embates políticos e econômicos que protagonizam no contexto social. Os fatos relatados nas páginas dos jornais são, assim, o produto de uma lógica narrativa particular que representa a sociedade civil, requerendo uma interpretação cuidadosa dos receptores: os jornais (re)criam histórias, atualizando o cotidiano e o imaginário do público leitor.



Nestes termos, a memória construída pelo discurso jornalístico, no dizer de Sodré (1996), relativiza a fronteira cartesiana entre a realidade social e suas representações históricas. O saber histórico, enquanto construção cotidiana do presente, produzido por sujeitos ativos em interação, “articula-se com os meios de comunicação, as instituições, as práticas sociais, de tal maneira que a mídia transforma-se num lugar de produção de sentidos, modificando a ontologia dos fatos sociais” (SODRÉ, 1996, p. 28).

De acordo com tal posicionamento, a linguagem jornalística emerge como articuladora de discursos históricos, em razão dos seus simbolismos do real, redimensionando os fatos e contribuindo para uma percepção sócio-cultural do mundo mais apurada e mais contextualizada. O autor supracitado salienta que a introdução do jornal na sala de aula não é uma prática nova: nos fins do século XIX, a imprensa já era vista pela educação como uma alternativa de leitura mais viável do que os clássicos literários. Tratava-se de uma estratégia para situar os romances como “obras de ficção” e os jornais como “obras reais”.

A relação entre a imprensa e os seus usos pela sociedade; entre aquilo que os leitores procuram na informação e as múltiplas formas como a vivem e a experimentam constituem os eixos centrais de uma obra importante do francês Gabriel Tarde, *Opinião e as Massas*, que aborda o jornal como um meio promissor de incentivo ao diálogo popular, em razão de problematizar informações de cunho político, social e cultural, capazes de agregar a coletividade. A partir da interpretação dos fatos noticiados, a opinião pública é construída, mantendo a História em processo de eterna “continuação”. Os textos impressos teriam também utilidade no processo de alfabetização crítica dos setores sociais (PONTE, 2005).

Nessa perspectiva, surge, nos estudos jornalísticos, a vertente teórica que classifica o jornal como elemento aglutinador de comunidades interpretativas e de estímulo aos imaginários sociais, principalmente no que concerne aos seus aspectos de coesão textual: tempo, espaço, enquadramento. A Escola de Chicago, corrente que emergiu no princípio do século XX, reafirma a relevância social da imprensa no processo de compreensão da realidade histórica. Nota-se, neste período, um esforço para conceituar o jornal como um instrumento de aproximação de vários públicos com realidades diversas. Contudo, a relação entre o jornal e os contextos educativos pode ser percebida com mais nitidez nos trabalhos interdisciplinares do filósofo e pedagogo John



Dewey e do psicólogo social George Herbert Mead, que analisaram o “método científico de reportar” presente nos discursos da imprensa (PONTE, 2005).

Não nos interessa aqui estabelecer juízos de valor sobre os critérios de verdade subjacentes à informação que transparece na ótica jornalística, mas destacarmos que tal discurso narrativo pode ser utilizado no contexto educativo para aproximar o ensino de História das singularidades do cotidiano, dinamizando e flexibilizando as metodologias adotadas, tendo como foco, sobretudo, uma compreensão ampliada dos relatos concernentes à sociedade brasileira e mobilizando o olhar do historiador para os desdobramentos do tempo presente. Assim, os docentes historiadores ao adotarem a informação jornalística em suas aulas podem evocar a reconstituição da memória social, utilizando-se de um vasto universo linguístico presente nos textos aliado às imagens fotográficas, charges, histórias em quadrinhos, artigos, crônicas, que constituem um rico acervo para análises históricas.

A interface indivíduo-sociedade torna-se evidente na leitura crítica dos jornais, mediante a existência de um cotidiano compartilhado. Mais que um conjunto de símbolos impressos e abertos à decodificação, os jornais apresentam uma visão particular da sociedade que retratam. Ainda que realizem esta tarefa de modo parcial, conseguem despertar um aprendizado valorativo sobre a coletividade e os problemas a serem enfrentados. A linguagem jornalística, quando transposta para o ambiente educativo, auxilia, de acordo com Morán (2000), “a integração entre ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, numa visão mais próxima do real em trânsito. Implica educar, reunindo todas as dimensões da vida” (MORÁN, 2000, p. 12). A prática educativa envolve, na sua essência, uma preocupação de se unir a cidadania com o sentido histórico das circunstâncias, atribuindo-lhes um significado pertinente. Numa linha argumentativa similar, Melo (2005) explica que o jornal pode mobilizar os conhecimentos “tácitos” dos alunos e despertar “a memória explícita ou declarativa” da História enquanto disciplina. O veículo articula o código escrito e produz uma informação de “longa duração”, permitindo aos sujeitos-leitores a reconfiguração desses códigos e a ampliação do seu repertório cognitivo. A memória histórica, como produto desse ato decodificador, representa uma síntese entre os saberes individuais e sociais, apontando suas contradições.

A relação entre o discurso jornalístico e a História também pode ser ilustrada através do confronto interpretativo dos leitores ao reagirem às notícias publicadas, quando há identificação com as situações expostas ou quando sentimentos de



pertencimento à coletividade são incentivados. Nesse caso, sensibilidades, solidariedades, subjetividades são realçadas no contato com as informações, atualizando interfaces com o conhecimento histórico e criando novos significados que possibilitem entender a realidade. As histórias contadas nas páginas dos jornais podem relatar a História pelo viés da contemporaneidade, pois o discurso jornalístico, ancorado no imediatismo noticioso, constrói uma relação contínua com o “presente”, permitindo uma aproximação entre saberes históricos e os desdobramentos/deslocamentos da dinâmica dos acontecimentos sociais. Como diria Michel de Certeau: é o saber cotidiano agregando sentido à vida; a história colaborando para se conhecer “a história das coisas”.

Em razão disso, os jornais criam e recriam o “aprender e o pensar” através de indícios textuais que, conforme nosso entendimento, podem ser considerados sob dois aspectos: o viés *informativo*, que revela dados sobre os acontecimentos; e o viés *formativo*, que produz significações pertinentes sobre os dados difundidos pelos órgãos de imprensa (NASCIMENTO, 2007, p.187). Se tal ponto de vista possui consistência, podemos argumentar que os jornais apresentam informações que contêm, na sua estrutura discursiva, uma natureza educacional. Teorias educacionais já se debruçam sobre essas questões, discutindo a utilização dos meios de comunicação nos espaços educativos. À luz do exposto, análises pragmáticas dos veículos jornalísticos no ambiente de aprendizagem tanto permitem estimular sua adoção para ressignificar o saber histórico, quanto podem “*formar*” novas maneiras de percepção da realidade e “*informar*” novos modos de viver a educação.

A Propósito de Uma Visão Complexa para os Processos Educativos

“Dona Cômoda tem três gavetas. E um ar confortável de senhora rica. Nas gavetas guarda coisas de outros tempos, só para si. Foi sempre assim, dona Cômoda: gorda, fechada, egoísta” (Mário Quintana)

Nosso sistema educacional, como sugere a metáfora da cômoda criada pelo poeta, propaga um tipo de inteligência simplificadora que nos induz a “engavetar” e a fracionar os pensamentos, isolando os problemas de seus contextos, eliminando as desordens, os erros e as contradições que permeiam o processo pedagógico. No Ensino Básico, aprendemos a reduzir o complexo ao simples, decompondo as dificuldades e os desafios, no intuito de memorizarmos as primeiras letras e os algarismos. As noções relacionais são poucas e introduzidas lentamente. Na Educação Média, construímos uma



Torre de Babel para nos proteger das linguagens discordantes que perturbam a nossa compreensão, assimilando conhecimentos prontos e acabados. Nessa etapa, os saberes compartimentados impedem a articulação necessária entre uns e outros, uma vez que os “domínios” teóricos que tentam circunscrever os seus limites parecem ser intransponíveis. Diante da incompatibilidade professada, a cultura humanística e sua capacidade integralizadora são, pouco a pouco, desvalorizadas pela cultura científica. Criam-se, desse modo, no âmbito educativo, as condições propícias para a separação dos saberes sob a égide de um conhecimento especializado.

Para Morin (2000a), este conhecimento, quando destituído de um esforço de conexão, produz um tipo de saber esotérico e anônimo, nos sentidos quantitativo, abstrato e formalizado, fechado para influências externas, e entendendo-as como “indesejáveis” e desnecessárias. Na ótica da complexidade, o aspecto normativo e autoritário que permeia o espaço escolar precisa ser substituído pelo estímulo da subjetividade e da criatividade, próprias da condição humana. Os sujeitos educativos são atores que carregam especificidades históricas e não podem ser compreendidos à luz de processos mecânicos e impessoais. Para ultrapassar o ensino de bases tecnicistas, a dinâmica de sala de aula necessita colocar emissores e receptores (professores e alunos) como sujeitos históricos em interação. Nesse sentido, a hierarquia da comunicação vertical e instrumental é superada.

Tanto dos historiadores quanto dos docentes em geral espera-se a percepção de conexões entre os saberes escolares e os saberes da vida, de modo a se modificar os sentidos simplificadores atribuídos ao ensino e à aprendizagem. A esse respeito, enfatiza Fonseca (2003): “as metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente mudança, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula” (FONSECA, 2003, p. 164). Sob este novo prisma, o professor é convidado a mediar relações entre os sujeitos e o mundo, estimulando a interpretação das representações sociais que se expressam por diversos canais de comunicação, geradores de novas identidades históricas.

As tentativas de ultrapassar a razão instrumental podem ser verificadas nos diversos níveis epistemológicos, e não apenas no contexto escolar, evidenciando os limites de uma visão complexa acerca do conhecimento. O que poderia explicar esse novo modo de conhecer? Percebemos que as matrizes conceituais e paradigmáticas que definiam a ciência clássica, como ordem, separabilidade, redução e imutabilidade das leis, já não dão conta das imprevisibilidades postas pelas questões científicas.



Habitamos, hoje, o mundo do “diálogo experimental” entre diferentes saberes; realizamos experiências de pensamento, desenvolvemos entrelaçamentos teóricos, denominados de “alianças”, conforme o raciocínio apropriado de Prigogine e Stengers (1997).

Uma relação progressiva e “retroativa” com o conhecimento, como deseja Morin, depende da criação de ambientes participativos e interdisciplinares, aptos a formar racionalidades sensíveis; mentes abertas, que, uma vez reunidas, suscitem trocas e diálogos inspiradores de um saber comum a ser partilhado. Assim, nos reportamos aqui a mentes que tenham a liberdade de propor estratégias colaborativas de aprendizagem, com olhares atentos e sentidos aguçados, capazes de compreender o conhecimento não como “propriedade” de intelectuais especializados isolados entre seus pares, mas como uma instigante e fascinante tarefa que promova pensamentos emancipatórios para a educação.

Essa perspectiva sugere pensar na formação cidadã de novos sujeitos educativos (docentes e alunos) que sejam capazes de produzir novas significações culturais, através de interpretações menos redutoras da realidade. Nesse raciocínio, a tessitura do conhecimento histórico admite o uso de novas linguagens como constitutivas da memória social e coletiva, tornando-se possibilidade de mobilização dos raciocínios, a partir dos diálogos construídos dentro e fora de sala de aula, numa compreensão de que a cultura e a sociedade são geradoras de “vida” e de relações humanas recursivas.

Nas análises do pensador francês Edgar Morin, a História emerge como uma ciência que tende a se tornar multidimensional, pois é capaz de integrar, em si mesma, a dimensão econômica e a antropológica, interpretando os acontecimentos, buscando enfrentar a complexidade humana, realizando diálogos aglutinadores (MORIN, 2000a, p. 32). Instaurando o novo espírito científico, proposto por Bachelard, o conhecimento histórico reitera os indícios de uma desejável reforma de pensamento capaz de reconfigurar o processo educativo. Para o pensamento complexo, “sujeitos aprendentes” não constitui uma categoria hierárquica de papéis que separa professores e alunos, mas representa os seres em processo de “conhecer”, que ampliam as possibilidades de uma evolução cognitiva. O significado destes sujeitos aprendentes transcende a ideia reducionista usual, no intuito de nos alertar que o nosso ofício pedagógico implica a “formação” de seres capazes de internalizar saberes, que sejam, sobretudo, “educados” para pensar e viver os espaços públicos, institucionais e democráticos sob outros ângulos de inteligibilidade.



Assim, educação à luz da complexidade acena para processos potencializadores e auto-organizadores de novas e incessantes aprendizagens. Atitude que implica, sobretudo, romper a “clausura educativa”, entendendo os múltiplos saberes como possíveis bricolagens de um todo “complementar” em si mesmo (NASCIMENTO, 2007, p. 102).

Na trilha destas considerações, os processos educativos não são “*complexos*” porque possuem um caráter múltiplo: a multiplicidade não produz, necessariamente, a complexidade, e esta pode provir das simplicidades. Mas porque se “*complexificam*”, sendo observáveis sob diversos olhares, construídos pelas interferências/interpretações históricas. Assim, a escola é um dos espaços possíveis de transcendência cognitiva dos mecanismos instituídos e da ordem do pensamento simplificador legitimada, uma vez que o “saber”, pela condição de liberdade que lhe é inerente, parece não se enquadrar em determinismos reducionistas. Não desejamos saberes trancafiados, nem intelectualizados sob a tutela de uma área particular, mas saberes que entendam as especificidades dos seres, que cruzem as fronteiras disciplinares e que possam vislumbrar novos horizontes teóricos e empíricos. Logo, no nosso ponto de vista, a *formação* desejável a ser possibilitada pela escola seria aquela decorrente de uma dinâmica dialógica que “*in forma*” (forma no interior, conscientiza, internaliza) nossa própria realidade sócio-histórica e sua natureza complexa.

A conversão do jornal em linguagem educativa: horizontes de possibilidades

“A cognição utiliza, ao mesmo tempo, recursos da mente, do espírito, da mão, da ferramenta... A atividade pensante comporta invenção e criação” (Edgar Morin)

Torna-se necessário demonstrar o potencial configurativo do pensamento complexo, através do uso do jornal no cenário do ensino-aprendizagem. Assim, no contexto do Ensino Médio, expomos que este pensamento defende a interdependência dos fenômenos, a exemplo de instâncias como: o local e o global, a ecologia e a história, a economia e o social. Logo, os alunos, ao perceberem essa conexão, expressando suas interpretações a respeito, conseguiram visualizar a proposta da teoria da complexidade. A partir da leitura e do debate dos fatos jornalísticos, emergiu, naquele momento, a compreensão de que situações, a exemplo da preservação da ecologia, repercute “no distante e no próximo”, bem como na economia, na história, na vida social dos sujeitos.

Novos padrões de pensamento e ação são possíveis, quando encontramos elos e nexos de saberes numa perspectiva sistêmica. Bittencourt (2005), numa visão complexa,



sugere uma proposta de análise para jornais que seguimos naquela ocasião: *Explicar*- associar as informações divulgadas com os saberes anteriores; *Descrever*- destacar as informações contidas no jornal; *Situar*- relacionar o contexto do jornal e estabelecer relações; *Mobilizar*- conhecer o novo a partir do conhecimento prévio dos alunos; *Identificar*- explorar as características das informações; *Alcançar*- identificar os pontos discutíveis e criticar seus limites (BITTENCOURT, 2005, p. 334).

Nas turmas mencionadas, os jornais foram investigados considerando o seu conteúdo e também o seu aspecto gráfico: análises temáticas (políticas, sociais, culturais) e a disposição dos elementos noticiosos (anúncios, fotografias, charges), de modo a se perceber a relação entre os momentos históricos enfocados e a opinião pública gerada. Isso favoreceu a compreensão do universo jornalístico como fator de interferência histórica, mediante os seguintes aspectos: a notícia como produto e mercadoria de grande potencial; o deslocamento que a imprensa provoca ao colocar autores e/ou personalidades em foco em detrimento das reais causas dos problemas noticiados; o poder da informação jornalística como porta-voz dos interesses privados e sua ressonância na esfera pública. “Questões que podem ser interpretadas à luz da História numa perspectiva interdisciplinar” (BITTENCOURT, 2005, p.338).

O jornal em sala de aula engendra uma *Pedagogia da Comunicação*, vertente teórica que busca inserir nos ambientes escolares a socialização midiática (PENTEADO, 2000). Produzindo aproximações históricas entre sociedade e cotidiano, o jornal enriquece as habilidades de “leitura”, permitindo ainda que a produção “escrita” dos alunos também seja estimulada. Sugerimos assim que os docentes colaboradores desenvolvessem sua ação pedagógica “socializadora” através de algumas etapas: *iniciar a leitura crítica para uma coerente apreensão do tema central abordado; explorar os sentidos das notícias e relacionar suas informações com as ideias formadas pela turma, utilizando como eixo os temas propostos pelo livro didático; destacar a relevância das informações, observando o realce que foi dado pelo jornal*. Esta atividade favoreceu ainda a elaboração de notas, tópicos, resumos, esquemas, sínteses. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que produzissem uma análise crítica sobre os temas discutidos. Essa pedagogia comunicativa prevê: transformar o espaço de sala de aula num ambiente de discussão sócio-cultural; considerar a realidade dos alunos como uma experiência comunicacional diversificada; recorrer à utilização da imprensa como um processo que facilite a leitura da realidade; despertar o prazer e a motivação gerados por esta forma



de aprendizagem; incentivar a expressão de um pensamento sistêmico através das linguagens comunicacionais (PORTO, 2000, p. 29).

Na obra “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*”, Edgar Morin defende um audacioso projeto de ensino-aprendizagem pautado no conhecimento do mundo e do ser, sugerindo a religação de tudo aquilo que a tradição cartesiana se incumbiu de separar. Estes ensinamentos não devem ser entendidos como novos dogmas educativos, mas podem funcionar como “inspirações” para que os educadores redefinam suas ações pedagógicas: repensem suas relações com os alunos, reflitam sobre os currículos, as disciplinas, as avaliações. Morin (2000b) destaca a necessidade de se tornar a escola um espaço cultural-educativo, onde os fatos e as vivências da vida cotidiana, as notícias do jornal, a reportagem da TV, o filme em exibição no cinema possam ser mais do que elementos “extra-sala”, mas possam ser revistos, comentados, examinados criticamente, reelaborados, de maneira que possam contribuir para a construção de conhecimentos históricos representativos.

De acordo com tal posicionamento, o jornal não pode ser desarticulado de uma proposta que contribua para a construção e a partilha de conhecimentos. Assim, sem perder o fio condutor do pensamento complexo, experienciamos nas salas de aula a pertinência dos “*sete saberes*” elucidados por Morin (2000b), tendo como pano de fundo a análise dos jornais, através da seguinte sistematização:

1- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão- Neste primeiro saber, Morin nos alerta para que nossas consciências e nossos olhos tenham maior responsabilidade na percepção dos graves problemas que nos afligem e interferem na nossa sociabilidade com nossos semelhantes. É um apelo para que aprendamos a “enxergar” o outro e a nós mesmos como únicos caminhos para humanizar o mundo. Aborda a necessidade de se superar uma educação “utilitária” que só visa os “acertos”. *Observamos junto aos docentes e às turmas que a educação desconsidera o “erro” no processo educativo, quando poderia integrá-lo para promover o avanço do conhecimento. Desenvolvemos com os alunos uma discussão sobre a história das exclusões sociais e apontamos, na leitura do jornal, informações que retratavam situações de miséria e de violência urbana; pensamos no sentido das “incertezas” que permeiam a história presente; verificamos se há espaço para a “alteridade” nas páginas dos jornais, discutindo com eles tal conceito;*

2- Os princípios do conhecimento pertinente- Este é aquele que não se pauta na quantidade de informação; mas que contextualiza o saber. Uma educação produtora de



um verdadeiro sentido para o mundo é aquela capaz de desenvolver relações. Com essa visão, articulamos os saberes, dialogando com conceitos e teorias. *As aulas de História só podem se aproximar do conhecimento histórico cotidiano quando as interdependências dos fatos são conhecidas e debatidas. Nos jornais, isso é possível a partir das continuidades e deslocamentos que a cobertura de um fato apresenta;*

3- *O ensino da condição humana-* Quem, de fato, somos nós? Neste início de milênio, precisamos, com urgência, reaprender que somos seres não apenas histórico-culturais, mas também físicos, naturais, biológicos, míticos. Uma educação integralizadora requer que sejamos capazes de identificar nosso papel no mundo e as crises decorrentes de um conhecimento instrumental, que “coisificam” as profissões e as pessoas. *A tarefa educacional precisa investir na formação humana e não apenas na “informação”; considerar a não-linearidade dos diversos modos de aprender, através de múltiplos dispositivos. Na leitura da violência cotidiana, problematizamos essas questões, apontando como desconhecemos nossa condição de seres humanos e o quanto nossas relações estão desgastadas e banalizadas;*

4- *O ensino da identidade terrena-* Neste saber, Morin fala de cidadania e consciência planetárias, de antagonismos históricos e intolerâncias sociais, religiosas, econômicas. Logo, a proposta de cuidar da terra não é somente um discurso ecológico, mas um desafio de vida. *Assim, verificamos se os jornais “despertam” uma consciência antropológica, cívica, cidadã. Conceitos ligados à sustentabilidade do planeta, à ecologia, à saúde são mostrados? Estimulamos os alunos a pesquisar nos jornais como estes temas têm sido tratados e a importância que têm para a “história” das futuras gerações;*

5- *Enfrentar as incertezas-* As interrogações que perpassam o conhecimento abrem espaço para a reflexão pertinente sobre a história do mundo. As dúvidas oferecem as certezas possíveis de que os saberes tendem a convergir, interpenetrando-se na vida, através do espaço pedagógico. O conhecimento científico rompe com uma matriz, cujos pilares defendiam a linearidade dos conceitos e a homogeneidade de pensamentos. *Vivemos a história em trânsito e os jornais mostram essas transformações de múltiplas maneiras: o conhecimento também avança pelos antagonismos, pelas dúvidas e pelas resistências. Discutimos com os alunos essas palavras de Morin (2000b): “a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Uma grande conquista da inteligência seria poder, enfim, se libertar da ilusão de prever o destino humano” (MORIN, 2000b, p.79);*



6- *Ensinar a compreensão*- A compreensão do outro é o pressuposto para a construção do conceito de coletividade. Um conhecimento que estimule a compreensão das diferenças torna-se possível mediante algumas condições: conceder ao outro o direito de expressar seus pensamentos, exercer a democracia para admitir opiniões diversas, reconhecer nas verdades antagônicas as verdades possíveis que precisamos aprender a respeitar (MORIN, 2000b, p. 102). *Observamos se nos jornais houve espaço para matérias que tratam destas questões. Analisamos até que ponto a história humana constitui um forte relato de incompreensões e o que nós, sujeitos educativos, podemos fazer para alterar esse cenário;*

7- *A ética do gênero humano*- Este saber retroage sobre os anteriores. Implica dizer que a “antropoética” de Morin não se torna possível sem o conhecimento e a prática dos ensinamentos precedentes. Trata-se, pois, de concebermos uma nova visão humanitária, capaz de retirar do homem a ilusão de ser o árbitro da verdade, demolindo os muros dos preconceitos para edificar pontes de dialogia entre saberes não-comunicantes. *Expomos que implementar esta ética na educação requer um novo perfil de educador e um novo aluno, que (re)juntem o individual e o coletivo, o local e o global, o sujeito e o objeto, o diferente e o semelhante. Que vejam e exercitem a interdisciplinaridade do saber. Que política de civilização percebemos nas páginas dos jornais? De que modo a história cotidiana acena com a possibilidade de emancipação social?*

Estas são algumas provocações que o viés da complexidade instiga para uma leitura crítica dos jornais no ensino de História, constituindo um dos pressupostos de uma educação interdisciplinar e complexa. Ao longo do processo, vivenciamos uma fonte de riquezas temáticas a serem exploradas, aproximando os “sete saberes” e o pensamento moriniano da realidade pedagógica. Na experiência vivenciada, buscamos superar o pensamento reducionista de que os meios de comunicação são apenas auxiliares na *ilustração* de conteúdos.

Palavra (sem) Final

No interior de um espaço social mediatizado, no qual a comunicação parece dominar a cena das histórias cotidianas, o ensino de História, bem como de outras ramificações do conhecimento, tendem a deslocar-se da pedagogia tradicional para gerar uma nova inteligibilidade, trazendo à experiência educativa múltiplas instâncias que promovam aprendizagens interdisciplinares e multifacetadas. Se as relações do



âmbito educacional sofrem mudanças decorrentes da mobilidade e da necessária comunicação entre os saberes, a escola é convocada a dividir com outros suportes a construção de um “saber plural”. Um saber possível quando abandonamos a visão mecanicista e cartesiana para reaprendermos a pensar sob outra racionalidade.

Nesse processo, não se pode perder de vista o fato de que a dinâmica cultural é transposta para o conteúdo dos meios de comunicação, que também ampliam suas análises e passam a ser percebidos no espaço público com maior visibilidade. Como decorrência, os mecanismos de formação da opinião pública são fortalecidos, à medida que a sociedade se identifica e “se lê” nas páginas dos jornais. A escola, ao criar uma nova cultura educacional em sintonia com as vivências extra-muros institucionais, inventa novas linguagens e alia-se a esses meios informativos engendrando diferentes aportes cognitivos, percepções mais abertas de mundo, maneiras menos “sisudas” de viver a educação.

Assim, o uso do jornal em sala de aula sob a ótica da complexidade implica interligar dinâmicas de interações com o mundo. Caminho metodológico válido tanto para os sujeitos que aprendem como os sujeitos que ensinam, numa proposta de *formação* para além da *informação* pragmática. Desse modo, o jornal migra para um contexto educativo flexível, não mais formado por mestres que detêm a autoridade do discurso ou por alunos/discípulos que exercitam a escuta passiva de saberes especializados. O conhecimento histórico passa a ser contextualizado no cotidiano e não apenas transposto dos livros com seus dados e datas. Nessa perspectiva, falar de complexidade seria propor um novo método educacional sob velhas estruturas? À luz do pensamento complexo, multiplicar saberes não significa produzir novos conceitos, mas considerar os antigos para criar um novo modo de ver a aprendizagem. Enfim, a complexidade como teoria, como reforma de pensamento, interessa não apenas à História, mas é capaz de fundamentar uma prática de vida que *tece* um novo mundo cognitivo em cenários já vividos, porém ressignificados pelos próprios sujeitos. Parafraseando o poeta Thiago de Melo: “não temos caminho novo; o que temos de novo é o jeito de caminhar”.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.



FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito dos alunos. IN: **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: história, guerra e paz**. Associação Nacional de História. ANPUH. Londrina: Editora Mídia, 2005.

MORÁN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000b.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **Informação e cidadania: da pluralidade dos sentidos ao desvelar dos ditos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2001.

_____. **A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2007.

PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2000.

PONTE, Cristina. **Para entender as notícias: linhas de análise do discurso jornalístico**. Florianópolis: Editora Insular, 2005.

PORTO, Tânia Maria. Educação para a mídia: caminhos e desafios. IN: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, IIsabelle. **A nova aliança: a metamorfose da ciência**. Brasília: UNB, 1997.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos**. Petrópolis: Vozes, 1996.