



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ- REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA DIAS CARVALHO DO NASCIMENTO

**A REPORTAGEM COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO:
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**

CAMPINA GRANDE – PB
2016

ROSÂNGELA DIAS CARVALHO DO NASCIMENTO

**A REPORTAGEM COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO:
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia
– apresentado ao Curso de Especialização em
Filosofia da Educação da Universidade
Estadual da Paraíba – UEPB – como requisito
parcial à obtenção do título de Especialista em
Filosofia da Educação.

Orientador: Professor Dr. José Arlindo de
Aguiar Filho

CAMPINA GRANDE – PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N244r Nascimento, Rosângela Dias Carvalho do
A reportagem como instrumento didático [manuscrito] :
perspectivas e possibilidades / Rosângela Dias Carvalho do
Nascimento. - 2016.
56 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Filosofia
da Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2016.

"Orientação: Prof. Dr. José Arlindo de Aguiar Filho,
Departamento de Filosofia e Ciências Sociais".

1. Ensino de Língua Portuguesa 2. Gênero Reportagem 3.
Recurso Didático 4. Pátria Educadora I. Título.

21. ed. CDD 371.33

ROSÂNGELA DIAS CARVALHO DO NASCIMENTO

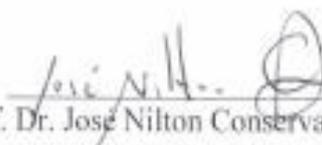
**A REPORTAGEM COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO: PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão apresentado ao programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação (PGFILE) da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Aprovado em 27/07/2016.



Prof. Dr. José Arlindo de Aguiar Filho / UEPB
Orientador



Prof. Dr. José Nilton Conserva de Arruda / UEPB
Examinador



Prof. Dr. Julio Cesar Kesting / UEPB
Examinador

Agradecimentos

Mais um projeto realizado! Permanecerão na memória: o dia da prova da seleção – o professor Dr. Valmir Pereira, com seu sorriso, eficiência, simpatia e simplicidade, anunciava o ambiente acolhedor que nos aguardava na primeira turma da pós-graduação em Filosofia da Educação, da UEPB; o dia da matrícula no curso – o gentil aperto de mão acompanhado do sorriso do professor Dr. Arlindo Aguiar confirmavam a impressão inicial que tivemos a respeito da especialização – competência e simpatia marcariam o período acadêmico; as valiosas ministrações das aulas, a dedicação, o carinho e a atenção dos professores já citados, bem como das docentes Dra. Simone Marinho, Dra. Vagda Rocha e dos docentes Dr. Antônio C. Magalhães, Dr. Reginaldo Oliveira, Dr. Júlio C. Kesting e Dr. José N. Conserva, os quais tornaram o espaço extremamente agradável, além de academicamente enriquecedor; a competência, a simpatia, a atenção, o incentivo e a paciência, atributos inesquecíveis do meu orientador, o professor Dr. Arlindo Aguiar; o incentivo e a atenção dedicada aos alunos durante todo o período do curso, no grupo do *WhatsApp*, onde o professor Dr. Valmir Pereira, com muita presteza respondeu a cada pergunta realizada pelos alunos, mesmo em sábados, domingos e feriados, nos horários mais diversos; os colegas de turma (em especial Catarina Ananias, Izaquiel Siqueira, Sebastião Melo, Rosevânio Britto e Neuma Silva) e os professores do curso, pela oportunidade do compartilhamento de ideias, experiências e desafios, cujo desenrolar deu fundamentos e caminhos filosóficos para um pensar/fazer educativo humano, atrativo, emancipador e alteritário; a gentileza das funcionárias Deise Cunha e Kallina Moraes; o amor, carinho, dedicação, estímulo e apoio incondicional recebidos do meu esposo, Valmir Pontes; o sentido e inspiração para a vida, que se perpetuam através dos gestos de Tiago Dias, filho amado, cujo sucesso acadêmico e profissional me enchem de orgulho; a compreensão de minha ausência, por ocasião do curso, por parte da minha mãe, Otília Dias, e de minha sogra, Eurides Pontes, e demais familiares; a hospedagem aconchegante proporcionada por Isabelle Maia; a cordialidade de Erika Viviane.

Pelo privilégio de usufruir disso tudo, e por todas as outras conquistas que ainda estão por vir, agradeço a Deus, Criador de todas as coisas, Senhor e Salvador. A Ele honra e glória!

Para ser grande, sê inteiro
Nada teu exagera ou exclui
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago
A lua toda brilha,
Porque alta vive.

Ricardo Reis

RESUMO

Reflete-se, neste trabalho, sobre o gênero reportagem como ferramenta pedagógica, em aulas de Língua Portuguesa. Perspectivas educacionais são analisadas com o intuito de compreenderem-se desafios epistêmico-pedagógicos contemporâneos e de perceberem-se necessidades de adoção de novas atitudes epistêmico-metodológicas no campo educativo. Estes exames são feitos em contraponto com averiguações de técnicas e concepções na área de Jornalismo, buscando-se identificar como esses elementos podem ser aproveitados no espaço escolar. A investigação sobre o gênero reportagem é feita no sentido de descobrirem-se implicações de seu emprego no ambiente educativo, na direção de um proceder pedagógico dinâmico, lúdico e agradável para os aprendizes. No primeiro capítulo, desenha-se o cenário educativo brasileiro, traçando-se seu movimento histórico e sua situação epistêmico-pedagógica. O ambiente escolar é ali examinado em diálogo com o documento Pátria Educadora e tendências pedagógicas são analisadas como chaves para identificação de possíveis autoritarismos no contexto escolar. No segundo capítulo, concepções e técnicas na área de Jornalismo são averiguadas em contraponto com questões epistêmico-metodológicas de ensino, quanto ao aproveitamento das possibilidades quinestésico-sensoriais do discente. Ressalta-se o gênero reportagem como instrumento didático, vislumbrando-se a escola pública como possível instância de aplicação, buscando-se identificá-lo como fator de contribuição para um fazer didático mais dinâmico e atrativo para discentes e docentes.

Palavras-chave: Gênero reportagem; metodologia de ensino; tendências pedagógicas; Pátria Educadora; educação humanizadora.

ABSTRACT

This study reflects about the news reportage genre as a pedagogical tool in Portuguese classes. Educational perspectives are analyzed in order to understand the contemporary epistemic-pedagogical challenges and realize up possible needs of adopting new epistemological and methodological attitudes in the educational field. These researches are carried as a counterpoint to inquiries of techniques and concepts in journalism area, seeking to identify how these elements can be availed at school. The purpose of the research on news reportage genre is to find out implications of its use on the educational environment, aiming at a dynamic, entertaining and enjoyable teaching practice. The first chapter presents the Brazilian educational scenario, by outlining its historical route and its epistemic-pedagogical situation. School environment is examined in dialogue with the document *Pátria Educadora* and pedagogical trends are analyzed as keys to identify potential authoritarianism at the school context. In the second chapter, concepts and techniques in Journalism area are investigated as a counterpoint to epistemic-methodological education issues, as to the use of both kinesthetic and sensory faculties of the student. News reportage genre is emphasized as an educational tool and the state school is seen as a field for its possible application, seeking to identify it as a contributing factor to a more dynamic and attractive teaching for students and teachers.

Keywords: News reportage genre; teaching methodology; pedagogical trends; *Pátria Educadora*; humanizing education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 O AMBIENTE ESCOLAR BRASILEIRO	9
1.1 Contextualização histórica da educação	9
1.2 A educação no Brasil: perspectivas, desafios e possibilidades.....	16
1.2.1 O quinestésico-sensorial na escola.....	19
1.2.2 O pensamento adorniano e a formação do indivíduo.....	22
2 JORNALISMO E EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO	32
2.1 Conceituando gêneros jornalísticos: implicações e explicações	32
2.2 O gênero reportagem como ferramenta pedagógica.....	41
CONCLUSÃO.....	47
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, reflete-se sobre o gênero reportagem como instrumento didático em aulas de Língua Portuguesa, em diálogo com autores das áreas de Filosofia, de Educação e de Jornalismo. No decurso da investigação apreciam-se perspectivas, conceitos e pressupostos ligados à educação, visando à compreensão de desafios epistêmico-pedagógicos atuais, no sentido de reconhecer necessidades de adoção de novas posturas epistemológicas e de intervenções no campo educacional. Em contraponto, são averiguadas concepções e técnicas na área de Jornalismo, objetivando-se identificar como esses elementos podem ser aplicados em sala de aula. O gênero reportagem é analisado como ferramenta pedagógica, no sentido de perceberem-se as implicações do seu uso, na direção de um fazer pedagógico dinâmico e agradável para os aprendizes, no componente curricular Língua Portuguesa.

A ideia de analisar o gênero reportagem como componente didático em Língua Portuguesa prende-se ao interesse em aprofundar investigações sobre Jornalismo e prática educativa, no intuito de melhor entender políticas, processos e práxis educativas. A pesquisa, essencialmente bibliográfica, busca observar como os elementos da prática jornalística podem, em conjunto com posturas pedagógicas criativas e alteritárias, compor uma metodologia de ensino capaz de produzir aulas que proporcionem prazer e despertem interesse no aluno.¹

O interesse em pesquisar sobre o gênero reportagem como componente didático surge da necessidade de que se respondam indagações da complexa realidade atual do ambiente educativo: Que metodologia de ensino utilizar, de forma a estimular o aluno a participar mais ativamente das atividades a ele propostas? Como contribuir pedagogicamente para a construção de um espaço escolar lúdico e agradável, que estimule o aluno a participar com interesse das atividades escolares? Quais procedimentos didáticos podem ser oferecidos na apresentação de conteúdos, de forma a atrair o discente para o dia a dia da escola? Uma

¹ A disposição da pesquisadora para investigar esse assunto surgiu em momentos distintos vivenciados na experiência educativa. O primeiro ocorreu como educadora no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, PB, quando foi possível aplicar dinâmicas que permitiam a atuação de alunos como “repórteres”, com atividades que envolviam entrevistas, notícias, *stand up*, etc, com resultados positivos no que diz respeito à satisfação dos estudantes no ambiente educativo. O segundo aconteceu como professora de reforço escolar, em trabalho voluntário desenvolvido no CEAIVEC – Centro Evangélico de Atenção Infantil Vidas em Crescimento, situado em João Pessoa – PB. Ali, igualmente, houve a chance de aplicar o gênero reportagem, também com resultados satisfatórios: alunos/as, na medida em que representavam “repórteres”, demonstravam maior interesse e atenção às aulas, participavam da atividade didática com naturalidade e deixavam transparecer a alegria resultante da tarefa compreendida no processo de ensino-aprendizagem.

intervenção pedagógica que trouxesse em si o uso do gênero reportagem como atividade escolar geraria aulas mais aprazíveis para o discente e valorizaria o prazer do saber, a aventura do pensamento e a imaginação/ação criadora do aluno?

O problema de pesquisa desta investigação consiste, assim, na consciência da existência de um ambiente educativo marcado por desinteresse e desatenção às aulas, por parte dos alunos/as. Esta realidade escolar contemporânea brasileira instiga a busca por inovações epistêmico-metodológicas no sentido de criar momentos didáticos mais dinâmicos, que despertem no estudante a fantasia do saber e o prazer de aprender.

Convém ressaltar que essas carências presentes no produzir pedagógico, de ordem tanto epistemológica, a exigir novas posturas, quanto metodológica, a requerer novos caminhos, fomentam, em alunos/as, a desatenção às aulas e o desinteresse na assimilação dos conteúdos. Em consequência, incrementam-se os índices de desistência e evasão escolar, o que se configura como custos individuais e sociais relevantes.

Neste sentido, levantam-se aqui três hipóteses. A primeira supõe que o fator epistêmico-metodológico é fundamental entre as razões que dificultam um fazer pedagógico adequado, reconhecendo-se a necessidade de intervenção no sentido da adoção de posturas pedagógicas que contribuam para a apresentação de uma aula metodologicamente mais aprazível e atrativa, capaz de despertar o interesse e a atenção da pessoa discente. A segunda presume que uma metodologia de ensino que envolva o discente em atividades que aproveitem equilibradamente seus sentidos e suas possibilidades quinestésicas pode proporcionar, pela maior liberdade propiciada, aulas mais estimulantes para o estudante, em termos de ação e criação. A terceira prevê que o gênero reportagem como ferramenta pedagógica, pela amplitude de suas potencialidades e pela sua diversidade de aplicação, pode promover uma aula mais dinâmica, produtiva e lúdica, com resultados positivos tanto para o discente quanto para o docente.

1 O AMBIENTE ESCOLAR BRASILEIRO

Neste capítulo, apresenta-se um perfil do cenário educativo no Brasil, apreciando-se ideias e desafios ligados à educação e identificando sua trajetória histórica e sua realidade epistêmico-pedagógica.

Neste sentido, e a partir da compreensão destas questões, busca-se reconhecer necessidades de adoção de novas posturas epistemológicas e de intervenções no campo educacional.

1.1 Contextualização histórica da educação

Neste tópico, analisa-se a trajetória de momentos históricos vivenciados na Idade Média, no período em que a burguesia assume o poder, no sentido de compreender-se como se deu o nascimento da escola nos moldes em que a temos hoje.

Assim, verificam-se aspectos que envolveram o fenômeno de uma escola burguesa criada para a massa, para compreender-se a escola contemporânea e para obterem-se chaves de investigação no sentido da percepção de novos olhares epistêmico-metodológicos em educação.

No período Feudal (476 – 1492), a educação estava ligada à Igreja e destinava-se à formação do clero e de integrantes da classe privilegiada. Os filhos dos nobres eram educados em seus próprios lares por preceptores engajados para ensinar-lhes. Na passagem do Feudalismo para o Capitalismo a educação deixou de ser exclusividade dos nobres e tornou-se um direito de todos. Quando a burguesia² revolucionária havia assumido o poder por completo e estava dirigindo a sociedade, a educação, então, apresentou-se como um dever.

As principais bandeiras de luta dos burgueses giravam em torno de uma educação universal, estatal, gratuita, laica e ainda da construção dos sistemas nacionais de educação. Bittar menciona que “no século XVIII, a tendência nos países ocidentais é de um início de

² Lembrando que a classe dos burgueses era composta por aqueles que produziam a riqueza, a exemplo de comerciantes, agricultores e mesmo alguns artesãos. Ela se organizava na tentativa de destituir a classe dos nobres, composta pelos que nasciam em famílias possuidoras de títulos de nobreza, como reis, príncipes, duques e condes.

laicização da educação”.³ A autora mostra os primórdios desta laicização que é alavancada pela concepção burguesa:

[...] o pensamento burguês revolucionário, a partir do século XVII, XVIII, principalmente, provoca um impulso nessa concepção de educação laica num momento em que pressupõe uma série de ideias importantes para a educação da época, como, por exemplo, a questão de que a educação ficasse a cargo do Estado, a importância do conhecimento de outras ciências e não meramente o conhecimento baseado na teologia ou na formação do cristão. Então, o pensamento burguês ele faz, ele presta essa contribuição, neste momento.⁴

Assim, com aquele lema a burguesia conseguiu apoio de outras camadas da sociedade, no momento em que se opôs à nobreza e contra a própria Igreja, submergindo, assim a aristocracia feudal que, através da Revolução Francesa, cedeu espaço para a burguesia capitalista-comercial.

Quando a burguesia tornou-se dominante, ela deixou de ser revolucionária e instituiu o Estado Nacional (EN). Em seguida, foi instalado o Sistema Nacional de Educação (SNE), idêntico ao sistema integrado, completo e mantido pelo Estado, como temos atualmente. Porém, onde o EN não foi construído o SNE, por sua vez, demorou a ser estabelecido, revelando certas desigualdades. Observa-se, contudo, que nem todos os lemas da Revolução Francesa foram praticados, já que a liberdade ficou mais no nível da proclamação.⁵

Portanto, essa condição histórica criada pelas revoluções burguesas fez surgir novas contradições, dessa vez entre burguesia e proletariado, dando início a uma dinâmica de rebeliões e novas concepções revolucionárias.

Com a produção mecanizada a classe emergente alcançou uma posição econômica de destaque, inclusive na área política. Naquele momento, as fábricas vinham sendo introduzidas nas sociedades, começando pela Inglaterra, empregando homens, mulheres e até muitas crianças tinham-se transformado em operárias na produção. Muitos ocupavam lugares nos quadros de emprego médios e pequenos de todos os tipos.

Para atender aquela demanda da indústria seria necessária uma formação básica que possibilitasse o manuseio dos equipamentos fabris. Foi então que a burguesia tirou proveito de uma escola para o povo, que atendesse aos interesses da classe emergente com ensinamentos práticos, já que havia a necessidade de pessoas que soubessem trabalhar com as máquinas. Desse modo, o currículo escolar, inclusive, foi elaborado conforme o pensamento burguês.

³ BITTAR, Marisa. *O Estado burguês e a educação*. Curso de Pedagogia. Vídeo-aula 2. Gravado pela Secretaria Geral de Educação à Distância da Universidade Federal de São Carlos em janeiro de 2013 (3min 58 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y0Px1po7j6o>>. Acesso em 12.07.15.

⁴ BITTAR, 2013 (4 min 35 s).

⁵ BITTAR, 2013 (14 min 29 s).

Naquele momento em que a escola estava se expandindo por intermédio desses sistemas nacionais de educação, observou-se que “não era mais possível uma educação realizada por preceptores ou para grupos pequenos de uma ou duas crianças.”⁶ Com a sua ampliação, seria necessária “uma didática que desse conta de uma alfabetização, de uma transmissão de conhecimento que abrangesse um grupo maior de crianças”⁷, jovens e adultos, a lotar as salas de aula. Portanto, naquele instante a didática teve um caráter de extrema importância em relação aos períodos anteriores. Segundo Bittar, na passagem do século XVIII para o XIX (e até o início do século XX) “a escola burguesa e os sistemas de educação são edificadas”,⁸ sendo a estrutura escolar do período assim caracterizada:

[...] a escola burguesa, ela institui uma educação estatal, institui comportamentos padronizados, institui uma escola sistematizada e organizada em graus e programas escolares, mas uma escola que chamaríamos, depois desse momento, de uma escola tradicional porque ela institui também uma forma autoritária de educação e uma passividade na vida escolar que depois ela passa também a ser questionada por vários outros pensadores e educadores do século XX.⁹

A passagem da educação medieval para a educação moderna é melhor compreendida a partir do exame da Europa, em seu constituir-se. Cambi explica essa dinâmica, mostrando sua vinculação com a concepção de elementos culturais, sobretudo cristãos/eclesiásticos:

A Idade Média, com o cristianismo, com a Igreja, com o feudalismo, com a formação de Estados-nações, com a vida intelectual dirigida por escolas e universidades homogêneas entre si, com o incremento de um ideal humanista da cultura, foi o longo caminho de formação da Europa: uma entidade mais espiritual e cultural que geográfica [...].¹⁰

O autor ressalta a forte presença do cristianismo e da Igreja e o modo como estas entidades influenciaram as concepções sócio-políticas, econômicas e filosóficas da Europa, em sua formação:

No nível espiritual/cultural, foi a consciência cristã que alimentou a identidade da Europa, nutrindo seus ideais políticos, seus critérios econômicos, suas normas éticas e estruturando aquele imaginário social que os pregadores e os artistas evocavam,

⁶ BITTAR, 2013 (20 min 38 s).

⁷ BITTAR, 2013 (20 min 49 s).

⁸ BITTAR, 2013 (27 min 51 s).

⁹ BITTAR, 2013 (28 min 15 s).

¹⁰ CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. p. 145.

sancionavam, difundiam e que a instituição-chave dessa sociedade (a Igreja) reelaborava constantemente por meio de dogmas e ritos, organizações sociais e culturais, figuras carismáticas e obras de propaganda. A igreja foi o ‘palco fixo’ por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento [...], talvez o motor por excelência.¹¹

Carregada, portanto, dessa substância cristã, a Europa a experimenta também em sua estrutura educativa, “que se desenvolve em estreita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiais que [...] são as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, a formar, a conformar.”¹² Esta vinculação e ajuda mútua aparecem nitidamente na esfera educacional europeia da Idade Média, como completa Cambi: “Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação, organizam-se as instituições *ad hoc* e programam-se as intervenções, como também nela se discutem tanto as práticas como os modelos.”¹³

Dessa forma, o autor mostra que a escola, nos moldes em que a temos hoje, originou-se e desenvolveu-se na Idade Média. Ao detalhar como se articulavam os elementos daquela prática educativa, Cambi apresenta semelhanças daquele movimento com a base escolar contemporânea e resquícios dessa dinâmica ainda hoje visíveis:

A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder [...]; as suas práticas ligadas à *lectio* e aos *auctores*, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica.¹⁴

A educação moderna, por sua vez, experimentou uma renovação em relação à escola medieval, cujo ensino, como visto, era baseado na estrutura eclesial e na religião cristã.¹⁵ Na esteira da Modernidade, que se distingue da Idade Média como período de mudanças – na esfera sócio-econômica, político-cultural, ideológica, geográfica e pedagógica – e de reconhecimento das liberdades do indivíduo, a educação moderna sofre uma reconstrução em quase todos os seus campos, o que representou uma verdadeira reviravolta pedagógica, pois “A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores,

¹¹ CAMBI, 1999, p. 145.

¹² CAMBI, 1999, p. 146.

¹³ CAMBI, 1999, p. 146.

¹⁴ CAMBI, 1999, p. 146.

¹⁵ CAMBI, 1999, p. 146, 365.

estabelece novos modelos.”¹⁶ Cambi amplia a discussão sobre esta revolução educativa, mostrando que “A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes.”¹⁷ A guinada educativa nega a educação religiosa, requerendo da pedagogia vias epistêmico-metodológicas diferentes e inovadoras:

Opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã (destinados a formar o homem para a *civitas Dei*, definido no sentido ético-religioso e não ético-político ou prático; delineadas nitida, e rigidamente pelo magistério da Igreja; articuladas de maneira diversa para as várias ordens sociais – *oratores, bellatores, laboratores*) que reativam sugestões – sobretudo teóricas – da Antiguidade e da sua *paideia*, vista como uma livre formação humana em contato com a cultura e com a vida social [...]. Segue-se o modelo do *Homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à “cidade” e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia.¹⁸

Com o advento da Modernidade, modificam-se igualmente os fins e os meios educativos, bem como as teorias pedagógicas. A educação tem agora como alvo uma pessoa desprendida, que participa da concretude social, um homem “mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências.”¹⁹ Quanto aos meios da educação, tem-se agora uma sociedade estimulada a criar espaços de formação do indivíduo, estendendo-se estes ambientes para além da família e da igreja, alcançando vários cenários públicos e privados:

[...] também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia [...] e do seu sistema econômico [...].²⁰

Quanto às teorias pedagógicas, as modificações tendem no sentido da abertura a novos modelos educativos, de modo que estas teorias adquirem um significado voltado à concretude histórica e para a experimentação, “encarregando-se das novas exigências sociais de formação e de instrução, modelando fins e meios da educação em relação ao tempo

¹⁶ CAMBI, 1999, p. 198.

¹⁷ CAMBI, 1999, p. 198.

¹⁸ CAMBI, 1999, p. 198.

¹⁹ CAMBI, 1999, p. 198.

²⁰ CAMBI, 1999, p. 198-199.

histórico e às condições naturais do homem, que, portanto, deve ser estudado cientificamente [...].”²¹

Dessa forma, a alfabetização se consolidava como fenômeno democratizador da sociedade, quando a escola estava sendo organizada. Porém, essa sociedade que se instituiu na ocasião em que o capitalismo se firmava foi contraditória nessas relações entre a classe emergente e os operários, como já foi mencionado. Em suas revoluções os burgueses defendiam propostas de liberdade, igualdade e fraternidade, no entanto, quando assumiram o poder seus aliados foram esquecidos²² sem que os direitos destes fossem reconhecidos. Em consequência, teve início uma dinâmica contra o comportamento da classe burguesa.

Nesse momento os movimentos anarquistas socialistas, comunistas, associações dos trabalhadores, os sindicatos (que começam a se formar no século XIX) eles colocam em xeque esse distanciamento entre esses ideais que a burguesia revolucionária proclamou e a sua não concretização [...]. Por isso, que o anarquismo, socialismo e o próprio marxismo vão colocar em xeque esses ideais não concretizados.²³

A partir de então, Karl Marx e Friedrich Engels elaboram a ideia de homem completo, com formação unilateral. Marx defendia que o Capitalismo deveria ser superado pelo Socialismo para que houvesse mais igualdade social. Essa concepção de “formação” guarda alguma relação com o conceito da filosofia grega, como descreve Cambi:

A formação visa a um ‘homem completo’, moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas justamente um homem, nutrido de cultura antes de tudo literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz ‘pessoa’, sujeito dotado de caráter.²⁴

Porém, a materialização desse ser “ainda está na pauta da educação, uma vez que ele não foi concretizado ainda e ele, de certa forma, é uma utopia a ser perseguida.”²⁵ Aquela formação que havia sido oferecida na Idade Média estava longe da concepção descrita acima por Cambi. Quando os burgueses assumiram o poder, os hábitos e comportamentos dos indivíduos foram moldados de acordo com os padrões adequados às novas exigências da classe dominante.

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria [...]. Não que as

²¹ CAMBI, 1999, p. 199.

²² BITTAR, 2013 (23 min 50 s).

²³ BITTAR, 2013 (22 min 45 s).

²⁴ CAMBI, 1999, p. 96.

²⁵ BITTAR, 2013 (25 min 26 s).

escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas.²⁶

Althusser argumenta que no período histórico pré-capitalista existia um aparelho ideológico de Estado dominante – a Igreja – acumulando as funções escolares, além das atividades religiosas, de informação e de cultura. O autor ressalta que a Revolução Francesa propositadamente transferiu o poder de Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial. Consequentemente, o novo aparelho ideológico de Estado passa a ser a escola: “o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar.”²⁷

Essa escola agregava todas as pessoas, inclusive crianças, de todas as classes sociais, desde a pré-primária, no período em que elas estavam mais vulneráveis, e inculca em suas mentes saberes práticos comprometidos com a “ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia)”.²⁸ A partir daí a educação transformou-se, então, em arma de controle e disciplina para os trabalhadores. Althusser conclui:

o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado nº 1 e, portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja.²⁹

Contudo, “No século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se cada vez mais como central na sociedade [...]”³⁰ Ferreira argumenta que a sua relevância social ocorre também pela sua importância para o progresso de uma ordem cultural mais compatível com a modernidade, apresentando-se favorável às demandas de formação requisitadas “por uma

²⁶ ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989. p.114. Disponível em <<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/11/a-face-oculta-da-escola.pdf>>. Acesso em 07.07.15.

²⁷ ALTHUSSER, Lois. *Ideologia e os Aparelhos Ideológicos*. Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1970. p. 60. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bxad4OI-hCVbNWdSeFpiYk91Rjg/edit?pli=1>>. Acesso em 03.06.16.

²⁸ ALTHUSSER, 1970, p. 64.

²⁹ ALTHUSSER, 1970, p. 62.

³⁰ CAMBI, 1999, p. 513.

sociedade cada vez mais marcada por uma dinâmica econômica capitalista e/ou burocracia administrativa cada vez mais controlada e sofisticada.”³¹

1.2 A educação no Brasil: perspectivas, desafios e possibilidades

Neste tópico, expõe-se a problemática da educação brasileira, verificando-a em seus desafios e carências atuais, no sentido da descoberta de necessidades e possibilidades de intervenção. O ambiente escolar é agora examinado de modo geral, sendo o contexto da escola pública identificado de forma mais específica, e sobretudo em diálogo com Restrepo³² e com o documento Pátria Educadora.³³ Por extensão, examinam-se tendências pedagógicas em curso, buscando-se perceber necessidades de adoção de novos rumos epistêmico-metodológicos para a escola brasileira. Posturas pedagógicas são aqui verificadas, sobretudo a partir do pensamento de Adorno, como forma de identificarem-se possíveis autoritarismos presentes no contexto escolar.

Assim, o tópico procura sintonizar-se com o contexto maior desta investigação, que é observar a realidade educacional brasileira, focando-se nas carências representadas em aulas não atrativas para o discente e desconfortáveis para o professor, e nas possibilidades de adoção de novas epistemologias/metodologias, com abordagem especial quanto ao uso didático do gênero reportagem.

O ambiente educativo brasileiro atual, aqui analisado no âmbito da educação básica, vivencia problemas que passam pelo despreparo pedagógico/desmotivação de professores e gestores,³⁴ pelo pagamento de salários reduzidos aos professores, pela existência de uma estrutura curricular inadequada e incompleta,³⁵ por políticas públicas e investimentos exíguos, por altos níveis de evasão e repetência e pela aplicação de metodologias didáticas arcaicas,

³¹ FERREIRA, Antônio Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Paraná, n. 9, p. 177-198. p. 179. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/185/0>> Acesso em 06.07.15.

³² RESTREPO, Luiz Carlos. *Ética do amor*. Tradução Carlos Diogo. Coimbra: Ariadne, 2004.

³³ BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. 2015a. *Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>>. Acesso em 17.03.2016. O documento é uma proposta para qualificação da educação básica e reúne abordagens sobre as metas, objetivos e programas que fazem parte de um projeto do governo federal no sentido da capacitação do ensino básico, como objeto de edificação nacional.

³⁴ BRASIL, 2015a, p. 15-19.

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. 2015b. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em 03.06.16. Ao criar a Base Nacional Comum Curricular, o MEC reconhece a existência de carências na área do currículo.

ainda muito ligadas ao modelo pedagógico tradicionalista, que não despertam o interesse do discente e não o envolvem efetivamente no processo de ensino.³⁶

Convém reconhecer que estas carências contemporâneas, pela sua diversidade e amplitude, requerem uma análise mais aprofundada, para que se descubram as especificidades de cada caso e estabeleçam-se as conexões entre os componentes deste processo. A investigação deve acontecer no sentido de possíveis intervenções no campo educativo brasileiro, na esfera da educação básica e para além dela, quando as questões demandarem ações e discussões que se refiram à formação docente, por exemplo. Faz-se necessário destacar que todos os contratempos educacionais arrolados relacionam-se, de uma forma ou de outra, com o educador em sua atividade, cuja debilidade e insegurança “se acentua em tempos de globalização, de neoliberalismo e pós-modernismo ganhando contornos sem precedentes na história.”³⁷

Dos problemas educacionais brasileiros apontados, cumpre ressaltar que, embora todos mereçam uma análise detalhada, não recebem todos aqui um tratamento específico, mas apenas aqueles de ordem epistêmico-metodológica. Assim, a pesquisa é realizada no sentido de verificar-se o uso da reportagem como instrumento didático e de descobrirem-se caminhos para aulas dinâmicas e atrativas, foco deste trabalho.

Um dos grandes problemas da educação pública brasileira reside na dificuldade de ofertar-se um ensino de qualidade. Essa afirmação consta no primeiro parágrafo (Parte I) do *Pátria Educadora*³⁸. Neste contexto, observe-se que, dentre as inúmeras questões sobre as carências e desafios da educação básica no Brasil, uma reflexão sobre a escola pública deve transitar pela realidade da desistência/evasão que marca o ambiente escolar e pela dificuldade de acesso/uso de recursos didáticos apropriados.

É importante registrar que, diante das inquietações para chegar a métodos e técnicas didáticas que favoreçam uma aula efetivamente dinâmica, professores/as sentem-se limitados em seu fazer pedagógico, oferecendo aulas nem sempre atrativas. Como resultado, o desinteresse e a desatenção às aulas por parte de discentes têm sido recorrente em vários componentes curriculares. Essa falta de entusiasmo dos aprendizes vem atravessando décadas, trazendo, por extensão, desconforto aos professores, pois os mesmos, imersos num contexto de aulas frias e áridas, são desvalorizados pelos alunos e, em muitos casos, responsabilizados

³⁶ BRASIL, 2015a, p. 14,19.

³⁷ PEREIRA, Valmir. Reforma curricular, formação docente e emancipação humana. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n. 24, p. 313-334, 2016. p. 332. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/17474/12520>>. Acesso em 03.06.16.

³⁸ BRASIL, 2015a, p. 3.

pelo insucesso das aulas por eles ministradas. Vale registrar aqui a atualidade de questões que envolvem índices de desistência escolar e suas razões, como se vê nas declarações de uma professora de escola pública do Rio de Janeiro, as quais, embora feitas há quase três décadas, refletem uma realidade do cenário educativo contemporâneo:

As estatísticas das Secretarias de Educação revelam, e na Escola constatamos isso diariamente, que os índices de desistência escolar continuam muito altos. Não somente nas primeiras séries, mas também no "Ginásio", quando já estariam vencidas as maiores dificuldades de alfabetização. Em geral, na Escola, ninguém se preocupa muito em tentar analisar o porque de tanta evasão. Este fato como que foi incorporado como algo inevitável: é o desinteresse da família, é o ambiente que não ajuda, é a necessidade de trabalhar ... Nota-se até mesmo, muitas vezes, uma certa satisfação por parte de alguns professores ao se verem livres de alunos tão "difíceis" e se comenta: - "este não tinha jeito mesmo..." E assim nos acostumamos a encontrar as crianças que deixam a Escola vagando por suas imediações, quase sempre em locais onde se pode pegar algum biscate.³⁹

A esta altura, é preciso dizer que essas disfunções continuam tão presentes no cotidiano escolar que dão a impressão de que se tornaram insolúveis. São problemas que, por serem frequentes e antigos e por fazerem parte da história da educação ao longo dos anos, acabam sendo citados como "normais", passando a figurar como verdades indiscutíveis. Fischer, a partir de Foucault, chama a atenção para os perigos destas verdades que se cristalizam no meio social, aí incluído o ambiente educativo. Nas palavras da autora:

[...] é preciso aprender o exercício da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às nomeações que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados. 'A escola pública de ensino fundamental e médio deteriora-se cada vez mais', [...] 'Adolescentes não sabem escrever, não lêem, comunicam-se muito mal' [...].⁴⁰

É necessário, então, conscientizar-se da existência dos problemas e encará-los como desafios transponíveis, como pontos que precisam ser refletidos em profundidade e como questões cujas soluções devem ser buscadas, atentando para o desenvolvimento do que se diz e se faz das pedagogias e das epistemologias, num cuidado permanente desses assuntos, lembrando com Fischer:

³⁹ LARA, Luísa Castiglioni. *Por que as crianças não gostam da escola?*. Rio de Janeiro: 1987. 97 p. p. 4. Dissertação de mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Estudos Avançados em Educação – Departamento de Administração de Sistemas Educacionais. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9194/000068141.pdf?sequence=1>> Acesso em 01.06.16.

⁴⁰ FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 2, v. 21, p. 371-389, 2003. p. 375. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>>. Acesso em 01.06.16.

Por mais que façamos importantes investigações a respeito dos temas a que esses enunciados estejam relacionados, eles continuam a ser repetidos, à exaustão, mesmo em ambientes acadêmicos, como se não fosse possível desfazê-los, desmanchá-los como verdades acabadas.⁴¹

Uma análise da realidade escolar brasileira deve verificar igualmente em que medida a postura pedagógica dos profissionais da educação, notadamente dos professores, coadunam-se com as demandas educativas contemporâneas. A verificação das pedagogias por eles apoiadas é feita aqui como forma de identificarem-se possíveis autoritarismos presentes no contexto escolar. Estabelece-se agora, neste sentido, um diálogo entre o documento Pátria Educadora e as ideias de Restrepo sobre a valorização/aproveitamento do quinestésico-sensorial no ambiente educativo.

1.2.1 O quinestésico-sensorial na escola

Considerando possíveis relações das abordagens de Restrepo sobre elementos quinestésico-sensoriais no espaço educativo com pontos epistêmico-metodológicos propostos no Pátria Educadora, convém perguntar: Como contribuir pedagogicamente para a construção de um espaço escolar agradável, que estimule o aluno a interessar-se nas atividades escolares? O Pátria Educadora menciona o uso de tecnologias cognitivas no ambiente escolar e destaca o emprego de aparatos eletrônicos como instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem? Há no Pátria Educadora referências e respaldos sobre a aplicação dessas tecnologias que sinalizem no sentido da utilização do gênero reportagem como componente didático em sala de aula? As abordagens de Restrepo sobre dimensões quinestésicas, olfativas e táteis no ambiente escolar encontram eco nas discussões do referido documento? Os conceitos de Restrepo aqui delineados articulam-se com as orientações contidas no Pátria Educadora e fortalecem a iniciativa do uso do gênero reportagem como componente didático? Uma intervenção pedagógica que trouxesse em si o uso de técnicas de reportagem geraria aulas mais aprazíveis para o aluno, no sentido da transmissão de saberes de forma lúdica, participativa e agradável?

Restrepo parte da intuição de uma “ética do amor”, fazendo reflexões epistêmico-pedagógicas vitais para a escola, sobretudo quando considerado o ambiente plural e complexo em que esta se insere. Suas ponderações desenvolvem-se no sentido da valorização do

⁴¹ FISCHER, 2003, p. 375.

quinestésico e do sensorial,⁴² elementos dos quais o educador pode tirar proveito pedagógico. Segundo o autor, a escola tem vantagem sobre a mídia, pois o ambiente educativo tem a possibilidade de beneficiar-se da presença do aluno. O aproveitamento desta realidade, entretanto, segundo Restrepo, tem sido negligenciado no espaço escolar, pois os sentidos do aluno não são explorados de forma equilibrada, percebendo-se uma “Ditadura da visão e da audição”.⁴³

Em outros termos, sobretudo na cultura ocidental, opta-se pela busca do “conhecimento mediado pelos exteroceptores – [...] – como são a visão e a audição, dando-lhes maior importância do que a outro conhecimento proveniente dos receptores sensoriais de proximidade. A nossa cultura é uma cultura visual-auditiva.”⁴⁴ Essa supremacia do visual e do auditivo presente como preferência no contexto escolar revela que o uso dos outros sentidos é percebido como algo perigoso ou indício de um processo didático desagradável. Dessa forma, “A intromissão do tacto, o gosto ou o olfacto na dinâmica escolar, são vistos como ameaças, pois a cognição ficou limitada ao exercício dos sentidos que se podem exercer mantendo a distância corporal.”⁴⁵

Observando a realidade da presença de alunos/as no ambiente educativo e a possibilidade de interação entre eles/as, Restrepo acaba reconhecendo que a escola deve estar mais orientada “para a formação da sabedoria do que para a transmissão de informação [...]”.⁴⁶ Nesta direção, o autor enfatiza o valor da dimensão tátil-olfativa no cenário pedagógico, mostrando como estes sentidos podem contribuir na preparação do ser discente para a percepção das dificuldades à sua volta e para o confrontar-se com as diferentes situações cotidianas. Esta pedagogia discorre sobre “formar o ‘tacto’ ou o ‘olfacto’ do aluno, palavras que na vida quotidiana e coloquial significam o mesmo que ‘sabedoria’. Já não é comum ouvir dizer que alguém é ‘sábio’, mas sim que tem ‘tacto’ ou ‘olfacto’ para enfrentar os problemas e resolvê-los.”⁴⁷ Assim, em síntese, o pensamento de Restrepo mostra que docentes e discentes podem beneficiar-se, no contexto didático, da dimensão tátil-olfativa.

O fato de que estas dimensões não tem recebido a devida atenção na estrutura pedagógica pode ser também resultado de uma epistemologia distorcida, reveladora de uma postura educativa que precisa ser superada, para depois desembocar em ações metodológicas que tirem proveito do movimento e dos gestos integradores e interativos dos alunos. No

⁴² Restrepo enfatiza, em sua reflexão, o universo tátil-olfativo do aluno.

⁴³ RESTREPO, 2004, p. 77.

⁴⁴ RESTREPO, 2004, p. 77.

⁴⁵ RESTREPO, 2004, p. 78.

⁴⁶ RESTREPO, 2004, p. 79.

⁴⁷ RESTREPO, 2004, p. 80.

desenho pedagógico que desvaloriza o tátil-olfativo, a criança é desaprovada ou criticada quando recorre a estes sentidos como ponte de ligação entre os elementos de sua aprendizagem. Restrepo mostra que a supressão destes sentidos prejudica a criança na percepção dos sentimentos de alteridade, de dependência e vínculos mútuos.⁴⁸ Esta postura educativa favorece o distanciamento, recusando elementos pedagógicos que dizem respeito ao sentimento, à contiguidade, à familiaridade, “com o objectivo de perpetuar uma distância corporal que confirma a posição de poder do professor [...]”. Alinhado com epistemologias e práticas educativas que se pretendem inovadoras, o autor lembra “a necessidade de repensar a estrutura do espaço e a dinâmica da aula”.⁴⁹

Verificando-se a questão epistêmico-metodológica a partir da interface aqui estabelecida, é possível perceber que as considerações de Restrepo encontram eco no Pátria Educadora: este documento menciona, já de início, que um dos pontos de partida da proposta educacional a ser edificada e colocada em prática aponta que se deve “Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo”.⁵⁰ O documento explica que se deve tirar proveito das experimentações realizadas ao longo dos anos no intuito de aprimorar o ensino público. O Pátria Educadora reconhece que muitas práticas desenvolvidas na área educacional, apesar de serem orientadas pela “lógica de eficiência empresarial”⁵¹, produziram resultados positivos, mas “deixam intocado o paradigma curricular e pedagógico”⁵² e não asseguram ou alimentam completamente a dinâmica necessária ao ensino público.

Infere-se, a partir daí, que o Pátria Educadora sintoniza-se com preocupações paradigmáticas em educação, pois deixa transparecer a necessidade de que o epistemológico e o metodológico sejam revisitados. Aliás, é importante evocar que mudanças e revisão de modelos são bem vindas, razão pela qual no mundo plural e complexo atual vias transdisciplinares e interdisciplinares têm sido apontadas como oportunas para um melhor entendimento da realidade, em qualquer área do saber.⁵³ Vale lembrar que no contexto dessas transformações, inclusive no campo educacional, “esta reforma é paradigmática e, não,

⁴⁸ RESTREPO, 2004, p. 81-82.

⁴⁹ RESTREPO, 2004, p. 82.

⁵⁰ BRASIL, 2015a, p. 5.

⁵¹ BRASIL, 2015a, p. 5.

⁵² BRASIL, 2015a, p. 5.

⁵³ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. Ed. Trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; DF: UNESCO, 2003a. MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.”⁵⁴

As observações de Restrepo encontram ressonância no Pátria Educadora, portanto, por chamar a atenção dos que se envolvem com educação, mostrando que os sentidos do aluno e que o uso harmônico de corpo e mente por parte do discente podem oferecer caminhos mais produtivos no processo de ensino-aprendizagem. Ao afirmar a importância do quinestésico-sensorial em sala de aula o autor conclama educadores a assumir uma postura que supere o paradigma antigo, marcado pela supervalorização do visual e do auditivo, em detrimento dos outros sentidos.

Outro ponto de partida da proposta educacional do Pátria Educadora refere-se à alteração na “maneira de ensinar e de aprender”. Ao abordar a questão do método, o documento critica o ensino que ainda vigora no Brasil, marcado por “enciclopedismo raso e informativo”.⁵⁵ Como consequência da perspectiva de valorização do aluno rigidamente atrelado a uma aprendizagem meramente memorística, encontram-se, ainda hoje, discentes inaptos a harmonizar itens do saber por eles assimilado e, portanto, incapazes de desenvolver apreciações e análises textuais mais profundas.⁵⁶

Aqui, igualmente, as declarações de Restrepo ressoam no Pátria Educadora: a partir da concepção epistemológica que valoriza o quinestésico-sensorial, as ideias do autor desembocam numa metodologia de ensino que considera, em sua amplitude, o aproveitamento total dos sentidos e dos movimentos do estudante como componentes do seu processo de construção do conhecimento. Epistemologia e metodologia ficam evidentes e unidas numa dinâmica crescente e produtiva, que podem ser assumidas na prática pedagógica em qualquer componente curricular.

1.2.2 O pensamento adorniano e a formação do indivíduo

Dando sequência ao exame da realidade escolar atual e de tendências pedagógicas em curso, verifica-se a partir daqui o pensamento de Adorno,⁵⁷ principalmente no que diz respeito à formação da pessoa, no sentido de descobrir possíveis estruturas autoritárias no

⁵⁴ MORIN, 2003a, p. 35.

⁵⁵ BRASIL, 2015a, p. 5.

⁵⁶ BRASIL, 2015a, p. 5.

⁵⁷ ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ambiente educativo e, paralelamente, de refletir sobre novas possibilidades epistêmico-pedagógicas.

A análise do cenário escolar, particularmente quando se focam questões de posturas metodológicas e suas implicações, pode ser feita a partir de duas questões básicas: Como entender a evasão que atravessa os períodos da história escolar e continua presente? O que tem tornado o ambiente educativo tão desconfortável para alunos e professores?

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.”⁵⁸ Essa frase de Adorno dita há mais de meio século⁵⁹ remete ao maior símbolo do Holocausto praticado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial. Embora pareça assustadora, a advertência de Adorno continua valendo. Da mesma forma, permanece atual sua afirmação “o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo”⁶⁰, seja nas pessoas, seja nas condições que envolvem as mesmas. Questionando a predisposição à violência presente por todos os lados e afirmando que existe uma “tendência à regressão”, Adorno chama a atenção para a necessidade de se observar “a função do esporte”, destacando que ela ainda não teria sido “devidamente reconhecida por uma psicologia social crítica”. O autor explica que existe uma ambiguidade no esporte, e que este, em certas modalidades, pode até apresentar o cavalheirismo, mas em algumas situações proporciona a agressão e o sadismo. Desta forma, Adorno observa que “Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma. Tudo isso se relaciona de um modo ou outro à velha estrutura vinculada à autoridade, a modos de agir [...] do velho e bom caráter autoritário.”⁶¹

Pergunta-se: Assim como o esporte, a educação também não seria ambígua? Se por um lado ela é entendida como “preparação para a superação permanente da alienação”, como define Adorno, mencionando Bogdan Suchodolski,⁶² por outro, “constitui quase o protótipo da própria alienação social”⁶³. Ao tempo em que a educação encontra-se ancorada na ideia de ser responsável e necessária para universalizar, difundir e perpetuar o conhecimento, a cultura e o modo de agir de uma sociedade, em algumas ocasiões ela proporciona situações de desconforto psicológico que conduzem muitos estudantes a sentir aversão à escola.

Vale ressaltar que essa repulsa ao ambiente escolar não é um fenômeno recente. Já na década de 60, Adorno registrou: “Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje [...] algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvencilhar da consciência e do

⁵⁸ ADORNO, 1995, p. 119.

⁵⁹ ADORNO, 1995, p. 187.

⁶⁰ ADORNO, 1995, p. 28.

⁶¹ ADORNO, 1995, p. 127.

⁶² ADORNO, 1995, p. 148.

⁶³ ADORNO, 1995, p. 112.

peso de experiências primárias, porque isto só dificulta sua orientação.”⁶⁴ Indaga-se: A escola que mostra ao indivíduo como superar a alienação aliena esse mesmo indivíduo? Seria a escola ambígua? Como entender a evasão que atravessa os períodos da história escolar e continua presente?

Convém lembrar, a título de exemplo, que atualmente o governo brasileiro oferece subsídio⁶⁵ para aqueles que permanecerem matriculados e mesmo assim muitos não conseguem adaptar-se ao sistema de ensino vigente, considerado arcaico, na percepção do documento Pátria Educadora⁶⁶ sobre a educação: “O Brasil adotou modelo de educação, inspirado na França de antigamente, que é dogmático e enciclopédico [...]. Sufoca os gênios que nascem e morrem, não reconhecidos, entre os milhões de trabalhadores.” Sobre nosso modelo educativo, o documento acrescenta:

Contradiz os requisitos do experimentalismo científico e do vanguardismo tecnológico. Reforça nossas desigualdades e exclusões. Despreza a aliança revolucionária entre a ciência e a democracia [...]. A tarefa é converter o espontaneísmo inculto em flexibilidade preparada.⁶⁷

Percebe-se que os programas de ensino-aprendizagem vem, ao longo dos anos, negligenciando o incentivo à experiência, esquecendo práticas as quais estimulem atividades capazes de promover a espontaneidade em sala de aula. Ao contrário, a pedagogia que se vê prioriza metodologias de ensino que transformam as aulas em unidades didáticas meramente expositivas. Observe-se como os argumentos de Adorno e os do Pátria Educadora aproximam-se um do outro, embora os dois textos estejam separados por mais de meio século:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam.⁶⁸

A capacidade para se adquirir a experiência, a que se refere Adorno, seria um requisito para ampliar a reflexão sem a qual o esclarecimento não seria possível. Para o autor, “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que

⁶⁴ ADORNO, 1995, p. 149.

⁶⁵ Como exemplo, podemos citar o Programa Bolsa escola. Para que a família receba o benefício é necessário manter os filhos, com faixa etária entre 7 e 14 anos de idade, matriculados e frequentando a escola. Disponível em: <<http://www.programadogoverno.org/bolsa-escola-do-governo/>>. Acesso em 18.mar.2016.

⁶⁶ BRASIL, 2015a, p. 21.

⁶⁷ BRASIL, 2015a, p. 21.

⁶⁸ ADORNO, 1995, p. 150.

procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.”⁶⁹

Cabe a esta altura perguntar: Será que no Brasil de hoje grande parte dos que se dirigem à escola pública fazem-no apenas para terem direito ao subsídio do governo? Para examinar questões como esta convém refletir com Adorno e Freud sobre as insatisfações do indivíduo, avolumadas a partir de coerções da civilização. Supondo-se o caso de um discente que está na escola por forças impositivas quaisquer, intui-se que, na tentativa de aliviar a obrigatoriedade de sua presença em sala de aula, o aluno tenda a atenuar o desconforto do enclausuramento, praticando transgressões variadas, geradoras de desordem no ambiente escolar. A complexa situação de desconforto vivida pela sociedade em geral e pelo ser discente em particular pode ser melhor entendida a partir da análise freudiana do “mal-estar da cultura”, como observa Adorno, referindo-se a Freud:

a pressão civilizatória observada por ele multiplicou-se em uma escala insuportável. Por essa via as tendências à explosão a que ele atentara atingiriam uma violência que ele dificilmente poderia imaginar. Porém o mal-estar na cultura tem seu lado social [...]. É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional.⁷⁰

É preciso reconhecer que a realidade da sala de aula continua marcada por momentos de desconforto tanto para o educando quanto para o educador. Enquanto o professor esforça-se na tarefa repetitiva de sua aula expositiva, os alunos buscam uma saída para livrar-se da pedagogia baseada, segundo Restrepo, na “ditadura da visão e da audição”:⁷¹ petecas são jogadas entre discentes e conversas colaterais desencadeadas (sobre temas que não dizem respeito ao assunto focado pelo professor), entre outras práticas ocorridas no momento didático. Diante da balbúrdia, os educadores não veem outra saída a não ser convidar os “responsáveis” pela desordem a retirarem-se da sala de aula. Nos casos considerados mais graves, cabe a suspensão.⁷²

⁶⁹ ADORNO, 1995, p. 151.

⁷⁰ ADORNO, 1995, p. 121.

⁷¹ RESTREPO, 2004, p. 77. A expressão é usada pelo autor, ao observar que o ambiente educativo tem a possibilidade de beneficiar-se da presença do aluno, mas que esse ambiente nem sempre considera todos os sentidos do educando de forma equilibrada, no processo de ensino-aprendizagem.

⁷² Não raras vezes, ouve-se entre colegas, professores de ensino médio e fundamental, comentários sobre suas experiências em sala de aula, como as descritas acima.

Como administrar o caos? Adorno diz que “Reina uma espécie de antinomia: o professor e os alunos praticam injustiças uns em relação aos outros”.⁷³ E ainda: “Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e [...] felizes.”⁷⁴ Quanto a isto, observe-se que os alunos são convidados a retirar-se, principalmente, por expressarem-se em movimentos corporais ou por iniciarem conversas entre si, paralelas à fala do professor. Estas atitudes do discente, longe de serem entendidas como um grito na busca de outros caminhos para o ambiente escolar e por novas alternativas metodológicas, são quase sempre encaradas como mera transgressão da ordem estabelecida. O aluno é, assim, muitas vezes, punido, no momento mesmo de sua ludicidade, no instante em que tenta ser feliz.

A discussão de Adorno sobre posturas autoritárias em geral e sobre o autoritarismo nazista em particular, bem como suas implicações no meio social, aí incluído o ambiente escolar e a vida daqueles envolvidos com educação, remete às políticas educacionais brasileiras verificadas no período da ditadura militar. No exame deste período, vê-se que entre as modificações ocorridas na educação formal e “Talvez a principal delas, porque influenciou de forma permanente todas as demais, tenha sido o ingresso, ou melhor, a substituição dos professores pelos ‘planejadores’ nas instâncias de decisões de políticas governamentais.”⁷⁵ A iniciativa afetou negativamente a atuação dos educadores que participavam do Ministério da Educação, pois, com a mudança já não puderam desempenhar um papel ativo no que se referia à discussão sobre as etapas, métodos e meios da educação no Brasil. Vargas e Santos ampliam a questão, ressaltando que “O MEC, órgão importante da formulação de políticas educacionais, teve sua credibilidade abalada”⁷⁶ e que “Cada professor e cada especialista de educação passou a ser visto, pelos militares, como inimigo em potencial, que deveria ser mantido sob estreito controle e rigorosa vigilância.”⁷⁷

A postura autoritária do governo evidenciou-se também em seus procedimentos e reações contra os estudantes, em suas manifestações. Contrário a todo o movimento que se avolumava e que, para além da participação dos aprendizes, já contava com o apoio de parte da sociedade civil organizada, “o governo civil-militar introduz uma série de medidas no

⁷³ ADORNO, 1995, p. 109.

⁷⁴ ADORNO, 1995, p. 121.

⁷⁵ VARGAS, Cláudia Regina e SANTOS, Marcelo Gonzaga dos. Autoritarismo e educação no Brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-74). *Itinerarius reflectionis*. v. 1, n. 12, 2012. p. 1. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/ritref/article/view/20381>>. Acesso em 27.06.16.

⁷⁶ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 2.

⁷⁷ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 2.

campo educacional que intencionavam o controle desses movimentos.”⁷⁸ Convém lembrar que “Desde o início do governo autoritário, os militares sempre se preocuparam com a reordenação das formas de controle social e político.”⁷⁹

Neste sentido, o pensamento do governo da época, traduzido na legislação publicada, já patenteava o objetivo de “criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários.”⁸⁰ Vargas e Santos lembram que “a aceleração do crescimento econômico do modelo capitalista brasileiro também levou à imposição de políticas educacionais, consubstanciadas nas reformas de 1968 e de 1971.”⁸¹ A seguir, os autores registram a publicação do Ato Institucional nº 5 e do Decreto-Lei 4771 como “a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica por parte do governo em relação, especialmente à universidade brasileira, mas que atingiu todo o ensino formal.”⁸² A sequência de arbitrariedades fica clara quando se percebe “que o Estado autoritário investiu na desqualificação dos profissionais da educação e aperfeiçoou o controle técnico e burocrático sobre o ensino em seus diferentes graus.”⁸³ Este monitoramento ficou evidente nas seguintes iniciativas: “subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos; massificação e imposição do material didático em nível nacional.”⁸⁴ Neste contexto, Vargas e Santos reconhecem a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e de Organização Social e Política do Brasil – OSPB como reflexo e símbolo expressivo da forma como o governo militar enxergava a função educativa no processo formativo dos indivíduos. Para os autores, “Os objetivos expressos do ensino de EMC e OSPB eram a introdução dos ideais de civismo e patriotismo nos educandos.”⁸⁵ Fica entendido que, para inserção destas concepções nas pessoas, o governo atentou para o processo de organização/transmissão destas matérias, com o intuito de elaborar o “‘homem integrado’, função primordial da área de moral e civismo.”⁸⁶

A partir desta ideia do governo autoritário de formação, os autores sintetizam este processo de conformação do indivíduo ao meio social, mostrando como a estrutura escolar transformou-se em instrumento de transmissão ideológica:

⁷⁸ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 4.

⁷⁹ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 4.

⁸⁰ FREITAG apud VARGAS e SANTOS, 2012, p. 4.

⁸¹ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 4.

⁸² VARGAS e SANTOS, 2012, p. 5.

⁸³ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 5.

⁸⁴ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 5.

⁸⁵ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 5.

⁸⁶ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 6.

[...] o cidadão que os militares pretendiam formar remete a uma concepção positivista, onde o homem deve se adequar à sociedade em que vive. Portanto, o indivíduo deve se integrar, ou seja, incorporar-se à sociedade. Deste modo, o regime autoritário e as elites burguesas dominantes garantiriam a manutenção da ordem e do status quo. A educação escolar passou a ser uma importante ferramenta de intervenção do projeto ideológico do Estado Autoritário. Tal projeto não ficará restrito só na implantação das disciplinas de EMC, OSBP e EPB. À criação dos Centros Cívicos Estudantis, o culto aos símbolos cívicos (Lei 5.700/71), a Educação Física e o Ensino Religioso também foram utilizados para alcançar os objetivos propostos pelos técnicos do governo ditatorial.⁸⁷

A análise destas atitudes arbitrarias ocorridas no regime militar brasileiro e suas consequências negativas no ambiente educativo, feita em diálogo com o pensamento adorniano, chama a atenção dos educadores contemporâneos no sentido da verificação de suas posturas pedagógicas. Fica a lembrança da necessidade de valorização de todos os que se envolvem com o processo educativo e de que é preciso abrir-se para iniciativas alteritário-interativas que induzam à uma participação efetiva. O exame destes autoritarismos, com todos os seus resultados desfavoráveis à sociedade brasileira em geral e à educação em particular, permitem perceber que as posturas individuais e sociais não podem ser vistas como algo fixo e imodificável, mas como elementos que precisam ser revisitados sempre, no sentido de seu aprimoramento. Nesta direção, o monismo metodológico pode dar lugar a novos olhares e caminhos para o fazer pedagógico, ficando o educador aberto a outros horizontes epistemológicos e, portanto, apto a lidar de modo mais fluido com um mundo em constante transformação.

A esta altura, convém perguntar: Estaria o ambiente educacional caminhando contra à barbárie ou em direção a ela? Para Adorno, “É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas”⁸⁸, procurando-se entender os motivos que promovem a barbárie, no sentido de encontrar uma saída para evitar que ela volte a acontecer. O autor prossegue, compreendendo que “É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos [...]”⁸⁹.

Adorno amplia sua discussão sobre as engrenagens que permeiam as relações entre as pessoas, afirmando que uma das formas de se opor à tendência nazista seria combater os “divertimentos populares” que enaltecem a humilhação, bem como rejeitar a “educação da severidade” experimentada na escola. Neste sentido, o autor menciona os rituais de

⁸⁷ VARGAS e SANTOS, 2012, p. 6.

⁸⁸ ADORNO, 1995, p. 120.

⁸⁹ ADORNO, 1995, p. 120.

sofrimento aos quais são submetidas algumas pessoas como requisitos para tornarem-se membros de determinados grupos sociais.⁹⁰

Cabe agora, então, perguntar: Quem nunca foi vítima de posturas autoritárias no ambiente educativo? O que dizer do *bullying*? Atos de violência física ou psicológica são marcantes nas escolas, causando sofrimento a educandos, presas fáceis em uma relação desigual de poder, como a verificada no espaço escolar. Esse desconforto parece perseguir o discente para além da educação básica, acompanhando-o, às vezes, na travessia para conquista dos graus acadêmicos.

A afirmação de Adorno no sentido de que “Tendências de regressão — ou seja, pessoas com traços sádicos reprimidos — são produzidas por toda parte pela tendência social geral”,⁹¹ também leva a refletir sobre o cenário educativo contemporâneo. É preciso ter em conta que “Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência.”⁹² Portanto, embora as condições de determinados ambientes escolares tornem o laborar dos profissionais da educação desconfortável, não se justifica transferir para os educandos os dissabores vividos por aqueles profissionais. Quem nunca ouviu um ou outro aluno desabafar, comentando negativamente sobre métodos de ensino, processos avaliativos e posturas autoritárias? Adorno observa que:

[...] os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como “tirano de escola” lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer.⁹³

Ao afirmar que “Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar”,⁹⁴ Adorno expõe que essa dificuldade da dinâmica amorosa faz com que o ser humano tenda a movimentos não alteritários, à não identificação com questões sociais que, embora estranhas e absurdas, iniciam-se e intensificam-se, sem qualquer reação da pessoa. Assim, o indivíduo age como se nada de

⁹⁰ ADORNO, 1995, p. 128.

⁹¹ ADORNO, 1995, p. 126.

⁹² ADORNO, 1995, p. 126.

⁹³ ADORNO, 1995, p. 102.

⁹⁴ ADORNO, 1995, p. 134.

anormal estivesse ocorrendo à sua volta, para não haver prejuízos a si mesmo, preocupando-se apenas com seus próprios interesses.⁹⁵

Deste modo, Adorno deixa claro que diante da frieza das pessoas resta apenas o esclarecimento como caminho para evitar-se a barbárie e entende que o “esclarecimento geral” apresenta-se como meio para impedir sua repetição. O autor considera que esse conhecimento “produz um clima intelectual, cultural e social” que impossibilita tal repetição, “um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes”.⁹⁶

Considerando que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”,⁹⁷ verifica-se que a intuição de Adorno fornece elementos para uma reflexão sobre a barbárie e sobre a educação como estrutura capaz de (de)formar o indivíduo. Esta (de)formação, pelo que se depreende do pensamento adorniano, guarda relação com o grau de autoritarismo presente no espaço escolar.

Assim, a dialética adorniana abre caminhos para a discussão de posturas educativas, na medida em que oferece chaves para a leitura e revisão de métodos e processos educacionais. Neste sentido, o pensamento de Adorno contribui para a compreensão do papel da educação na formação da pessoa e para o entendimento das implicações de uma pedagogia autoritária e de uma metodologia de ensino não alteritária na vida do discente, bem como dos impactos negativos deste processo pedagógico no meio social.

As ideias de Adorno levam, ainda, à reflexão sobre como a educação autoritária – expressa nas relações sem afeto entre as pessoas nela envolvidas – pode, como mecanismo de tirania e repressão, deformar indivíduos, e mostram como essa educação pode, em vez de erguer-se como instrumento de construção social, transformar-se em ponte para a barbárie.

Considerando a análise do cenário educacional brasileiro contemporâneo, aqui realizada, pode-se concluir que a escola, vista em seu formato atual, tem raízes históricas na Idade Média, num instante em que as fábricas estavam se instalando e num processo que guarda relação com a necessidade de mão de obra para a indústria que crescia. Constata-se, ao mesmo tempo, que nesse período o sistema capitalista consolidou-se no Ocidente, espalhando-se pelo mundo.

O exame da história da educação permite também concluir que a escola contemporânea, de caráter universal, estatal, laico e gratuito, foi desenvolvida com o intuito

⁹⁵ ADORNO, 1995, p. 134.

⁹⁶ ADORNO, 1995, p. 123.

⁹⁷ ADORNO, 1995, p. 155.

de formar as pessoas conforme modelos comportamentais adequados ao trabalho fabril e ao modo de produção capitalista. Depreende-se, também, que a burguesia, apossando-se da concepção de escola pública, converteu-a em instrumento que capacitaria o indivíduo moderno para aquela nova configuração. A análise da trajetória histórica da educação fornece, portanto, chaves para a compreensão da escola como a temos hoje, cujas origens mesmas revelam uma preocupação, não com a formação do homem, mas com a formação de mão de obra necessária às estruturas industriais e, por extensão, à manutenção do sistema capitalista.

O presente capítulo permite ainda constatar a existência de carências na escola pública brasileira, na esfera da educação básica (despreparo e desmotivação de professores, currículo inadequado, políticas públicas e investimentos reduzidos, altos índices de evasão e repetência, etc). Estas questões se juntam e se somam aos problemas epistêmico-metodológicos representados na presença de posturas e métodos inadequados e autoritários, no ambiente educativo. Percebe-se que este conjunto de fatores tem influenciado negativamente o cenário escolar, produzindo aulas monótonas e não atrativas, resultando em desinteresse e desatenção nos discentes.

Chega-se à conclusão, diante disto, sobre a necessidade de que tais problemas educativos sejam tratados e de que intervenções sejam feitas no ambiente educativo, mediante a adoção de posturas e medidas que transformem este cenário epistêmico-pedagógico e que deem à escola o *status* de espaço dinâmico e atrativo.

2 JORNALISMO E EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO

Pretende-se, neste capítulo, averiguar concepções e técnicas na área de Jornalismo, em interface com novos olhares em discussão no panorama educacional brasileiro. Neste sentido, o exame é feito em contraponto com questões epistêmico-metodológicas de ensino presentes no documento *Pátria Educadora* e em diálogo com Restrepo, quanto ao aproveitamento da dimensão quinestésio-sensorial do discente.

Identifica-se, finalmente, como esses elementos do Jornalismo, em geral, e do gênero reportagem, em especial, podem articular-se na produção de aulas mais dinâmicas, produtivas e atrativas, que despertem o interesse e a atenção do ser discente.

2.1. Conceituando gêneros jornalísticos: implicações e explicações

Neste tópico, o jornalismo é averiguado em seus conceitos, a partir da construção da reportagem até a publicação da reportagem final. Busca-se, inicialmente, a partir das concepções sobre jornalismo, chegar às especificidades do gênero reportagem, verificando-se em que medida sua aplicação pedagógica pode estar alinhada com novas posturas epistemológicas e metodológicas de ensino.

Ao abordar conceitos de gêneros jornalísticos, Kindermann⁹⁸ reconhece que a tarefa não é simples, tendo em vista que as análises existentes nesta direção tem sido feitas há pouco tempo e também porque os termos usados neste campo ainda não exprimem com nitidez o significado da expressão.

A autora, a partir de Melo e de Martinez de Souza, destaca que as concepções e a prática jornalística seguem rumos diferentes e informa que “a imprensa estadunidense utiliza somente

dois gêneros, *Comment* e *story*, ao passo que os latinos utilizam mais de dois gêneros.”⁹⁹ Em consequência desta desuniformização, os gêneros e categorias jornalísticas acabam se sobrepondo, completando Kindermann: “Historicamente, a distinção entre as

⁹⁸ KINDERMANN, Conceição Aparecida. *A reportagem jornalística no jornal do Brasil: Desvendando as variantes do gênero*. Tubarão: 2003. 141 p. p. 30. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – UNISUL. Disponível em: <http://busca.unisul.br/pdf/69876_Conceicao.pdf>. Acesso em 15.05.16.

⁹⁹ KINDERMANN, 2003, p. 31.

categorias de jornalismo informativo e jornalismo opinativo surge da necessidade de diferenciar os fatos (*news/stories*) das suas versões (*comments*).¹⁰⁰

É importante considerar, inicialmente, em que consiste o termo “gênero”, de forma geral, segundo Charaudeau: “Um gênero é constituído pelo conjunto das características de um objeto e constitui uma classe à qual o objeto pertence.”¹⁰¹ O autor detalha o conceito, explicando: “Qualquer objeto tendo essas mesmas características integrará a mesma classe. Para os objetos que são textos, trata-se de *classe textual* ou de *gênero textual*.”¹⁰² A explicitação do autor ajuda na tarefa de aproximação aos gêneros, mencionados adiante, neste tópico, ligados à categoria “jornalismo”.

Considerem-se agora, então, as ponderações de Kindermann, feitas a partir de Gargurevich e de Melo, sobre um conceito de gêneros jornalísticos:

[...] Gargurevich (apud MELO, 1985) diz que *os gêneros jornalísticos são formas que busca o jornalista para se expressar*. De acordo com Melo, Gargurevich prende-se ao estilo, ao manejo da língua, para essa definição. Justifica, ainda, Gargurevich, que são formas porque o objetivo do jornalista não é o prazer estético, mas sim o relato da informação.¹⁰³

Kindermann informa que, segundo Beltrão, os gêneros jornalísticos podem ser arranjados em três categorias: a primeira, o jornalismo informativo, abriga os gêneros notícia, reportagem, história de interesse humano, e informação pela imagem; a segunda, o jornalismo interpretativo, contém o gênero reportagem em profundidade; a terceira, o jornalismo opinativo, contempla os gêneros editorial, artigo, crônica, opinião ilustrada, opinião do leitor.¹⁰⁴

A classificação apresentada, como se vê, é técnica e identifica os gêneros jornalísticos de acordo com suas funções no processo de noticiar, “que são informar, explicar e orientar.”¹⁰⁵ Para verificação de um conceito que ultrapasse questões de sistematização atrelada ao funcional, ou que, por extensão, auxilie em ponderações sobre procedimentos técnico-operativos na tarefa jornalística, convém destacar a observação de Rossi, feita em 1980: “Jornalismo, independentemente de qualquer definição acadêmica, é a fascinante

¹⁰⁰ KINDERMANN, 2003, p. 31.

¹⁰¹ CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

p. 204.

¹⁰² CHARAUDEAU, 2007, p. 204.

¹⁰³ KINDERMANN, 2003, p. 32.

¹⁰⁴ KINDERMANN, 2003, p. 32-33.

¹⁰⁵ KINDERMANN, 2003, p. 33.

batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores e ouvintes.”¹⁰⁶

Esse último conceito, como se percebe, para além de situar o jornalismo como canal de informação, explicação e orientação, abre caminhos filosóficos para reflexão sobre a atividade jornalística em seu cotidiano deslumbrante no sentido da persuasão de seu público. O instrumento de trabalho utilizado é, sobretudo, o signo linguístico, com todo o seu poder de sedução, podendo a atividade ser considerada “Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra, acrescida, no caso da televisão, de imagens.”¹⁰⁷ A relevância do fazer jornalístico é reconhecida, assim, por seus impactos no mundo sócio-político, “o que justifica e explica as imensas verbas canalizadas por governos, partidos, empresários e entidades diversas para o que se convencionou chamar veículos de comunicação de massa.”¹⁰⁸

A importância e a atualidade do conceito de Rossi sobre a tarefa jornalística são ainda percebidos, tendo em vista chamar a atenção do jornalista para que, no exercício de sua atividade, sintam-se incumbido na “conquista de mentes e corações para a cruzada permanente contra o autoritarismo, contra a prepotência, contra o arbítrio e a favor da democracia”.¹⁰⁹ A ideia, assim ampliada, remete à necessidade de constante zelo por valores e práticas libertários, num movimento de vigilância no sentido de combater posturas arrogantes e tiranas porventura verificadas na concretude histórico-social. Assim, caberia ao jornalista, igualmente, convencer “mentes e corações para a causa da justiça social, ingrediente que jamais pode ser dissociado da democracia...”¹¹⁰

Caminhando numa linha de pensamento semelhante, Genro Filho, sob um prisma marxista, aponta o jornalismo como “uma *forma social de conhecimento*, historicamente condicionada pelo desenvolvimento do capitalismo, mas dotada de potencialidades que ultrapassam a mera funcionalidade a esse modo de produção.”¹¹¹ Para além da tarefa jornalística vinculada apenas a um jornal, o autor explica sua compreensão epistemológica de jornalismo, reconhecendo-o como

¹⁰⁶ ROSSI, Clóvis. *O que é jornalismo*. 10 ed. (Coleção primeiros passos). São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. Primeira impressão: 1980. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/49390624/Rossi-Clovis-O-Que-e-Jornalismo-Col-Primeiros-Passos>> Acesso em 15.05.16.

¹⁰⁷ ROSSI, 1995, p. 7.

¹⁰⁸ ROSSI, 1995, p. 2.

¹⁰⁹ ROSSI, 1995, p. 22.

¹¹⁰ ROSSI, 1995, p. 5.

¹¹¹ GENRO FILHO, Adelmo. *O segredo da pirâmide*: Para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê!, 1987. p. 6.

Uma forma de conhecimento que surge, objetivamente, com base na indústria moderna, mas se torna indispensável ao aprofundamento da relação entre o indivíduo e o gênero humano nas condições da sociedade futura. Assim, a proposta de um “jornalismo informativo”, ideologicamente antiburguês, transforma-se numa possibilidade política efetiva.¹¹²

Como se vê, Filho sai da perspectiva que supervaloriza o universo dos textos, da linguagem e dos signos, em sua organização, a partir da qual “o jornalismo é investigado, via de regra, como produção ideológica que emana das estruturas subjacentes em que se organiza a mensagem.”¹¹³ O autor, ao contrário, procura explicar a atividade jornalística “como fenômeno histórico-social concreto e não apenas como organização formal da linguagem que manifesta conteúdos explícitos ou implícitos”.¹¹⁴

Feitas estas considerações sobre a atividade jornalística, verifica-se, a partir de agora, de forma mais específica, o gênero reportagem, por constituir-se foco deste trabalho. Seu detalhamento é realizado como busca de chaves para compreensão da reportagem como ferramenta pedagógica. Os outros gêneros jornalísticos, embora citados neste tópico anteriormente, não receberão um tratamento conceitual detalhado, por fugir ao escopo central desta pesquisa.

Nilson Lage mostra que a reportagem, se construída e exibida em pequeno formato, apresenta-se como elemento que completa uma notícia, funcionando como “uma expansão que situa o fato em suas relações mais óbvias com outros fatos antecedentes, consequentes ou correlatos”.¹¹⁵ Fica claro, porém, que ela pode estender-se para configurações maiores, como o ensaio, sendo “capaz de revelar, a partir da prática histórica, conteúdos de interesse permanente [...]”.¹¹⁶

Este tipo de reportagem, maior em tamanho, produz, segundo Kotscho, mais encantamento nos que praticam a atividade jornalística, constituindo-se em lugar atrativo para estes profissionais. Aqui, o jornalista, mais livre de amarras regulatórias e burocráticas, mantém-se em contato com uma prática que pode trazer, de uma forma ou de outra, e dependendo da pauta, a marca da ousadia, da incerteza e do perigo, possibilitando ao repórter vivenciar momentos inesperados e surpreendentes:

a grande reportagem rompe todos os organogramas, todas as regras sagradas da burocracia - e, por isso mesmo, é o mais fascinante reduto do jornalismo, aquele em

¹¹² GENRO FILHO, 1987, p. 6.

¹¹³ GENRO FILHO, 1987, p. 11.

¹¹⁴ GENRO FILHO, 1987, p. 11.

¹¹⁵ LAGE apud PEREIRA FILHO. PEREIRA FILHO, Francisco José Bicudo. *Caros Amigos e o resgate da imprensa alternativa no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2004. p. 44.

¹¹⁶ LAGE apud PEREIRA FILHO, 2004, p. 44.

que sobrevive o espírito de aventura, de romantismo, de entrega, de amor pelo ofício.¹¹⁷

Prosseguindo na exposição conceitual do gênero reportagem, retoma-se Kindermann para registrar que, a partir de Coimbra, a autora diz: “o texto da reportagem tem como modelos de estrutura a dissertação, a narração e a descrição.”¹¹⁸ Adiantando que Coimbra, em suas considerações, prende-se mais à identificação e caracterização de tipos de reportagem quanto ao texto, Kindermann explica:

Na reportagem dissertativa, para o autor, a estrutura do texto se apóia num raciocínio explicativo através de informações generalizadas, seguidas de fundamentação. Já na estrutura da reportagem narrativa, o texto não vai se apoiar neste raciocínio, mas conterà fatos organizados dentro de uma relação de anterioridade ou posterioridade. A narrativa pode mostrar mudanças progressivas de estado nas pessoas e nas coisas, através do tempo.¹¹⁹

Discordando da opinião de Lage quanto ao entendimento do gênero reportagem, Filho lembra que “É preciso buscar um conceito de reportagem que não seja apenas ‘operacional’ para o editor”,¹²⁰ e mostra que ela é, na maioria das vezes, compreendida “como uma ‘notícia grande’ ou matéria que exige investigação mais demorada”¹²¹, sem maior aprofundamento quanto à substância de seu sentido como tipo de atividade jornalística. Genro Filho indica a classificação de Lage quanto ao gênero reportagem, apontando, em seguida, como observação epistemológica mais elucidativa, elementos primordiais contidos no gênero em questão:

Nilson Lage classifica reportagem como investigação (que parte de um fato para revelar outros que estão ocultos, um perfil ou situação de interesse); interpretação, em que um conjunto de fatos é analisado na perspectiva metodológica de uma ciência, especialmente sociológica e econômica (seria pertinente acrescentar “antropológica” ao enfoque de Lage); ou literária, que por tais métodos, busca revelar algo essencial de modo que não seja teórico-científico.

Porém, o essencial na reportagem, e que estabelece um nexos entre aqueles aspectos apontados por Nilson Lage, é que a particularidade (enquanto categoria epistemológica) assume uma relativa autonomia ao invés de ser apenas um contexto de significação do singular. Ela própria busca sua significação na totalidade da matéria jornalística, concorrendo com a singularidade do fenômeno que aborda e dos fatos que o configuram. Essa significação autônoma pode ser estética [...], teórico-científica [...] ou informativa [...].¹²²

¹¹⁷ PEREIRA FILHO, 2004, p. 44.

¹¹⁸ KINDERMANN, 2003, p. 40.

¹¹⁹ KINDERMANN, 2003, p. 40.

¹²⁰ GENRO FILHO, 1987, p. 93.

¹²¹ GENRO FILHO, 1987, p. 93.

¹²² GENRO FILHO, 1987, p. 93.

Prado considera a reportagem como “uma agrupação de representações fragmentadas da realidade que em conjunto dão a ideia global de um tema”,¹²³ sendo, segundo Morales, “mais comum no dia-a-dia, com a observação nas próprias rádios atuais e também na televisão, constituindo, assim, um formato mais fácil de exemplificar e apresentar à prática dos alunos.”¹²⁴ Melo entende reportagem como “o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística”.¹²⁵

Charaudeau, identifica que “A reportagem jornalística trata de um fenômeno social ou político, tentando explicá-lo”¹²⁶, e acrescenta que ela “recorre a diversos tipos de roteirizações, utilizando os recursos designativos, figurativos e visualizantes da imagem [...]”.¹²⁷ Campos, a partir de Bakhtin, discorre sobre este gênero jornalístico e destaca que “uma reportagem tem texto, mas também tem legenda, fotografia, depoimento”,¹²⁸ evidenciando o leque de possibilidades ali oferecido, o que leva a pensar sobre o potencial de aproveitamento da reportagem como instrumento na prática didática.

Nessa análise, convém também examinar ponderações de alguns autores sobre os gêneros nota, notícia, e reportagem, tendo em vista a proximidade existente entre os dois últimos. A abordagem de Melo contribui para esclarecer esta diferenciação: “A distinção entre a nota, a notícia e a reportagem está exatamente na progressão dos acontecimentos, sua captação pela instituição jornalística e acessibilidade de que goza o público.”¹²⁹ Para o autor, “A nota corresponde ao relato de acontecimentos que estão em processo de configuração e por isso é mais frequente no rádio e na televisão.”¹³⁰ A notícia, por sua vez, configura-se como “um relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social.”¹³¹

Convém registrar que Melo, ao conceituar a reportagem como “o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produz alterações que já são

¹²³ PRADO apud MORALES. MORALES, E. I. L. *Radiodrama e reportagem como prática de educação ambiental na Escola Marechal Rondon em Vilhena, atualizações*. 2014. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/conde-evelyn-2014-radiograma-reportagem-pratica-educacao.pdf>>. Acesso em 11.05.15.

¹²⁴ MORALES, 2014, p. 3.

¹²⁵ MARQUES DE MELO, J. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 65.

¹²⁶ CHARAUDEAU, 2007, p. 221.

¹²⁷ CHARAUDEAU, 2007, p. 221.

¹²⁸ CAMPOS, Maria Inês B. *Os Gêneros do discurso*. Programa realizado em 2011, no Bloco 2, pela UNIVESP TV. Vídeo D-17 - PGM 05. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mB3TwwXsbZg>>. Acesso em 11.05.15.

¹²⁹ MARQUES DE MELO, J. *Jornalismo Opinativo, Gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Mantiqueira, 2003. p. 66.

¹³⁰ MARQUES DE MELO, 2003, p. 66.

¹³¹ MARQUES DE MELO, 2003, p. 66.

percebidas pela instituição jornalística”,¹³² alinha-se com Sodré e Ferrari, visto que estes enxergam o gênero como “uma extensão da notícia e, por excelência, a forma-narrativa do veículo impresso (embora a entrevista, sobretudo o perfil, possa também, às vezes, assumir uma forma narrativa).”¹³³

A esta altura é preciso considerar que, embora os limites entre notícia e reportagem ainda não estejam bem definidos entre os autores, há um consenso entre eles no que se refere à importância da notícia, entendendo-a como “a base do jornalismo, seu objeto e seu fim”,¹³⁴ como “a matéria-prima do jornalismo”.¹³⁵ Como pondera Henn,

Na maioria das propostas teóricas ou mesmo técnicas para a definição de notícia, existe um sentimento comum, a despeito das diferenças que reinam entre elas. Refere-se à convicção de que a notícia é o principal produto do jornalismo. Um jornal pode prescindir de anúncios, ilustrações. Mas de notícias, jamais.¹³⁶

A relevância da notícia pode ser percebida pelos impactos que produz no meio social e pela força de sua presença nos múltiplos espaços públicos e privados. A dinâmica do evento noticioso é pulverizada na sociedade de tal forma que seus influxos fazem-se sentir mesmo entre aqueles que pretendem rejeitá-lo. Assim, uma vez divulgada, a notícia espalha-se, alcançando pessoas comuns, que acabam por transformar-se, também, em “jornalistas” informais, na medida em que (re)elaboram e (re)transmitem, ao seu modo, o segmento de informação. Eis o comentário de Henn sobre a notícia:

Ela movimentava o mundo contemporâneo, insere-se no cotidiano das pessoas de uma maneira irremediável. A expansão dos meios de comunicação, inclusive segmentando o noticiário, afeta praticamente a todo o mundo. Basta estar de ouvidos e olhos abertos para que se seja bombardeado por qualquer tipo de notícia na rua, no automóvel, no ônibus, no metrô, nos corredores. Mesmo quem se nega a ler jornais ou a acompanhar os noticiários de rádio e TV não escapa à ação da notícia. Sempre há alguém que vai comentar alguma. E se for bem analisado, no fundo, qualquer pessoa é um jornalista em potencial na medida em que volta e meia está comentando ou divulgando algum episódio, produzindo notícias.”¹³⁷

É oportuno aqui elencar, ainda que de forma sucinta, alguns elementos que constituem a construção da reportagem. Este processo tem início com a definição do meio de divulgação da notícia (jornal impresso, revista, rádio, TV, internet ou outro veículo de comunicação),

¹³² MARQUES DE MELO, 2003, p. 66.

¹³³ SODRÉ, Muniz e FERRARI, Maria Helena. *Técnica de reportagem*. São Paulo: Summus, 1986. p. 11.

¹³⁴ BAHIA, Benedito Juarez. *História, jornal e técnica: as técnicas do jornalismo*. v. 2.5.ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. p. 35.

¹³⁵ ERBOLATO, M. L. *Técnicas de codificação em jornalismo*. São Paulo: Ática, 1991. p. 46.

¹³⁶ HENN, Ronaldo Cesar. *A Pauta e a Notícia: uma abordagem semiótica*. Canoas: Ed. Ulbra, 1996. p. 36.

¹³⁷ HENN, 1996, p. 37.

seguindo-se a pauta, roteiro que traz a seleção dos temas a serem abordados e a orientação “sobre os ângulos a explorar na notícia”.¹³⁸ Em seguida, é feita uma apuração das informações coletadas através das fontes, isto é, pessoas de confiança que fornecem dados ao repórter. A partir de então, dá-se início à redação do texto, observando-se a técnica do *lead*, explicado como sendo uma “proposição completa, isto é, com as circunstâncias de tempo, lugar, modo, causa, finalidade e de instrumento.”¹³⁹ Segue-se, então, a edição ou montagem do conteúdo.¹⁴⁰ No jornalismo impresso, editar significa adequar graficamente o texto a um espaço delimitado previamente em determinado veículo. No caso do radiojornalismo, editar significa cortar falas e vincular fragmentos sonoros a textos de locução. No telejornalismo, além da edição sonora, tem-se ainda a edição das imagens.

Retoma-se o conceito de *lead*, para mostrar que na construção da reportagem o jornalista observa e descreve os eventos, respondendo às seguintes questões básicas: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? e Por quê?¹⁴¹ Normalmente, estas perguntas são contempladas logo no início da matéria,¹⁴² seja ela escrita ou falada, com a intenção de favorecer o receptor da mensagem, dando um entendimento do todo já no começo da mensagem, implantando assim o núcleo daquela reportagem na mente do ouvinte/leitor/espectador. Normalmente, a redação do texto orienta-se pela regra da pirâmide invertida, em que as informações são organizadas em ordem decrescente de importância. Genro Filho mostra a relevância do *lead*, dando detalhes sobre a técnica quanto à sua posição no texto jornalístico:

De fato, o *lead*, como momento agudo, síntese evocativa da singularidade, normalmente deverá estar localizado no começo da notícia. Porém, nada impede que ele esteja no segundo ou até no último parágrafo, como demonstram certos redatores criativos. A tese da ‘pirâmide invertida’ quer ilustrar que a notícia caminha do “mais importante” para o ‘menos importante’. [...] Do ponto de vista meramente descritivo, o *lead*, enquanto apreensão sintética da singularidade ou núcleo singular da informação, encarna realmente o momento jornalístico mais importante.¹⁴³

¹³⁸ MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997. p. 144. Disponível em: <http://nau1.ufsc.br/files/2010/09/Manual-de-Reda%C3%A7%C3%A3o-e-Estilo_O-Estado-de-S%C3%A3o-Paulo.pdf> Acesso em 21.05.16.

¹³⁹ LAGE, Nilson. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 18.

¹⁴⁰ O jornal impresso, o rádio e a televisão impõem limitações de tempo e espaço para divulgação de conteúdos. No *webjornalismo*, porém, essa restrição é menos rigorosa, podendo nem existir, se o jornalista for o autor do site onde pretende divulgar seu trabalho.

¹⁴¹ SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 11.

¹⁴² “Matéria. É palavra do jargão jornalístico. Use, conforme o caso, notícia, informação, reportagem, texto, artigo, comentário, editorial, crítica, crônica, etc.” MARTINS FILHO, 1997, p. 214.

¹⁴³ GENRO FILHO, 1987, p. 89.

A técnica do *lead* é fundamental também por proporcionar que o jornalista reporte-se a detalhes, o que lhe permite reexibir vivências do dia a dia, numa síntese da experiência da pessoa em seu recorte social. Nas palavras de Filho, “O *lead* é uma importante conquista da informação jornalística, pois representa a reprodução sintética da singularidade da experiência individual. As formulações genéricas são incapazes de reproduzir essa experiência.”¹⁴⁴ Sodré e Ferrari alinham-se com esta ideia, ao mostrar que o desenvolvimento das perguntas contidas no *lead* “constituirá de pleno direito uma narrativa, não mais regida pelo imaginário, como na literatura de ficção, mas pela realidade factual do dia-a-dia, pelos pontos rítmicos do cotidiano que, discursivamente trabalhados, tornam-se reportagem.”¹⁴⁵

Genro Filho mostra como o evento é, assim, reapresentado a partir do que se expressa na experiência cotidiana, evidenciando o *lead* como núcleo e fio condutor para uma compreensão do todo: “O caráter pontual do *lead*, sintetizando algumas informações básicas quase sempre no início da notícia, visa à reprodução do fenômeno em sua manifestação empírica, fornecendo um epicentro para a percepção do conjunto.”¹⁴⁶ Genro Filho revela, finalmente, que “É por esse motivo que o *lead* torna a notícia mais comunicativa e mais interessante, pois otimiza a figuração singularizada da reprodução jornalística.”¹⁴⁷

Cabe, finalmente, concordar com Sodré e Ferrari e enxergar “a reportagem – onde se contam, se narram as peripécias da atualidade – um gênero jornalístico privilegiado.”¹⁴⁸ Esta preferência pela reportagem é percebida nos diversos veículos de comunicação, nos quais “ela se afirma como o lugar por excelência da narração jornalística.”¹⁴⁹ De fato, este espírito de aventura presente no gênero, já mencionado em momento anterior deste trabalho, ajuda a entender a reportagem como “uma narrativa – com personagens, ação dramática e descrições de ambiente – separada entretanto da literatura por seu compromisso com a objetividade informativa.”¹⁵⁰

Consideradas as definições antes elencadas no âmbito do Jornalismo, é oportuno ressaltar, a esta altura, que a aplicação da reportagem em sala de aula não precisa seguir rigorosamente a técnica exigida pela prática jornalística como profissão. O uso da reportagem, como aqui analisado, permite adequá-la às necessidades e possibilidades de cada aluno e de cada série. Assim, a partir de um fazer jornalístico mais livre, desenvolvido de acordo com as

¹⁴⁴ GENRO FILHO, 1987, p. 92.

¹⁴⁵ SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 11.

¹⁴⁶ GENRO FILHO, 1987, p. 92.

¹⁴⁷ GENRO FILHO, 1987, p. 92.

¹⁴⁸ SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 9.

¹⁴⁹ SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 9.

¹⁵⁰ SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 9.

condições oferecidas pelo seu ambiente escolar e aproveitando os aparelhos eletrônicos que os aprendizes possuem, os professores considerariam as técnicas de redação já praticadas na sala de aula, acrescendo-se a isto gravações de áudio e/ou filmagens, seguindo orientações constantes em manuais de jornalismo¹⁵¹ apenas como base.

Utilizado desse modo, o gênero reportagem parece oferecer-se como instrumento didático valioso, quer seja usado como forma avaliativa ou não, dando ao estudante a possibilidade de sentir-se um jornalista e proporcionando ao processo pedagógico a liberdade criativa e lúdica de que precisa. Vale retomar a afirmação de Henn de que “qualquer pessoa é um jornalista em potencial na medida em que volta e meia está comentando ou divulgando algum episódio [...]”¹⁵²

A partir dos conceitos e técnicas verificados e das abordagens dos diversos teóricos ouvidos – com a consequente obtenção de chaves de compreensão do fenômeno jornalístico – fecha-se o presente tópico, encaminhando-se agora para uma análise do gênero reportagem como instrumento didático.

2.2 O gênero reportagem como ferramenta pedagógica

A partir da problemática da educação brasileira, já exposta no capítulo anterior, e uma vez estabelecidas suas carências e desafios atuais e necessidades/possibilidades de intervenção, este tópico pretende verificar especificamente o gênero reportagem¹⁵³ como instrumento didático. O exame é feito retomando-se, sobretudo, o diálogo com Restrepo e com o documento Pátria Educadora, vislumbrando-se a escola pública e a educação básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) como possíveis instâncias de aplicação, buscando-se identificar o gênero reportagem como fator de contribuição para um fazer didático mais dinâmico e atrativo, tanto para o docente como para o discente.

Considerando as discussões epistêmico-metodológicas até aqui realizadas e uma vez compreendida a importância das questões quinestésico-sensoriais no ambiente educativo, retomam-se aqui as principais intuições de Restrepo neste sentido, apontando momentos em que as considerações do autor encontram eco no documento Pátria Educadora.

¹⁵¹ Esses manuais são encontrados facilmente na internet.

¹⁵² HENN, 1996, p. 37.

¹⁵³ Considerando a proximidade existente entre notícia e reportagem, neste tópico, nos limites e para os efeitos deste trabalho, o termo notícia poderá ser usado em lugar de reportagem, como já o fazem alguns teóricos, citando-os indistintamente, embora alguns autores estabeleçam diferença entre um e outro.

A título de revisão, reafirma-se que o Pátria Educadora atenta para paradigmas educacionais, dando a entender que pontos epistêmico-metodológicos precisam ser reexaminados. As considerações de Restrepo entram em conexão com o Pátria Educadora, pois evidencia, como já visto, que a valorização dos sentidos do discente, em sua totalidade, e que a utilização de sua mente e corpo de forma bem-proporcionada podem somar-se e produzir vias mais frutíferas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os que se envolvem com educação são chamados a assumir uma prática que possa ultrapassar o paradigma em curso, ainda assinalado pela valorização excessiva do visual e do auditivo.

No contexto desta discussão, é importante observar, a princípio, que a participação do discente em atividades que lhe permitam o uso global dos sentidos e a liberdade de movimentos, com maiores possibilidades harmônicas de corpo e mente, gera um contato mais direto com a informação a ser assimilada. Isso, ao que parece, abre caminhos para uma melhor compreensão da relação existente entre as partes do todo do conhecimento. Neste sentido, facilita-se a análise, isolada ou conjunta, dos aspectos contidos no todo, o que permite ao estudante unir, com mais desenvoltura, os diferentes itens informativos, com resultados finais positivos no que tange às “habilidades centrais de análise verbal e de raciocínio lógico.”

¹⁵⁴ As observações de Restrepo, igualmente, encontram reflexo no Pátria Educadora, no momento em que este documento aponta alicerces e indica ações que deverão estar no centro das alterações que qualificarão o ensino público. Entre as quatro iniciativas ali elencadas estão “a reorientação do currículo e da maneira de ensinar de aprender” e “o aproveitamento de novas tecnologias.”¹⁵⁵

As medidas propostas no Pátria Educadora são no sentido da transformação do modelo epistêmico-pedagógico vigente no Brasil. O cerne da mudança busca “a substituição progressiva de decoreba enciclopédica por capacitação analítica.”¹⁵⁶ Neste sentido, as ações dos educadores deverão, segundo o documento, voltar-se prioritariamente para atividades didáticas que conduzam discentes à aptidão para raciocinar logicamente e para interpretar/elaborar textos.

Ao discorrer sobre capacitações pré-cognitivas, o Pátria Educadora traz à tona que o fator “cooperação” é, em conjunto com a “disciplina”, substancial para viabilização destas aptidões previstas no documento. Neste contexto, a escola deve ser modelo organizativo de cooperação e apresentar, diferentemente do que tem feito, aulas mais dinâmicas e

¹⁵⁴ BRASIL, 2015a, p. 6.

¹⁵⁵ BRASIL, 2015a, p. 6.

¹⁵⁶ BRASIL, 2015a, p. 9.

participativas, fundamentadas em metodologias alteritário-interativas: “A escola ensinará cooperação na medida em que se organizar cooperativamente. Nossas salas de aula costumam combinar o individualismo com o autoritarismo: o aluno passivo, e confinado a sua mesa, ouve o professor falante.”¹⁵⁷

Uma vez mais é possível afirmar que as ponderações de Restrepo encontram eco no Pátria Educadora, pois ao sustentar a importância epistêmico-pedagógica do quinestésico-sensorial o autor alinha-se com uma epistemologia revisada e uma metodologia de ensino renovada. Combinadas, elas podem promover uma aula mais dinâmica, em que o aluno tem uma maior chance de participar do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o quinestésico-sensorial, uma vez valorizado pelo docente, abre caminhos mais largos para aulas dialogadas (expositivas ou não), em que o discente torna-se figura ativa do empreendimento e colaborador do processo cooperativo vislumbrado pelo Pátria Educadora. Afinal, “Ensino analítico e capacitador só pode ser ensino cooperativo, organizado em forma de equipes e redes, de alunos e de professores.”¹⁵⁸ No fazer pedagógico, portanto, considerar o aluno em seus gestos, movimentos e sentidos é inserir-se numa prática educativa mais participativa, na qual o aprendiz age diretamente sobre os componentes da atividade didática (objetos ou seres humanos). Isso abre caminhos mais amplos para a capacidade de abstração, interpretação, análise e elaboração por parte da pessoa discente, inclusive em outros momentos de sua vida, didáticos ou não.

Após reconhecer as tecnologias e técnicas como ferramentas pedagógicas¹⁵⁹, o Pátria Educadora declara que “A transformação do ensino pode ser acelerada pelo uso criterioso de tecnologias de dois tipos: as aulas em vídeos e os *softwares* interativos.”¹⁶⁰ A seguir, o documento discerne que as primeiras são capazes de produzir estímulos à escola mediante influxos nascidos fora e trazidos para o espaço educativo e as segundas tem o poder de aglutinar essas forças com “a oportunidade para o aluno avançar por conta própria.”¹⁶¹ Através de programas interativos, o estudante, portanto, tem a chance de ir adiante, responsabilizando-se, ele mesmo, pelo seu processo de aprendizagem. O documento deixa entrever, assim, que os *softwares* interativos, conjugados com as vídeo-aulas, fazem com que os impulsos de fora encontrem-se com o elã do próprio estudante, gerando nele o entusiasmo necessário para realizar atividades mais complexas e alçar voos mais altos, didáticos ou não.

¹⁵⁷ BRASIL, 2015a, p. 14.

¹⁵⁸ BRASIL, 2015a, p. 14.

¹⁵⁹ BRASIL, 2015a, p. 15.

¹⁶⁰ BRASIL, 2015a, p. 19.

¹⁶¹ BRASIL, 2015a, p. 19.

Ao abordar a combinação destas tecnologias no sentido do progresso didático do discente, o Pátria Educadora expõe, assim, a possibilidade de revisão de métodos tradicionais de ensino. O uso daquelas tecnologias, como ali focado, diz ao estudante que a partir de determinado momento didático ele seguirá adiante por si mesmo, dando caminhos para que participe, ativa e interativamente, com maiores possibilidades criadoras, do processo de construção do conhecimento.

Assim, é importante verificar, a esta altura, sobretudo no contexto escolar e tecnológico atual, como a utilização de técnicas de reportagem por parte do estudante pode, pela sua abrangência, contribuir no sentido de oferecer liberdade ao discente, em seu processo criativo. Faz-se necessário entender, de início, que os equipamentos eletrônicos, sobretudo os *smartphones*, têm-se constituído “companhias” frequentes dos estudantes, seja para comunicação interpessoal, seja para entretenimento: “Quanto mais jovem a pessoa, mais ela está fazendo tudo no *smart*. Eu tenho vários alunos que, mesmo com o computador, por exemplo, eles observam o celular. Então é comportamental.”¹⁶² O uso de *smartphones* em sala de aula sem objetivos pedagógicos torna-se, porque insensato, obviamente, alvo de censura por parte daqueles envolvidos em educação, normalmente com reflexos restritivos em documentos que regem a estrutura escolar.

Por desaprovar o emprego de celulares ou equipamentos eletrônicos similares nessas condições há, às vezes, uma tendência à desvalorização, quase imediata, destas tecnologias, por parte de educadores, deixando estes de tirar proveito pedagógico daqueles aparatos, no ambiente educativo. Esta reflexão convida-nos a perguntar em que medida tais equipamentos podem contribuir com educadores e discentes no processo cognitivo e como estas tecnologias, já tão presentes nas mãos do aprendiz e no espaço escolar, podem ser aproveitadas na produção de uma atividade didática, como a reportagem, por exemplo.

Assim, ao invés de apenas tentar reprimir o uso dos dispositivos eletrônicos, a atual conjuntura educativa leva a indagar sobre como se pode promover a utilização destes aparatos como aliados no processo ensino-aprendizagem. Evidentemente, o emprego dos equipamentos, mais que requerer regra e equilíbrio, pede uma revisão de posturas e de métodos pedagógicos que, embora tradicionalmente vivenciados, podem estar na contramão do processo educativo.

¹⁶² MEIRELLES, Fernando de Souza. *Número de smartphones em uso no Brasil chega a 168 milhões, diz estudo*. 2016. Folha de S. Paulo, 15 abr. 2016. Entrevista. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/04/1761310-numero-de-smartphones-em-uso-no-brasil-chega-a-168-milhoes-diz-estudo.shtml>>. Acesso em 29.05.2016.

É necessário perceber, igualmente, que o Pátria Educadora enfatiza a importância da pessoa docente no processo de ensino-aprendizagem, explicando que estes meios tecnológicos “não substituem o professor: dão-lhe instrumentos.”¹⁶³ A propósito, é importante aqui sublinhar que qualquer recurso didático, grande ou pequeno, eletrônico ou não, complexo ou simples, não deverá tomar o lugar do educador, sobrepondo-se a ele. Uma perspectiva pedagógica equilibrada enxergará o professor *a priori*, como figura-chave do processo educativo, reconhecendo a ferramenta didática como tal, ou seja, como recurso de que alguém se utiliza para atingir a aprendizagem. O Pátria Educadora expõe, em seguida, como os elementos didáticos podem ser conjugados pelo educador no ambiente escolar, mostrando, entretanto, que sua aplicação eficiente está ligada à “difusão de atitude experimentalista no ensino e o compromisso com cooperação na maneira de ensinar e de aprender.”¹⁶⁴

O documento evoca, dessa forma, além da valorização de experimentos em educação, uma metodologia colaborativa de ensino, em que docentes e discentes sintam-se livres para participar criativamente. Esta conjugação de meios tecnológicos com recursos humanos e esta combinação de máquinas, educandos e aprendizes acham-se, ao que parece, no meio de outras associações pedagógicas que levam a considerar novos olhares epistêmico-metodológicos na prática educativa.

É possível dizer que o uso de técnicas de reportagem como ferramenta pedagógica alinha-se tanto com as considerações de Restrepo quanto com as abordagens do Pátria Educadora, embora este documento, em sua atual configuração, limite-se a mencionar, talvez pela reduzida extensão e especificidades de cada tópico ali abordado, apenas dois tipos de tecnologia (aulas em vídeos e *softwares* interativos). É importante afirmar que, pela amplitude de aplicação pedagógica de práticas de reportagem, os alunos tem a oportunidade de conectar-se, de forma mais intensa, com o mundo que os cerca. Convém, por isso, tecer algumas considerações sobre os detalhes e possibilidades de uso de procedimentos do gênero reportagem no ambiente educativo.

Ao começar a produção da reportagem como atividade didática e a depender da prática solicitada pelo educador (entrevista escrita, ou apenas em áudio ou vídeo), o aluno tem a chance de utilizar diversos tipos de aparatos eletrônicos (celulares, *tablets*, *notebooks*) para pesquisar, filmar, fotografar, legendar, digitar textos, entre outras ações necessárias à elaboração do trabalho escolar. O manuseio destes recursos envolverá o discente, de forma natural, no uso dos seus sentidos, pois ele experimentará o ambiente de vários modos: (a)

¹⁶³ BRASIL, 2015a, p. 19.

¹⁶⁴ BRASIL, 2015a, p. 19.

percebendo-o através da visão e da audição, a partir dos sons produzidos por objetos e pessoas que compõem o cenário; (b) através do tato, pela manipulação de equipamentos; (c) mediante o olfato, pelo (re)conhecimento de locais e paisagens que lhes sejam familiares ou não; (d) pelo paladar, quando o discente tiver diante de si uma atividade que envolva alimentação/degustação, por exemplo.

A propósito, a realização da atividade didática, ao propiciar um contato direto com o ambiente, dá melhores condições para percepção dos segmentos presentes no todo verificado e reportado, permitindo uma maior compreensão das diferentes partes e das ligações existentes entre elas, na totalidade do tema trabalhado.¹⁶⁵ Isto, de alguma forma, ajuda o estudante na combinação das informações assimiladas, em qualquer componente curricular, contribuindo para o desenvolvimento de abstrações e para a capacidade de análise.

Por contemplar essas dimensões quinestésico-sensoriais, a aplicação de práticas do gênero reportagem diz ao estudante que seus gestos, percepções, ações e reações não são percebidos como ameaças ao processo educativo. Esta aplicação, ao permitir maior grau de escolha dos métodos de trabalho, dá ao discente mais liberdade de ação e participação, criando-se elementos para a produção de aulas mais dinâmicas e lúdicas e de forças interativas.

¹⁶⁵ PRADO apud MORALES, 2014, p. 3.

CONCLUSÃO

As informações adquiridas mediante pesquisa bibliográfica efetivada durante a Especialização em Filosofia da Educação permite mostrar algumas constatações sobre o contexto educacional brasileiro, apontadas adiante. Estas observações dizem respeito à prática educativa em suas interfaces com o jornalismo, e vincula-se às possibilidades do gênero reportagem como instrumento didático, na direção de uma metodologia pedagógica capaz de oferecer aulas dinâmicas e atrativas.

Inicialmente, a partir do exame do ambiente educativo brasileiro realizado neste trabalho, constata-se a existência de carências e desafios de ordem epistêmico-pedagógica, sobretudo na escola pública. Partindo-se da contextualização histórica da educação, é possível perceber também, que a escola nos moldes em que a conhecemos hoje teve sua origem na Idade Média, a partir do momento em que as fábricas estavam se instalando nas sociedades e em vista da necessidade de mão de obra, no mínimo alfabetizada, para operar as máquinas da indústria que se intensificava. Percebe-se, igualmente, que nesse período a burguesia revolucionária tornou-se classe dominante e o sistema capitalista foi firmado no Ocidente, estendendo-se pelo mundo.

Depreende-se, ainda, que essa escola universal, estatal, laica e gratuita, como a temos hoje, foi constituída com o objetivo de formar os indivíduos de acordo com os padrões de comportamento convenientes à indústria. Multiplicadas pela Europa, elas moldaram as massas pelo mundo afora ao gosto do modo de produção capitalista. A burguesia tomou para si a ideia de escola pública e a transformou em ferramenta para difundir sua concepção de mundo, como um mecanismo político que habilitaria o homem moderno para esse novo momento. A partir daí, a educação transfigurou-se em arma de controle e disciplina para os trabalhadores.

A investigação histórica da educação permite constatar, finalmente, que a escola, antes privilégio apenas dos nobres, passou a ser obrigação para todos e instituiu-se como instrumento de controle e padronização do povo. A alfabetização, transformada em fenômeno de democratização da sociedade, provocou uma reviravolta na pedagogia.

Sobretudo a partir do exame de questões epistemológicas e metodológicas de ensino, infere-se que o alto índice de evasão/desistência figura entre as muitas questões que giram em torno da educação. Esta realidade guarda conexão com a dificuldade de acesso a/uso de recursos didáticos adequados, com implicações nos processos metodológicos de ensino e, por consequência, na apresentação de aulas nem sempre atraentes.

Chega-se, assim, à conclusão de que, como outros inconvenientes existentes no âmbito social, os problemas presentes no ambiente escolar, apesar de recorrentes e antigos, não devem figurar como verdades irrefutáveis, mas, transformados em desafios superáveis, serem vistos como impasses cuja solução precisa ser buscada.

Ao verificar a atitude pedagógica dos profissionais da educação, sobretudo professores, em relação às exigências educativas de hoje, a pesquisa permite descobrir, igualmente, a existência de autoritarismos no ambiente educativo. Esta prepotência pode surgir no discurso dos textos dos documentos escolares e em ações, geralmente restritivas, de educadores, principalmente quanto ao nível de liberdade por eles dado aos discentes, não apenas na aplicação de atividades escolares, mas no processo educativo como um todo.

Neste sentido, a investigação propicia, de forma mais específica, a descoberta da existência de uma espécie de ditadura dos sentidos da visão e da audição sobre os outros sentidos, na condução do processo didático. Ao aplicar tarefas que privilegiam apenas a visão e a audição, o educador perde os benefícios de uma metodologia de aproveitamento da perspectiva quinestésico-sensorial no ambiente educativo, ficando o estudante limitado no uso de seus movimentos corporais e na utilização dos seus outros sentidos.

Assim, percebe-se a necessidade de revisitar ideias epistêmico-metodológicas, a partir do exame das pedagogias usadas no contexto escolar feito em interface com conteúdos de documentos oficiais, sobretudo o Pátria Educadora, que traz indicativos metodológicos de valorização da dimensão quinestésico-sensorial. A partir do citado documento, vislumbrando-se ainda dimensões metodológicas, descobre-se que no Brasil continua acontecendo um ensino assinalado por um enciclopedismo rasteiro: o discente acumula informações mas não consegue combiná-las, sendo incapaz de realizar exames textuais mais profundos.

A pesquisa permite perceber, sobretudo a partir do pensamento de Adorno, que injustiças e posturas autoritárias, uma vez presentes no espaço educativo, constroem uma escola desumana e desumanizadora, num mundo já afetado por crises, pressões e angústias. Depreende-se que a educação pode tornar-se elemento-chave no processo de humanização dos indivíduos, quando se trata de escolas humanas. Ao contrário, pode transformar-se em elo na composição da corrente rumo ao barbarismo social, quando os ambientes educativos são arrogantes e arbitrários. Nesta direção, a pesquisa esclarece sobre as possibilidades e perigos da educação tornar-se dúbia, no sentido de ela mesma entender-se formadora do indivíduo, no entanto, funcionar às avessas, desenvolvendo práticas ambíguas as quais acabam por deformá-lo.

A investigação sobre o ambiente escolar permite, ainda, detectar a existência de deficiências na escola pública brasileira que, somadas às carências expressas em posturas e metodologias inconvenientes e autoritárias, tem influenciado negativamente o cenário escolar. Isto tem resultado na produção de unidades didáticas enfadonhas e, por conseguinte, produzido indiferença e desatenção nos aprendizes, em relação a elas. Conclui-se, portanto, pela necessidade de interferência no espaço educativo, assumindo-se posicionamentos e atitudes que o favoreçam e o modifiquem, no sentido de convertê-lo num ambiente que, vivo e estimulante, dê fôlego à liberdade criativa.

A partir da investigação sobre a atividade jornalística e dos conceitos levantados acerca do Jornalismo, como categoria, e dos gêneros a ele ligados, depreende-se que a aplicação do gênero reportagem como ferramenta pedagógica sintoniza-se com novas atitudes epistêmico-metodológicas de ensino, podendo contribuir, em articulação com componentes do processo educativo, na busca e construção de aulas mais produtivas e atraentes.

Para além de definições que mostram os gêneros jornalísticos conforme sua aplicabilidade no processo de noticiar, a pesquisa proporciona a percepção do jornalismo como atividade cativante e pitoresca, em razão de sua amplitude e diversidade de modos de atuação. A tarefa jornalística, enxergada por este prisma, oferece aos que a praticam a possibilidade do deslumbramento, ao oferecer o contato, muitas vezes direto, com atos e fatos do cotidiano e, sobretudo, com os seres humanos ali presentes, em suas experiências, a quem se busca para, mais que noticiar, persuadir, cativar e encantar. Neste sentido, a pesquisa permite perceber também que o jornalista, no exercício de sua atividade, pode, pelo poder da palavra, combater atitudes arrogantes e arbitrarias no meio histórico-social e atuar com diligência em prol de valores libertários.

A partir dos conceitos analisados de forma mais específica sobre a reportagem, a investigação permite descobrir que este gênero pode apresentar-se em diferentes tamanhos e formatos, oferecendo-se como possibilidade de aplicação no ambiente educativo. O desenrolar da pesquisa, ao detalhar as potencialidades da reportagem, evidencia-a como prática empolgante a qual, pela dinâmica que a envolve, é capaz de emocionar os que com ela defrontam-se. Percebida como atividade substancialmente sensorial, pela diversidade de contextos que se apresentam ao repórter, depreende-se que ela pode ser usada com proveito em situações em que se faz necessária a percepção de teorias e práticas, de partes e todo, de periféricos e centro, como os espaços educativos.

A percepção dos possíveis benefícios da reportagem como instrumento didático neste trabalho acentua-se a partir do aprofundamento do diálogo com Restrepo e com o Pátria

Educadora. Neste sentido, observa-se que o Pátria Educadora alinha-se com questões paradigmáticas em educação, pois deixa transparecer a necessidade de reexaminarem-se assuntos epistêmico-metodológicos. Depreende-se que, neste contexto, a utilização equilibrada de corpo e mente e o aproveitamento de todos os sentidos do discente podem mostrar vias mais férteis no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se, assim, que a revisão do paradigma em curso, ainda marcado por reduzida atenção à dimensão quinestésico-sensorial em sala de aula, é oportuna.

Constata-se que o Pátria Educadora critica a forma de ensino-aprendizagem vigente no Brasil, mostrando que esta forma tem gerado um discente preso aos limites da aprendizagem memorística e incapaz de harmonizar as informações apreendidas, bem como de realizar análises textuais mais elaboradas. Quanto a isto, percebe-se na pesquisa, com mais profundidade, que o quinestésico-sensorial, uma vez valorizado, remete a um método que tira proveito de todos os sentidos do discente, na realização de suas tarefas didáticas, o que propicia uma aproximação maior deste com a informação. Reafirma-se, assim, a constatação de que este aproveitamento total dos sentidos pode auxiliar no entendimento da vinculação entre as partes e o todo do saber, e por conseguinte, contribuir com o discente em seus processos de análise de textos escritos, ou mais que isto. Depreende-se, assim, a partir do Pátria Educadora, que os professores devem valorizar/incentivar atividades didáticas que levem alunos à aptidão para raciocínio lógico e para interpretação/elaboração de textos.

O exame da discussão sobre capacitações pré-cognitivas feita no Pátria Educadora possibilita a percepção de que a escola, imaginada como modelo organizativo de cooperação, deve expor, diversamente do que tem realizado, momentos didáticos mais movimentados e participativos, alicerçados em métodos alteritário-interativos. Por esta ótica, o ambiente escolar precisa considerar elementos que digam respeito à participação, à interação e à integração do discente, rejeitando posturas arrogantes e individualistas, de modo a fazer com que ele sintasse mais ativo e envolvido em suas tarefas didáticas e no processo pedagógico como um todo. Neste sentido, percebe-se a necessidade de rever-se o monismo metodológico e considerar a adoção de métodos de ensino que conduzam o discente a aproximar-se do objeto de estudo e, na medida do possível, não apenas vê-lo, mas tocá-lo, senti-lo e compará-lo com outros objetos correlatos, ou seja, que o aluno movimente-se em direção ao conhecimento e com ele misture-se.

A pesquisa permite perceber, novamente, que a valorização da dimensão quinestésico-sensorial pode propiciar um momento didático mais dinâmico, no qual o discente participa mais efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. A consideração desta

realidade pelo docente pode criar vias mais largas para aulas dialogadas (expositivas ou não) em que o discente possa sentir-se mais atuante no empreendimento. Depreende-se, assim, que uma pedagogia que considere o discente em seus gestos, movimentos e sentidos coaduna-se com uma prática educativa mais participativa, na qual o aprendiz atua sem desvios sobre os itens da tarefa didática.

Partindo da discussão sobre o exame de tecnologias e técnicas como instrumentos didáticos feita no Pátria Educadora, percebe-se que o documento reconhece que a modificação do ensino pode ser agilizada pela utilização de vídeos e de *softwares* interativos em aulas, desde que sua aplicação seja racional e prudente. O documento entende que o uso de vídeos é capaz de impulsionar o ambiente escolar, na medida em que influências de fora são trazidas para dentro da escola. O uso de *softwares* interativos, por sua vez, agregam essas forças com as do discente, em sua chance de progredir por si mesmo, em seu processo de aprendizagem.

Nesta sequência, depreende-se que, ao abordar a combinação destas tecnologias, o Pátria Educadora, além de apontar para a possibilidade de revisão de métodos tradicionais de ensino, indica que o discente, a partir de determinado momento didático obterá vias para que participe, de modo mais ativo e com possibilidades mais definidas para sua liberdade criadora, do processo de aquisição do conhecimento.

Partindo da investigação do contexto escolar e tecnológico de hoje, descobre-se que o uso de técnicas de reportagem pelo discente pode favorece-lo em sua liberdade criadora. Reconhece-se que os aparatos eletrônicos, principalmente os smartphones, têm-se tornado “companheiros” habituais dos estudantes, em suas comunicações ou passatempos, sendo sua presença e utilização sem objetivos pedagógicos, no ambiente educativo, obviamente, motivo de crítica por parte dos profissionais de educação. Isto se reflete, normalmente, de forma restritiva, em documentos que regulam a estrutura escolar.

Percebe-se que, por rejeitar o uso de celulares ou outros aparatos eletrônicos nessas circunstâncias, os educadores tendem a desprestigiar quase que de imediato estas tecnologias, deixando de aproveitá-las pedagogicamente. Em sentido contrário, a pesquisa permite mostrar que tais equipamentos podem ajudar, por exemplo, na construção de uma reportagem, com fins e nos ambientes didáticos, e assim colaborar com educadores e discentes no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, estes equipamentos, queira-se ou não, já tão usados pelo aprendiz no espaço escolar, podem ser vistos e aproveitados como aliados.

Assim, a investigação permite reconhecer a necessidade de reexaminar atitudes e métodos que, mesmo experimentados ao longo dos anos podem estar caminhando em sentido contrário às vanguardas educacionais e agindo em direção oposta a novos estudos e

tendências pedagógicas. Neste contexto, a pesquisa mostra igualmente que o Pátria Educadora, compreende o educador como figura-chave no processo educativo, reconhecendo que tecnologias como estas não tomam o lugar dele, mas equipam-no.

A pesquisa permite, por extensão, perceber que, considerada a abrangência de aplicação pedagógica oferecida pelo gênero reportagem, os discentes tem a chance de envolver-se mais com o ambiente a sua volta. Neste sentido, a investigação mostra, por exemplo, que na produção de uma reportagem o discente poderá usar uma variada gama de equipamentos (celulares, *tablets*, *notebooks*) para a realização de sua tarefa didática (filmagem, fotografia, gravação sonora, etc). A utilização destes recursos levará o discente ao uso espontâneo e total dos seus sentidos, a depender da “pauta” a ele proposta pelo professor, tendo em vista que na vivência do trabalho ele poderá ver e tocar pessoas e objetos, e ouvir sons diversos gerados no ambiente, além de aspirar alimentos, no caso de reportagem sobre questões gastronômicas, por exemplo. A pesquisa permite entender, assim, que a realização de tarefas como estas, ao gerar um contato mais intenso com o ambiente, fornece condições mais apropriadas para que os segmentos do todo observado e reportado sejam percebidos, ajudando o discente, por conseguinte, na harmonização das informações apreendidas e, assim, colaborando na realização de abstrações e de análises.

Chega-se à conclusão de que o uso do gênero reportagem considera a dimensão quinestésico-sensorial no ambiente escolar, entendendo-se que os movimentos e expressões são bem vindos ao processo educativo. Neste sentido, a reportagem dá ao discente mais opções na escolha de seus métodos de trabalho e mais liberdade para atuar no contexto da tarefa didática proposta pelo educador.

Consideram-se, finalmente, as hipóteses elencadas no início deste trabalho. A primeira supõe que o fator epistêmico-metodológico é fundamental entre as razões que dificultam um fazer pedagógico adequado, reconhecendo-se a necessidade de intervenção no sentido da adoção de posturas pedagógicas que contribuam para a apresentação de uma aula metodologicamente mais aprazível e atrativa, capaz de despertar o interesse e a atenção da pessoa discente. Os resultados oferecidos na pesquisa identificam carências e desafios na educação e apontam que é preciso, de fato, interferir no processo educativo, sobretudo no caso específico da escola pública brasileira, na direção de uma prática pedagógica que torne as aulas mais agradáveis, dinâmicas e produtivas.

A segunda hipótese presume que uma metodologia de ensino que envolva o discente em atividades que aproveitem equilibradamente seus sentidos e suas possibilidades quinestésicas pode favorecer, pela maior liberdade proporcionada, aulas mais estimulantes

para o estudante, em termos de ação e criação. Os textos da bibliografia consultada, sobretudo quando postos em diálogo, mostram que o aproveitamento da dimensão quinestésico-sensorial do discente na escola podem gerar um ambiente mais propício ao exercício de sua liberdade criativa.

A terceira hipótese prevê que o gênero reportagem como ferramenta pedagógica, pela amplitude de suas possibilidades e pela sua diversidade de aplicação, pode promover uma aula mais dinâmica, produtiva e lúdica, com resultados positivos tanto para o discente quanto para o docente. A pesquisa revela que a *reportagem*, usada de forma racional e equilibrada, fornece um leque de opções aos discentes na execução de suas tarefas didáticas, favorecendo igualmente o educador em razão de facilitar a condução do processo educativo e enriquece-lo do ponto de vista do dinamismo, da ludicidade e do prazer que oferece ao momento didático.

É preciso ressaltar que o fato das hipóteses levantadas no início deste trabalho terem sido reforçadas no final da pesquisa não fecha o debate sobre o tema, mas propõe e conclama pesquisadores a uma verificação mais profunda do mesmo. Dessa forma, avalia-se como adequada a realização de uma pesquisa bibliográfica combinada a uma investigação empírica, mais amplas, que permita aprimorar as interfaces entre jornalismo e educação, no sentido da descoberta de outros elementos que possam colaborar em processos didáticos, sobretudo no tocante à epistemologia e metodologia em educação.

Registra-se, enfim, que os profissionais da educação, notadamente os professores, tem diante de si o desafio de empenharem-se na elaboração de práticas pedagógicas que possam gerar um ambiente educativo saudável, humano e humanizador que, livre de estruturas autoritárias, seja capaz de oferecer uma educação formadora do homem.

O desafio que se apresenta gira mais especificamente em torno de metodologias que, ao mesmo tempo, possam transformar a escola num lugar de dinamismo, alegria, vigor e ludicidade, agradável e produtivo para docentes e discentes, e que deem a estes últimos a liberdade suficiente ao exercício pleno de suas atividades, no sentido de voos mais altos, saltos mais apurados e reflexões mais profundas, que lhes permitam aventurar-se no pensamento e estabelecer-se como cidadãos conscientes no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Lois. *Ideologia e os Aparelhos Ideológicos*. Biblioteca Universal Presença. Lisboa, 1970. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bxad4Ol-hCVbNWdSeFpiYk91Rjg/edit?pli=1>>. Acesso em 03.06.16.
- BAHIA, Benedito Juarez. *História, jornal e técnica: as técnicas do jornalismo*. v. 2. 5.ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2015b. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em 03.06.16. Ao criar a Base Nacional Comum Curricular, o MEC reconhece a existência de carências na área do currículo.
- _____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. 2015a. *Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>>. Acesso em 17.03.2016.
- BITTAR, Marisa. *Curso de Pedagogia*. Vídeo aula gravada em janeiro de 2013 na UFSCar). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y0Px1po7j6o>>. Acesso em 12.07.15.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CAMPOS, Maria Inês B. *Os Gêneros do discurso*. Programa realizado em 2011, no Bloco 2, pela UNIVESP TV. Vídeo D-17 - PGM 05. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mB3TwwXsbZg>>. Acesso em 11.05.15.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.
- ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989. Disponível em <<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/11/a-face-oculta-da-escola.pdf>>. Acesso em 07.07.15.
- ERBOLATO, M. L. *Técnicas de codificação em jornalismo*. São Paulo: Ática, 1991.

- FERREIRA, Antônio Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Paraná, n. 9, p. 177-198. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/185/0>>. Acesso em 06.07.15.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault revoluciona a pesquisa em educação?*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>>. Acesso em 15.05.16.
- GENRO FILHO, Adelmo. *O segredo da pirâmide: Para uma teoria marxista do jornalismo*. Porto Alegre: Tchê!, 1987.
- HENN, Ronaldo Cesar. *A Pauta e a Notícia: uma abordagem semiótica*. Canoas: Ed. Ulbra, 1996.
- KINDERMANN, Conceição Aparecida. *A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: Desvendando as variantes do gênero*. Tubarão: 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – UNISUL. Disponível em: <http://busca.unisul.br/pdf/69876_Conceicao.pdf>. Acesso em 15.05.16.
- LAGE, Nilson. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- LARA, Luísa Castiglioni. *Por que as crianças não gostam da escola?*. Rio de Janeiro: 1987. 97 p. p. 4. Dissertação de mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação – Departamento de Administração de Sistemas Educacionais. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9194/000068141.pdf?sequence=1>>. Acesso em 01.06.16.
- LAVILLE, Christian, DIONE, Jean. *A construção do saber; manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997. p. 144. Disponível em: <http://naua.ufsc.br/files/2010/09/Manual-de-Reda%C3%A7%C3%A3o-e-Estilo_O-Estado-de-S%C3%A3o-Paulo.pdf>. Acesso em 21.05.16.
- MARQUES DE MELO, J. *Jornalismo Opinativo, Gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Mantiqueira, 2003.
- _____, J.. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MEIRELLES, Fernando de Souza. *Número de smartphones em uso no Brasil chega a 168 milhões, diz estudo*. 2016. Folha de S. Paulo, 15 abr. 2016. Entrevista. Disponível em:

- <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/04/1761310-numero-de-smartphones-em-uso-no-brasil-chega-a-168-milhoes-diz-estudo.shtml>>. Acesso em 29.05.2016.
- MORALES, E. I. L. *Radiodrama e reportagem como prática de educação ambiental na Escola Marechal Rondon em Vilhena, atualizações*. 2014. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/conde-evelyn-2014-radiograma-reportagem-pratica-educacao.pdf>>. Acesso em 04.05.2016.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. Ed. Trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; DF: UNESCO, 2003a.
- _____, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.
- PEREIRA, Valmir. Reforma curricular, formação docente e emancipação humana. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 24. Maio-out/2015. p. 313-334, Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/17474/12520>>. Acesso em 03.06.16.
- PEREIRA FILHO, Francisco José Bicudo. *Caros Amigos e o resgate da imprensa alternativa no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2004.
- RESTREPO, Luiz Carlos. *Ética do amor*. Tradução Carlos Diogo. Coimbra: Ariadne, 2004.
- ROSSI, Clóvis. *O que é jornalismo*. 10 ed. (Coleção primeiros passos). São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/49390624/Rossi-Clovis-O-Que-e-Jornalismo-Col-Primeiros-Passos>> Acesso em 15.05.16.
- SODRÉ, Muniz e FERRARI, Maria Helena. *Técnica de reportagem*. São Paulo: Summus, 1986, p. 11.
- VARGAS, Cláudia Regina e SANTOS, Marcelo Gonzaga dos. Autoritarismo e educação no Brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-74). *Itinerarius reflectionis*. v. 1, n. 12, 2012. p. 1. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/ritref/article/view/20381>>. Acesso em 27.06.16.