

## ENSINO DE HISTÓRIA COM O USO DE JORNAIS: Abordagens para uma Educação Patrimonial Emancipadora

Daniel Augusto Pereira Marcilio<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 05/09/2021.

Artigo aceito em: 11/04/2022.

### RESUMO:

Este artigo busca discutir o que significa retirar uma publicação jornalística de seu propósito inicial (a divulgação de informações para um público amplo) e inseri-la em um contexto da educação. A utilização da imprensa em um processo de aprendizagem escolar provoca um deslocamento temporal, já que os jornais foram escritos para o consumo imediato, enquanto um professor de história explora relações distintas, próprias da disciplina histórica. Tendo como premissa a ideia de que a comunicação - em seu sentido humanista, conceituado por Paulo Freire (2002) - é um direito e, inclusive, um patrimônio, ou seja, uma temática da educação patrimonial, este trabalho se propõe a realizar uma revisão bibliográfica, debatendo a construção do conhecimento histórico escolar a partir do uso dos jornais, como documento histórico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Educação Patrimonial. Documentos históricos. Jornais. Educação emancipadora.

HISTORY TEACHING USING NEWSPAPERS: approaches for a heritage education

### ABSTRACT:

This article seeks to discuss what it means to take a journalistic publication out of its original purpose (the dissemination of information to a wide audience) and place it in an educational context. The use of the press in a school learning process causes a temporal shift, as newspapers were written for immediate consumption, while a history teacher explores different relationships, typical of the historical discipline. Based on the idea that communication - in its humanist sense, conceptualized by Paulo Freire (2002) - is a right and even a heritage, that is, a theme of heritage

<sup>1</sup> Mestre do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui bacharelado em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2011) e graduação em História - Bacharelado Noturno pela UFRGS (2016). Link: <http://lattes.cnpq.br/8772972166335189>. E-mail: [daniel.marcilio@ufrgs.br](mailto:daniel.marcilio@ufrgs.br)

education, this study proposes to carry out a review bibliographical, debating the construction of historical knowledge school based on the use of newspapers as a historical document.

**KEYWORDS:** History teaching. Heritage Education. Historical documents. Newspapers. Emancipatory Education

## 1. Introdução

Definir o conceito de educação é uma tarefa complexa. Trata-se, afinal, de traduzir em poucas palavras um processo multifacetado, um fenômeno formativo tanto de um coletivo, de um grupo de pessoas, quanto do ponto de vista individual, a trajetória de vida de cada um, atravessada pelas etapas educacionais. As noções sobre o que significa educar também variam conforme as especificidades das instituições políticas, jurídicas, religiosas e os costumes de uma determinada sociedade. É, portanto, uma prática humana e social com profundas implicações e problemáticas distintas (LIBÂNEO, 2001). Dessa maneira, sendo uma questão de tamanha relevância e abrangência, cabe refletir sobre os pormenores das questões educacionais em temas como a preservação e a conservação do patrimônio, abordagens que estão sempre presentes no ensino de história.

Nas aulas de história, documentos produzidos pela imprensa podem ser interessantes recursos didáticos. Afinal, fontes como os jornais permitem múltiplas formas de abordagem, levando à reflexão sobre diversos aspectos teóricos e metodológicos de uma proposta educacional. Uma reportagem, uma fotografia, charge ou texto de opinião trazem elementos ricos para desenvolver uma estratégia pedagógica, indo além de uma simples ilustração das temáticas que estão sendo abordadas. Além disso, o jornal é um formato de publicação que, de alguma maneira, todos os alunos já devem ter se deparado em um determinado momento, mesmo que não sejam leitores assíduos desses impressos. Esses documentos carregam uma estrutura peculiar, possuem linguagens próprias e representam uma parcela significativa da experiência humana nos períodos mais recentes da história e, por isso, devem ser analisados a partir do contexto em que foram produzidos. Eles são manifestações representativas do passado, vestígios de um esforço para representar a passagem do tempo, memórias de um passado que expressam relações sociais. Pelo seu potencial como fonte de um trabalho historiográfico, não é à toa

que existe um empenho pela conservação e preservação de conteúdos jornalísticos, inclusive com a criação de instituições públicas, destinadas a guardar especificamente o repertório de jornais publicados ao longo do tempo. Os jornais tornaram-se tão importantes como fontes para a reconstrução e reelaboração do passado a ponto de eles próprios serem reconhecidos como um patrimônio cultural.

Pretende-se, assim, ao longo da discussão neste artigo, relacionar o debate sobre educação patrimonial com a utilização de jornais em sala de aula. Para isso, o eixo de argumentação deste trabalho avança de modo a discutir o que se entende por educação patrimonial, depois aborda as diferentes possibilidades didáticas de um jornal no ensino de história e, por fim, entrelaça esses pontos ao trazer as reflexões do pensamento freireano e a ideia de uma educação que incentive a emancipação.

No Brasil, centenas de fontes jornalísticas podem ser encontradas digitalizadas, como, por exemplo, no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Ou seja, é um patrimônio de fácil acesso, pois o próprio site permite a busca por palavras específicas que estejam nas edições armazenadas, filtrando até mesmo por local, ano e título. Ainda que abordar tal repositório virtual não seja o objetivo central deste ensaio, é relevante pensar como os materiais da imprensa não deixam de ser pauta das abordagens da educação patrimonial. Para provocar tais reflexões, é preciso primeiro discutir o que se entende por meio dessa expressão.

## **2. Educação Patrimonial: um conceito em expansão**

A educação patrimonial, durante décadas, esteve centrada apenas numa ideia que pode ser sintetizada no jargão “conhecer para preservar”. Ou seja, é como se bastasse ensinar ou informar sobre o passado para que surgisse, de forma natural, um anseio pela preservação do patrimônio. Tomada como verdade inquestionável, tal expressão surgiu a partir de noções europeias, reproduzidas e colocadas em circulação no país sem maiores questionamentos (SCIFONI, 2020).

É um ideal vindo da Europa, a partir de uma perspectiva de cidade culta, marcada por monumentos históricos, em um esforço de explicar e ensinar o que deve ser guardado para o futuro da nação (TOLENTINO, 2018, p.42). A formação dos Estados nacionais engendrou a emergência de uma rede de proteção legal, visando a conservação de bens tomados como públicos, uma espécie de legado cultural. Assim, a identificação e o apreço seriam criados por meio da conscientização em um sentido patriótico e cívico, valorizando, em particular, símbolos do poder econômico, como palacetes e mansões.

Essa necessidade das sociedades contemporâneas, de mostrar uma imagem forte de si mesma, pode também ser interpretada como uma angústia frente às incertezas do presente, com seu ritmo cada vez mais acelerado. Nesse sentido, o patrimônio que deve ser preservado concede ao Estado maior solidez. É a metáfora do espelho de narciso, conforme discutido por Françoise Choay (2014, p.253). É o poder que se reafirma, em uma dinâmica de autocontemplação passiva, um culto a uma identidade genérica que se sobrepõe às demais. Torna-se, portanto, uma herança imposta, em uma relação vertical, burocrática e, além disso, autoritária.

O Estado é visto como o intérprete, guardião legítimo do passado. Trata-se da formação e afirmação de um passado a ser lembrado, regulamentado e definido de forma pétrea. Não por acaso, quando o governo brasileiro criou, em 1937, um instituto para gerir as políticas públicas do patrimônio nacional, o IPHAN, o objetivo principal era promover um senso de pertencimento à civilização europeia, por assim dizer. Houve sobretudo a valorização da arte colonial, em referência à matriz portuguesa, algo que se pode notar desde os primeiros números das revistas acadêmicas lançadas pelo IPHAN (CHUVA, 2003, p. 324 - 325).

O poder estatal tem essa prerrogativa de estabelecer o que é o patrimônio público, quais bens devem ser preservados, a partir da criação de museus, arquivos, tombamentos, mas a questão que permanece é saber quais públicos estão realmente representados. Existem empasses, encontros e desencontros na concepção das problemáticas patrimoniais. Para citar o exemplo das grandes cidades, a voracidade da construção civil pressiona as políticas de proteção do patrimônio, pois é uma

indústria que emprega grande número de trabalhadores.

Há uma lógica de insistência no progresso imobiliário, a defesa do mercado e da ocupação do solo urbano em contraste com edifícios e construções antigas, que atravancam a suposta modernidade (VELHO, 2006, p. 240 - 241).

Em termos históricos, apenas recentemente valores como a qualidade de vida, a preservação do meio ambiente e o respeito e consideração pela diversidade cultural começaram a ser compreendidos como direitos de todos os cidadãos e cidadãs no Brasil. Tal mudança de postura iniciou-se no final dos anos 1970, com a articulação de políticas patrimoniais assentadas na ideia de referências culturais (TOLENTINO, 2018, p.43). A partir de então, embora continuaram a existir certos desentendimentos<sup>2</sup>, o poder público passou a reconhecer nos textos legais que as assim chamadas minorias (grupos que, mesmo representando, muitas vezes, maiorias numéricas, antes não tinham espaço para reverberar sua voz) também são sujeitos de direitos (FONSECA, 2000, p. 83).

A definição de referências culturais, em linguagem jurídica, é um tema complexo. Os critérios para identificar os bens que seriam tomados pelo Estado, ao longo do processo de redemocratização do país, foram alterados com a menção desse termo no plural. Não mais se referia somente ao conhecimento erudito, mas também abrangia os saberes desprezados pela cultura dominante (FREIRE, 2005, p.14). A própria Constituição Cidadã de 1988, em seu artigo 216, definiu expressamente o patrimônio cultural brasileiro como” o conjunto de bens culturais, de natureza material e imaterial, que se referem à identidade, à ação e à memória dos grupos formadores da sociedade” (BRASIL, 1988, p. 126).

Não basta, porém, uma mera definição técnica, se ela não levar em conta realidades locais, especificidades de um contexto multicultural. O fato é que, em uma sociedade que se pretende democrática, não é admissível que um único e inquestionável princípio de autoridade aja para delimitar o que é o patrimônio, o que

---

<sup>2</sup> Tolentino (2018, p. 43) discute que, em paralelo ao surgimento do Centro Nacional de Referências Culturais, que estendeu o conceito de patrimônio dentro da concepção estatal, estabeleceu-se um projeto pedagógico de *heritage education*, uma metodologia com viés colonizador, eurocêntrico. Ou seja, ainda que houve avanços na perspectiva de Educação Patrimonial no país, a noção de uma memória oficial persiste em certas políticas públicas brasileiras.

deve ou não ser preservado. A escuta de múltiplas vozes permite que sejam ouvidos e debatidos outros interesses que não apenas os dos grupos com maior poder econômico ou político. Os novos anseios sociais, em um contexto de luta e reivindicações, ampliaram o campo do patrimônio, partindo das noções de diferença e da interculturalidade.

Reconhecer essa diversidade não significa que não se possa avaliar, distinguir e hierarquizar o saber produzido. Haverá sempre referências que serão mais marcadas e/ou significativas, seja pelo valor material, seja pelo valor simbólico envolvidos. Por outro lado, bens aparentemente insignificantes podem ser fundamentais para a construção da identidade social de uma comunidade, de uma cidade, de um grupo étnico, etc. Ou seja, é preciso definir um ponto-de-vista para organizar o que se quer identificar, e para isso é preciso definir um determinado recorte ou recortes - como, por exemplo, o trabalho, a religiosidade, a sociabilidade - o que, evidentemente, vai indicar uma determinada compreensão do campo que se quer mapear (FONSECA, 2000, p. 94-95).

Educação patrimonial, portanto, também é um direito, pois compõe um processo de cidadania, o que implica em envolvimento, interlocução e participação. É uma dinâmica de diálogo. Nas salas de aula, no entanto, o patrimônio tende a ser visto de forma instrumental. É como se ele fosse uma espécie de ferramenta da docência, um método único capaz de, por si só, despertar um apego pelos bens culturais. Contudo, educação patrimonial não se reduz a ser uma simples metodologia, uma mera transmissão de conhecimentos. Se isso fosse verdade, iria se consistir apenas num exercício bancário, nos dizeres de Paulo Freire: uma prática educativa inócua, que parte do depósito de saberes bancários. A sala de aula corre o risco de ser um espaço de autoridade, um local onde o professor distribui o conhecimento e os alunos assistem a tudo de maneira passiva. Portanto, tendo em consideração tais debates sobre o patrimônio material, os documentos/fontes para produção do conhecimento histórico são inseparáveis dos instrumentos didáticos utilizados pelos professores nos ambientes escolares. Por isso, não existe uma dicotomia entre quem pesquisa e quem ensina, entre o ofício do historiador e os métodos dos docentes. Ambos são um conjunto, indissociáveis.

### **3. Os documentos textuais: fontes do conhecimento histórico na educação**

Quando um professor prepara uma didática de aprendizagem, ele utiliza todo o repertório de conteúdos, abordagens, ferramentas e técnicas que construiu ao longo de sua trajetória profissional. São os seus modos de ensinar, procedimentos que incluem a citação de exemplos, a localização de ideias centrais dentro de um corpo teórico escolhido para ser trabalhado, o incentivo ao raciocínio indutivo, com a devolução reformulada das perguntas feitas pelos alunos, dentre tantas outras ações que constituem a interação pedagógica (NUNES, 2003, p.117). É o enredo de uma concepção de ensinar, nem sempre totalmente consciente ou sistematizada, mas concretizada na sala de aula, nos complexos processos da educação.

Na escola, o ensino de história é o momento que incentiva os estudantes a pensar sobre a historicidade de suas condições sócio-culturais. A história é uma disciplina que, por abordar a realidade concreta e vida das pessoas ao longo do tempo (BLOCH, 2001), impulsiona os alunos a uma melhor compreensão de si mesmo enquanto sujeitos históricos, cujas construções identitárias estão marcadas por processos desenvolvidos pelos homens e mulheres do passado. O professor de história consegue, assim, historicizar o presente, levando os estudantes a olhar para as instituições, as formas políticas, os modelos sociais de um modo crítico, percebendo que as relações sociais não existem de modo natural. Pelo contrário, são o resultado das ações humanas. Ao levar às novas gerações essas problemáticas, o ensino de história procura discutir os sentidos concebidos para o passado.

O ensino de história procura mostrar que a disciplina é um discurso que, em meio a diversos outros e em conflito com estes, cria ordem para o passado, estabelece formas de sentir e de olhar para o último e, com isso, situa o sujeito num certo presente. O professor de História na escola estabelece as diferenças entre os diversos discursos que se propõem a recriar o passado e o relato historiográfico, discute a especificidade do cinema, da televisão, da literatura e, sobretudo, da historiografia como o espaço mesmo do ofício da produção de representações sobre o passado (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119).

No processo de aprendizagem, para além da aula expositiva, existem outras abordagens que aproximam os alunos da compreensão sobre o passado. Os objetos, mediadores culturais, são ferramentas que concretizam a explicação de contextos

históricos, trazendo materialidade para as discussões sobre as experiências e ações humanas ao longo da trajetória do tempo. Nesse sentido, os argumentos trazidos por Marc Bloch (2001) e Jaques Le Goff (2010) auxiliam a aprofundar melhor a questão sobre as possibilidades de utilização das fontes nas didáticas escolares. Bloch (2001) considera que tudo o que foi construído pelos homens e mulheres no passado é passível de se transformar em material para o trabalho do historiador e, por conseguinte, para o professor de história, já que ensino e pesquisa são indissociáveis.

O conhecimento histórico, afinal de contas, é construído a partir dos vestígios deixados pela produção humana, ou seja, dos documentos, das fontes que são apropriadas por meio de conceitos e métodos próprios da disciplina historiográfica. Seja na prática da sala de aula, seja na pesquisa acadêmica, o esforço do professor de história é problematizar os fatos do passado. Le Goff (2010), ao discutir os conceitos de documento / monumento dentro da perspectiva historiográfica, alerta que é preciso ter uma atitude inquisitorial em relação às fontes: estas não são, afinal, um resquício qualquer do passado, que sobreviveu apenas pelo acaso; pelo contrário, elas são o fruto de escolhas e intenções da sociedade que as produziu. Assim, dito de outra forma, as fontes resultam “do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 2010, p. 538).

#### **4. Possibilidades educativas de um jornal para o ensino de história**

Em uma sala de aula, o jornal pode ser usado, dentro de uma estratégia pedagógica, como uma simples ilustração de algo, de um evento ou de uma situação do passado. Afinal, é um objeto cuja a própria linguagem, por si só, induz a discussões sobre a percepção da passagem do tempo, do registro de um fato próximo ao momento em que ele ocorreu. Um jornal, aliás, é um documento que tem natureza explicitamente informativa. Ele se propõe a divulgar informações de um tempo que, no momento original da publicação do jornal, é interpretado como o presente imediato (FRANCISCATO, 2008). É uma fonte entrelaçada de significados que evidenciam visões de mundo e representações particulares sobre certos grupos



sociais, um leque de registros a respeito dos mais diversos âmbitos da sociedade. Além disso, é um material de fácil acesso, prático para levar nos espaços escolares, ainda mais na atualidade, com a grande quantidade de coleções disponíveis nas hemerotecas digitais. Cópias digitalizadas servem de base para montar um planejamento didático, bastando ao professor ter o recorte de qual pergunta quer desenvolver com os alunos durante a aula. O uso do jornal pode, por exemplo, desenvolver uma atividade de valorização da escrita e da interpretação textual, aprofundando, assim, o incentivo à leitura atenta (ROLIM, 2002, p.73).

Dentre os sentidos de uma aula de história, pode-se trabalhar com as possibilidades de interpretação das narrativas jornalísticas, estimulando um olhar crítico sobre o que os textos em um jornal divulgam. Não seria o caso de ensinar aos alunos como ler uma fonte de maneira estritamente científica, acadêmica, com referências e citações teóricas, pois o professor de história dificilmente possui a pretensão, ou melhor, a obrigação de transformar os estudantes em pequenos historiadores. Trata-se, de forma mais singela, de instigar nos alunos certa desconfiança quanto ao conteúdo que um documento como um jornal traz, mostrando que houve uma intencionalidade por trás dos arranjos das matérias. Isso, no entanto, não significa que o professor queira comprovar que os jornais ou a mídia não são confiáveis, em uma dicotomia simplista de verdadeiro ou falso. As possibilidades educativas de uma fonte como um jornal apresentam "às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação" (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.127).

Além disso, cabe ressaltar que as fontes, por si só, não têm capacidade de inovar o sistema educacional. O papel do professor, nesse sentido, é crucial. Pensar um documento como um jornal enquanto um tema da educação patrimonial é uma perspectiva possível, dentre tantas outras. Os propósitos de se trabalhar com um documento em sala de aula dependem sobretudo do compromisso do professor com um ensino inclusivo e diverso (NETO, 2001).

Um modelo que pode ser proposto é a apresentação aos alunos da temática a ser abordada, explicando os motivos pelos quais determinadas fontes foram escolhidas para serem exploradas. É um modo de situar os estudantes no contexto histórico. Rogério de Almeida (2017) sugere, por exemplo, que o professor compartilhe dados técnicos sobre os documentos. No caso dos jornais, uma possibilidade é começar discutindo como, nas sociedades contemporâneas, eles são um produto feito para o descarte. A cada dia, perde a validade, pois as notícias de ontem são imediatamente apagadas pelo fluxo incessante de novas informações do cotidiano.

Então, evidenciar tal processo em que muitas fontes são criadas, mas poucas preservadas, é um ponto para debater o processo de valorização dos documentos (LARA, 2008), algo que está em concordância com o viés abrangente da educação patrimonial. Afinal, questionar e complexificar as temáticas da preservação, das tensões entre o que é percebido ou não enquanto patrimônio, são abordagens que o professor de história consegue realizar. Portanto, trabalhar com documentos no ensino de história, ainda mais com publicações que foram impressas dentro de uma lógica de mercadoria e de consumo imediato, é uma alternativa para desenvolver a sensibilidade dos estudantes quanto à importância de preservar os bens culturais, avançando na percepção do que é considerado patrimoniável.

Assim, para analisar artigos jornalísticos, alguns procedimentos foram indicados por Tânia Regina de Luca (2008, p. 142):

- Encontrar as fontes e constituir uma longa e representativa série.
- Localizar a(s) publicação(ões) na história da imprensa.
- Atentar para as características de ordem material (periodicidade, impressão; papel, uso/ausência de iconografia e de publicidade).
- Assenhorar-se da forma de organização interna do conteúdo.
- Caracterizar o material iconográfico presente, atentando para as opções estéticas e funções cumpridas por ele na publicação.
- Caracterizar o grupo responsável pela publicação.
- Identificar os principais colaboradores.
- Identificar o público a que se destinava.
- Identificar as fontes de receita.
- Analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida.

No processo educativo, Elisgardenia Chaves (2013) também defende um método de exploração dos documentos baseado em três momentos ou dimensões: a material, a descritiva e a dimensão explicativa. Agindo em conjunto, tais etapas indicam que o professor busca identificar com os alunos os processos históricos, quem são os sujeitos que aparecem nas fontes e como esses homens e mulheres estão sendo abordados. O docente, portanto, propõe um tema, que está pautado por referências teóricas-metodológicas da historiografia, ainda que elas não sejam necessariamente explicitadas aos alunos de maneira mais complexa. Em síntese, significa compreender e perceber o documento, o contexto em que ele foi criado e as concepções existentes no período em questão: é essa a abordagem metodológica de Chaves (2013). Na mesma linha argumentativa, Neto (2001) também reforça que o professor possui recursos para instigar os alunos a problematizar o documento. Pensando na situação de um jornal, o aluno procuraria características como o emissor, o público a quem o impresso se destina, as condições de produção, os sentidos que impulsionaram a publicação de tal fonte. Assim, o aluno constrói um processo semelhante ao de um pesquisador, aguçando a sua curiosidade, aproximando o conhecimento histórico e levando a pensar as relações do jornal com a temporalidade.

Afinal, na divisão proposta por Fernand Braudel (2013), em artigo escrito nos anos 1950, os jornais encaixam-se com precisão na temporalidade da curta duração. É o tempo do acontecimento, do evento breve, a “ponta do iceberg”, para utilizar a metáfora de Braudel. Os fatos narrados pelo jornal, portanto, não estão isolados de um contexto maior. Existe um entrecruzamento de fatores, movimentos que interagem uns com os outros: a conjuntura, o tecido social, e as estruturas, os fenômenos de longa duração.

As notícias de um jornal podem, então, conter uma variedade de significações que se estendem para além do que é descrito no texto. Aspectos que atravessam os anos, sem serem, por vezes, percebidos pelos conterrâneos que escreveram as notícias, mas que constituem a estrutura da realidade social em um determinado momento histórico. Ainda que se possa questionar algumas premissas

do debate braudeliano<sup>3</sup>, os jornais trazem à tona uma reflexão sobre a sensibilidade às temporalidades, a entender como determinado relato transformou-se em uma notícia. No decorrer do século XX, com o modo industrial de produção das notícias, os jornais tiveram a pretensão de registrar a história em movimento. É o fator da imediatividade: os jornais são vistos, assim, como uma tentativa de encapsular o instante que passa (FRANCISCATO, 2005).

Benedict Anderson (2011) afirma, além disso, que os jornais, ao longo dos últimos séculos, constituíram uma parte primordial na formação das próprias nacionalidades modernas, já que serviu como um elemento propagador de identidades e de uma língua nacional. Os impressos jornalísticos ajudaram a criar, portanto, uma sensação de pertencimento a uma determinada região, visto que uma multidão antes indistinta passou a consumir os mesmos conteúdos jornalísticos, quase em uma espécie de ritual coletivo. Começaram a compartilhar uma temporalidade em comum. “Cada participante dessa cerimônia tem clara consciência que ela está sendo repetida simultaneamente por milhares (ou milhões) de pessoas cuja existência lhe é indubitável, mas cuja identidade lhe é totalmente desconhecida” (ANDERSON, 2011, p.68)

O jornal, porém, não é um texto que apenas espelha a realidade, sem distorções. Ele é, de certo modo, um conjunto de dispositivos, emaranhados numa rede de sentidos que se encaixam uns nos outros. Isso quer dizer que uma publicação jornalística possui especificidades que a envolvem, uma materialidade expressa na disposição dos textos, no enquadramento das fotografias, na tipografia, na escrita das manchetes e subtítulos. É uma série de marcas e distinções, fazendo com que o jornal seja percebido como uma publicação à parte, que se propõe a descrever os fatos de modo verossímil, com provas de confirmação.

O jornal - e a mídia em seu conjunto - não está, entretanto, face a face ao caos do mundo. Está situado no fim de uma longa cadeia de transformações que lhe entregam (...) um real já domesticado. O jornal é apenas um operador entre conjuntos de operadores sócio-simbólicos,

---

<sup>3</sup> Por exemplo, Cracco (2009) descreve a crítica que o historiador norte-americano Jack Hexter realizou às três divisões temporais: elas estão, de certo modo, ligadas arbitrariamente aos seus recortes temáticos: a longa duração com a geografia; a média duração com a economia e o social; e a curta duração com a política.

sendo, aparentemente, apenas o último:  
porque o sentido que leva aos leitores,  
estes, por sua vez, remanejamos a partir de seu próprio campo mental e  
recolocamos em circulação no ambiente cultural (MOULLIAUD, 2012,  
p. 69)

Mesmo que os jornais possuam tal pretensão de trazer um espelho da realidade, um relato verdadeiro dos acontecimentos, é essencial ter cuidado para não utilizar os textos jornalísticos como uma representação inquestionável do passado. Por isso, mostrar o contraste entre distintas publicações, ainda mais em um contexto de repressão e censura, como foram os jornais da imprensa alternativa lançados durante a ditadura civil-militar no Brasil, impulsiona a análise crítica dos alunos. Observar as diferenças entre os modos de noticiar um mesmo fato é uma forma de conduzir uma aula questionadora, partindo dos princípios de uma pedagogia transformadora (hooks, 2013) É um refletir e agir diante das contradições do mundo.

##### **5. O conceito de comunicação: um diálogo com as reflexões freireanas**

Um dos pontos principais do debate sobre os jornais enquanto um elemento para a educação patrimonial está, portanto, contido justamente na compreensão do conceito de comunicação. “[...] Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos” (FREIRE, 2002, p. 67). Toda comunicação é, em certo sentido, uma forma de persuasão. Mesmo que se busque uma neutralidade, cada escolha feita em favor de um tipo de informação é realizada em detrimento de outra. Comunicação, aliás, é um conceito indissociável da proposta de educação cunhada por Paulo Freire. As ideias freireanas defendem a educação como uma empreitada coletiva, que deve incentivar a reflexão crítica.

Educar, afinal de contas, envolve sempre um processo de diálogo. É um encontro entre sujeitos pensantes, “interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2002, p. 69). Nesse movimento, o caminho percorrido só é possível pela articulação da fala. Ensinar implica em uma conversa ativa, em que existe um propósito de agir sobre o mundo, de destrinchar, por meio do debate e da construção de conceitos, os mecanismos que levam à naturalização das injustiças. Se a palavra pronuncia os significados atribuídos ao mundo, a palavra verdadeira, com

um intuito transformador, que é dita com autenticidade e que denuncia as situações de opressão, representa a manifestação da práxis. Isso é fundamental para o pensamento de Paulo Freire, que, aliás, elaborou suas reflexões dentro de um contexto específico: o nordeste brasileiro da década de 1960. Em uma região com alto índice de analfabetismo, onde metade da população sofria com o analfabetismo e vivia, na definição de Freire, em um “cultura de silêncio”, o ideal de incentivar a “palavra” mostra uma prática pedagógica comprometida com a mudança (GADOTTI, 1996, p. 70).

Por isso, a educação, no sentido freireano, está assentada no movimento dialógico, no reconhecimento da alteridade do outro para que ele possa ser dono de seu próprio destino. Afinal, quando Freire sustenta uma educação para libertar os homens e mulheres de condições opressivas - sejam ideológicas, sejam políticas, econômicas ou sociais -, está se referindo a um requisito primordial: a capacidade de comunicação.

A práxis é fruto da articulação reflexiva, ou melhor, das relações entre a experiência e a possibilidade de expressar os aspectos da realidade social para, enfim, transformá-la junto com as outras pessoas. Desse modo, Freire assume o caráter humanista do ato de comunicar. Humanismo não em um contexto abstrato, mas sim concreto, isso é, que não se nutre da ilusão de um modelo ideal, fora da temporalidade, um perfil fabricado pela imaginação sem responsabilidades práticas. Tal ideia está expressa no ensaio em que Paulo Freire analisa o problema da comunicação entre o técnico e o camponês, uma síntese do que é o processo de comunicar de modo humanista.

É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá a ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um *quase não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. Neste humanismo

científico (que nem por isso deixa de ser amoroso) deve estar apoiada a ação comunicativa do agrônomo-educador (FREIRE, 2002, p. 73 - 74).

Da mesma forma em que educar não é um processo mecânico, a comunicação também não é uma relação em que um polo privilegiado transmite informações, enquanto um receptor passivo absorve os dados. Comunicar é interação. O processo educacional, ao ser atravessado pela prática do diálogo, permite reconsiderar o objeto estudado em sala de aula. Voltando à questão dos jornais, o pensamento de Freire indica que o verdadeiro patrimônio cultural desses documentos é que eles são expressões da criatividade humana, de uma técnica desenvolvida para a disseminação de informações de forma massiva. Por si só, os jornais, assim como outros meios de comunicação, não carregam valores morais, não são ruins ou bons. A partir da perspectiva freireana, a preocupação de uma educação patrimonial que trabalhe com os jornais passa por mostrar que a comunicação, o contato real entre as pessoas, pode ser mais do que a mera transmissão de informações.

## **6. Considerações Finais**

O ensino de história não se reduz à memorização de fatos e datas. Da mesma maneira, não se limita a apenas apresentar fontes e documentos, como se esses materiais, sozinhos, conseguissem despertar uma consciência das injustiças ou um desejo de preservação das referências culturais. O passado é o resultado de processos por processos temporais, realizados por homens e mulheres concretos, isto é, reais, ativos em seu tempo, com expectativas, anseios, condicionados pelas sociedades em que viviam. Noções de permanência, duração, mudanças e sucessão são conceitos que consolidam o aprendizado na disciplina.

Na sala de aula, existe essa tensão de romper com a ideia de que a história é a ação de decorar informações sem compreender as relações existentes entre o passado e o presente. Nesse sentido, o convite de usar um jornal como uma ferramenta didática é uma possibilidade de construir ligações, estabelecer um diálogo, a verdadeira comunicação, ao trazer à tona elementos de uma fonte que os alunos e alunas encontram todos os dias. O uso de um jornal, por isso, exige

procedimentos metodológicos para ser explorado no ambiente escolar. Aliás, se for considerado que a defesa da comunicação também é o reconhecimento de um direito humano e, de certa forma, de um patrimônio, que merece ser resguardado, o que o professor de história pode propor, dentro de um didática emancipadora, um olhar crítico quanto ao modo como a imprensa tratou diferentes aspectos da realidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas**. Educ. rev. [online]. Belo Horizonte. V.33, p. 1-28, 2017.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação das Edições Técnicas, 2016.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CRACCO, Rodrigo Bianchini. **A longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel: de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: a longa duração (1949-1958)**. Assis: 2009. Disponível em: [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93349/cracco\\_rb\\_me\\_assis.pdf?sequence=1/](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93349/cracco_rb_me_assis.pdf?sequence=1/) Acesso em 18 de agosto de 2021.

CHAVES, Elisgardenia Oliveira. Educação patrimonial e ensino de história: potenciais do uso de documentação arquivística. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez. 2013.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo, UNESP. 2014.

CHUVA, Márcia. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. **Topoi**, v. 4, n. 7, jul-dez, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 313-333, 2003.

FONSECA, M. Cecília Londres. **Referências Culturais: base para novas políticas do patrimônio**. In: O Registro do Patrimônio Imaterial. Brasília/MinC, 2000.



FRANCISCATO, Carlos Eduardo. **A fabricação do presente: como o jornalismo reformulou a experiência do tempo nas sociedades ocidentais**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

FREIRE, Beatriz Muniz. **O inventário e o Registro do Patrimônio Imaterial: Novos instrumentos de Preservação**. V. II, n° 3. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. jan./jul. 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Centauro, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

LARA, Sílvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, dez. 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LUCA, Tânia Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell (org.) **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

NETO, André de Faria Pereira. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 147-165, out. 2001.

NUNES, Clarice. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.6 jul/dez. 2003.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROLIM, Rivail Carvalho. O uso do jornal para trabalhar com a noção de fato e tempo histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 63-84, out. 2002.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista do CPC**, São Paulo, n. 27, v. Especial, p.14-31, jan./jul. 2019.

TOLENTINO, Átila. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal. **Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018.

VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. *Maná*, v. 12, n. 1, p. 237-248, 2006.