



Aprender a Aprender em Comunicação: o Ensino com Pesquisa e a Internet¹

Juliane MARTINS²
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR

RESUMO

A educação contemporânea mostra-se um desafio às suas instituições e atores. O processo ensino-aprendizagem exige redimensionamento da ação docente e envolvimento do discente como protagonista na produção do conhecimento. Novas tecnologias, como a internet, são ferramentas do cotidiano e devem integrar essa prática pedagógica, aliando as potencialidades dessa mídia aos conteúdos previstos em cada disciplina, sugerindo situações-problema que promovam reflexão, senso crítico e finalmente o aprender. Saber utilizar bem a internet, por exemplo, deve fazer parte do contrato didático, caso se queira evitar a "pescópia". Para isso, o professor precisa conhecer o funcionamento desse meio de comunicação e, ao combiná-lo aos princípios da metodologia de pesquisa, usá-lo como fundamentação em diferentes produções escritas e discussões coletivas, enriquecendo a formação de comunicadores críticos.

PALAVRAS-CHAVE: processo ensino-aprendizagem; ensino com pesquisa; contratos didáticos; internet; comunicação.

O ser humano é um verdadeiro sistema complexo e multifacetado. Como exemplo podem ser citadas as relações fisiológicas estabelecidas entre o cérebro e o organismo de cada pessoa. Tais relações diferenciaram o homem dos outros animais na cadeia evolutiva, tornando-o um ser único entre os habitantes do planeta.

No entanto, suas características podem ser ainda mais singulares. Além do aspecto biológico já citado, todos os indivíduos são constituídos por dimensões psíquicas, sociais, políticas, econômicas, históricas, religiosas, entre outras. Ou seja, partindo dessa premissa, quem se dispõe a trabalhar ou interagir com seres humanos não pode deixar de se preocupar com essa complexidade inerente a todos eles (BEHRENS, 1996, 1999; MASETTO, 1998).

Essas reflexões fazem parte de uma visão contemporânea dos indivíduos e da sociedade; pois, historicamente, o homem foi visto de modo fragmentado, isolado de suas dimensões específicas citadas anteriormente (BEHRENS, 1999). Desse modo, apenas um desses pontos era levado em consideração ao se analisar as pessoas.

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do X Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professora do Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional da UFPR. Mestre em Educação e bacharel em Jornalismo pela PUCPR, e-mail: professorajuliane@ufpr.br.



Assim, ao se ensinar novos conhecimentos, partia-se do pressuposto de que os indivíduos eram máquinas vazias que precisavam ser preenchidas com diferentes saberes para aprenderem algo. Isso levou a um processo de simples reprodução do conhecimento (GIROUX, 1997). Se as pessoas eram vistas apenas como receptores de informação, existiam os responsáveis por repassá-las.

De acordo com Masetto (1998), isso levou a um processo de ensino baseado na repetição de conteúdos por um professor que sabe a um aluno que não sabe, que por sua vez sofria uma avaliação e, caso passasse, estava apto para determinada profissão. Esse olhar racional sobre o ensino levou à criação de modelos de aprendizagem baseados na cópia, na memorização e na reprodução; realizados de maneira mecânica e objetiva, sem espaço para contextualizações, reflexões ou críticas (BEHRENS, 1999). Essas características inviabilizavam a produção de conhecimento pelos indivíduos, que apenas aceitavam o que escutavam; geralmente como uma verdade absoluta.

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se a cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza. (BEHRENS, 1999, p. 24)

Aos poucos esse método foi – e continua – sendo repensado, partindo das necessidades do mundo contemporâneo, que continuamente está em movimento. Essa velocidade exige novas posturas dos seres humanos, que não podem ficar estagnados num modelo ultrapassado pelos próprios avanços já conseguidos por eles.

Por isso os indivíduos estão passando por transformações constantes no modo de ver as coisas e as pessoas. Hoje, dificilmente, observam-se os fenômenos isoladamente, procuram-se realizar sínteses a partir de seus diversos pontos de contato. Inclusive em relação à educação:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67, grifo do autor)



Todo esse processo foi, na realidade, um verdadeiro aprendizado na maneira de analisar os indivíduos e a sociedade; porque os acontecimentos passaram, assim, a ser redimensionados para uma visão global e mais significativa neste momento histórico. Atualmente, não é possível ter verdades absolutas e inquestionáveis, nem trabalhar por níveis de conhecimento. O saber se tornou uma rede que cobra de todos a busca por parcerias, a troca de experiências e a criação de novas e diversas posturas éticas e sociais (CASTELLS, 2000).

Tanto que, agora, o importante é fazer o indivíduo "aprender a ser", "aprender a fazer", "aprender a conviver" e, definitivamente, "aprender a aprender" (DELORS, 1998). Para isso, é necessário incentivar a abertura à reflexão dos acontecimentos que rodeiam as pessoas, de modo a ajudá-las a compreender o mundo e as coisas, tornando-os parte da própria vida, e possibilitando o compartilhamento de experiências entre todos.

A ideia do professor como repassador de conteúdos, portanto, está ultrapassada, como coloca Masetto (1998). O docente deve fazer com que os seus alunos aprendam e, principalmente, sejam formados para a vida, juntamente com a profissão. Nesse ponto, os professores têm um papel fundamental por meio de sua prática pedagógica. Eles são os mediadores entre o ensino e a aprendizagem, figuras fundamentais para a reflexão sobre os saberes existentes na sociedade, capazes de atender as necessidades do homem no mundo atual (BEHRENS, 1996).

A educação, assim, não deve ser um acúmulo de saberes ou um treinamento para certas atividades, uma perpetuação de conhecimentos prontos (e, muitas vezes, fragmentados) a serem decorados pelos alunos que acabam como seres passivos nesse processo; mas um constante diálogo com diversas instâncias profissionais, políticas, entre os próprios professores e destes com seus alunos.

Agora os discentes não vão receber nada pronto e acabado, o conhecimento passa, também, pela valorização da cidadania, pela reflexão, pela democracia e pela politização (MASETTO, 1998). Tudo isso faz parte do processo de ensino-aprendizagem do docente com seus alunos e vice-versa.

Só dessa maneira é possível levá-los a refletir sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. O professor não deixa de passar os conteúdos, porém o faz ajudando o aluno a articular os conhecimentos, prestando atenção em suas dificuldades e avanços; compreendendo seu processo para o conhecer. O objetivo não são as provas para ganhar nota e passar de ano, mas a vida (BEHRENS, 2000).



Para isso, procura participar do mundo do discente e se insere em seu contexto, faz troca de experiências e as provoca entre os alunos, para que se incentive o conhecimento do mundo, pela busca por metodologias de ensino que colaboram nesse processo de ensino-aprendizagem, a partir da produção e não só reprodução do conhecimento, como coloca Behrens (1996, 2000).

Com essa nova postura, conforme Freire (1997, p. 24-25, grifo do autor), o discente acaba por se assumir "como sujeito [...] da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Hoje, muitos são os desafios, como novas responsabilidades, acúmulo de informações e tarefas, mudanças constantes e diferentes níveis de relacionamento interpessoal. Por isso a função dos professores não pode se restringir à reprodução de conhecimentos existentes (BEHRENS, 2000), mas deve se transformar na gestão dos saberes, de projetos diferenciados, da prática pedagógica e também dos conflitos, anseios e angústias inerentes a todos os homens.

Segundo Giroux (1997), o docente precisa de uma liberdade para trabalhar, sem que se sinta refém de metodologias, currículos e avaliações pré-concebidas, poderá conduzir suas disciplinas de forma transparente e também se sentir responsável pelos projetos educativos elaborados.

Com o objetivo de trazer aprendizagens significativas a seus alunos, o docente desenvolve uma prática pedagógica empreendedora, baseada em projetos inovadores, a partir da construção de sua própria prática educativa. Ele precisa estar em contínuo desenvolvimento pessoal e intelectual, preocupado em ser, portanto, pesquisador e produtor de conhecimentos (ROCHA; BRITO, 2007).

Para ajudar seus alunos a aprender a aprender, como coloca Behrens (2000), deve unir essas práticas e saberes ao processo de constante reflexão e articulação de discussões e críticas em sala de aula. Porém sem esquecer que também é um ser humano com responsabilidades éticas, políticas e sociais; imprescindível como um ser em sociedade. Isso porque o professor, muitas vezes, é uma referência para seus alunos.



Para que esse processo seja significativo, é preciso que o docente valorize-os, dando importância ao que eles sabem do mundo – aliando conhecimentos tácitos e científicos –, as suas experiências pessoais e as singularidades de aprendizagem de cada um, já que nem todos aprendem do mesmo jeito.

É fundamental, então, a presença do diálogo entre o professor e seus alunos, e vice-versa, principalmente quando ocorre de modo dialético, favorecendo a reflexão e agregando as contribuições advindas das discussões realizadas; para que se construa realmente um aprendizado, tanto pessoal como para a vida dos discentes (MORAN, 2004).

Para Behrens (2000), os docentes precisam desenvolver metodologias inovadoras e adequadas às diferentes formas de aprendizagem de seus alunos, mas também a seus talentos e emoções, propiciando a descoberta de virtudes e ajudando suas capacidades criativas. Desse modo, favorece-se a formação integral do aluno, baseada nas suas particularidades em relação aos outros, como menciona Giroux (1997). Assim, o discente se sente reconhecido, valorizado e respeitado.

O aprender a aprender, nesse sentido, investe na reflexão, no desenvolvimento de projetos, na pesquisa, na compreensão do mundo e no compartilhamento de experiências. Nesse processo, o professor passa a ser um mediador (MORAN, 2000). Ele auxilia o aluno a articular informações. Pensando na aprendizagem dos discentes, é importante que o professor valorize as experiências pessoais e coletivas e a individualidade de cada um.

Por isso a necessidade de diferentes metodologias de ensino, além de diversos suportes, como os fornecidos pela tecnologia por meio da internet, atuando como instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, é preciso que o professor veja a tecnologia e esse meio de comunicação como ferramenta que auxilia na prática educativa. A partir de um olhar crítico, ele pode ser utilizado de modo eficaz e que ajude efetivamente na aprendizagem dos alunos (MORAN, 2004).

Com a sociedade da informação, o conhecimento ficou disponível na rede informatizada, nas redes de comunicação televisivas. Portanto o acesso ao conhecimento não está mais localizado numa única instituição, mas sim em toda a aldeia global. Os meios informatizados atravessaram fronteiras e disponibilizaram o conhecimento causando uma revolução nos meios de comunicação e, especialmente, da aprendizagem em geral. O desafio que se impõe nessa sociedade é o de como acessar a informação recebida, como interpretá-la, e acima de tudo, como produzir novas informações com criatividade, ética e visão global. (BEHRENS, 1999, p. 90)



ENSINO COM PESQUISA EM COMUNICAÇÃO

Na prática da sala de aula, traçar estratégias metodológicas de avaliação dos conteúdos apresentados é uma aventura. Cada disciplina tem uma ementa e um plano de aula a serem cumpridos em determinada carga horária, nesse tempo, também é exigido que se avalie o aprendizado do aluno de alguma forma. Provas, trabalhos teóricos ou práticos, seminários, estudos dirigidos, apresentações orais são algumas dessas maneiras encontradas de mensurar o conhecimento apreendido.

O trabalho docente em cursos de comunicação traz essas e inúmeras outras possibilidades de realizar essa tarefa, pois mantemos contato com uma área em constante mutação e exemplos que se perpetuam a cada dia. O cotidiano das aulas é entremeado pelo factual que a mídia nos mostra, seja na internet, na televisão, no rádio ou na imprensa.

Tanto que relacionar essa prática do mercado da comunicação com o conhecimento teórico previsto para as disciplinas é um fato, podemos solicitar avaliações com base em reportagens e estudos de caso e até incentivar que os alunos se coloquem como futuros profissionais ao realizar trabalhos que exigem visitas técnicas, entrevistas e confecção de produtos espelhados na realidade da profissão.

Tal ponto é explicitado por Moran (2004, p. 15):

Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades a distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

Os estudantes estão certos em exigir que o professor aproxime a teoria da prática, mesmo quando a disciplina não pede isso. Apesar do ideal ser o equilíbrio, nem sempre o que se vê é a união da teoria com prática, mas a prática suplantando a teoria ou a prática/teoria simplesmente.

Os cursos de formação, os de longa duração, como os de graduação, precisam ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática, sem confinar essa integração somente ao estágio, no fim do curso. Todo o currículo pode ser pensando em inserir os alunos em ambientes próximos da realidade que ele estuda, para que possam sentir na prática o que aprendem na teoria e trazer experiências, *cases*, projetos do cotidiano para a sala de aula. (MORAN, 2004, p. 20)



A proposta é trabalhar com uma pedagogia diferenciada, conforme Perrenoud (2000), a partir de situações-problema, o que exige o conhecimento das competências emergentes e as necessidades do sistema educacional. Isso não quer dizer que se deve abandonar as competências "clássicas" de um professor, elas continuam sendo importantes e precisam atuar como uma aliada nessa abordagem.

O diferencial é tornar o cotidiano pedagógico uma prática reflexiva, para que o docente tenha uma visão integral, autônoma, responsável e ética do processo educativo. Aliar as competências tradicionais às emergentes é um desafio, por isso precisa de debate; principalmente por nem sempre ser uma proposta unânime.

Ao se observar e cotejar as práticas novas e tradicionais, confirma-se a necessidade de um maior diálogo entre as duas. O destaque, nesse caso, é a preocupação com a aprendizagem. Perrenoud (2000) demonstra que as práticas tradicionais estão focadas especialmente em avaliações, mas sem delimitar como aprender. Assim, alguns aspectos administrativos acabam se sobrepondo ao educativo.

A dificuldade surge exatamente no momento da avaliação, uma exigência educacional para que se avance rumo ao diploma. No momento em que os alunos são responsáveis por mostrar essa aprendizagem, o sofrimento e o nervosismo não é só deles, mas também do professor. Receio na hora de escolher de que forma avaliar, na preparação do que será pedido, o risco de se decepcionar com o que é apresentado e a necessidade de se quantificar algo que nem sempre é possível.

Dependendo dos resultados, é inerente se perguntar: será que eu não transmiti bem os conteúdos, não soube ensinar ou quem sabe os alunos faltaram muito, prestaram pouca atenção ou não estudaram? Questionamentos difíceis de responder. Se nos lembrarmos das inteligências múltiplas (BEHRENS; JOSÉ, 2001), percebemos que ao padronizar avaliações para todos, deixamos de contemplar as particularidades de como cada um aprende.

Nem todos se expressam bem refletindo sobre determinados assuntos e escrevendo, ou falam bem em público num seminário, talvez uma prova oral fosse a melhor opção em determinados casos, mas é difícil individualizar uma avaliação e ter tempo de conhecer a tal ponto cada aluno para perceber sua identidade. Desenvolver novas competências nos discentes significa promover a aprendizagem, praticando avaliações formativas. Para isso, a pedagogia é ativa e fundamentada em projetos, há trabalhos em equipe e cooperação entre colegas e até do professor com os alunos.



Na **avaliação da aprendizagem** será proposta, de maneira contínua, a partir da discussão do processo e dos critérios acordados no contrato. Os alunos precisam manifestar-se sobre as atividades propostas com o intuito de melhorá-las ou mantê-las. As avaliações da aprendizagem devem incluir as atividades individuais e coletivas, bem como o valor atribuído a cada fase do projeto. O aluno precisa sentir-se seguro de que será avaliado com transparência, e estar consciente de que se não corresponder aos critérios estabelecidos e acordados pelo próprio grupo, não será aprovado. Não se trata de favorecer a ociosidade e nem ser benevolente com a falta de compromisso por parte do aluno ou de algum grupo. Para isso, durante o processo, o professor deverá dialogar e discutir com os alunos seu envolvimento, desenvolvimento e qualidade nas atividades propostas. Este processo se estende na **avaliação contínua do projeto**. As manifestações dos alunos são extremamente relevantes para a reestruturação ou manutenção do projeto proposto. (BEHRENS; JOSÉ, 2001, p. 86, grifos das autoras)

As visões mais contemporâneas da educação, baseadas no aprender a aprender, no ensino com pesquisa (BEHRENS, 1999; LAMPERT, 2008), no desenvolvimento de projetos ou no aprendizado baseado em problemas (*problem-based learning* – PBL) parecem ser cada vez mais conhecidas pelos docentes, mas os alunos ainda têm dificuldades para entender como funcionam esses métodos, principalmente por acharem que o professor não faz quase nada e eles muito.

Todos os atores envolvidos no plano educacional precisam entender que, para isso, o objetivo é, principalmente, fazer aprender, não apenas ensinar. O foco primordial passa ao desenvolvimento e construção de competências nos discentes, não os fazer um depósito de conhecimentos. Nesse sentido, os modelos pedagógicos que utilizam a transmissão de saberes coexistem nessa nova lógica, contanto que o professor não assuma a posição de detentor da verdade, mas dialogue com seus alunos de maneira inteligente.

Ele deve colocar seus discentes na posição de verdadeiros pesquisadores, para que resolvam problemas (situações-problema) e tomem decisões, para alcançar determinados objetivos propostos; sem a passividade de ficar apenas escutando o que o professor tem para falar. Mesmo porque,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32)



O processo, nesse caso, é dialógico. O professor age, então, como um mediador, estimulando a reflexão, o debate, a proposição de problemas e projetos. Para isso o planejamento didático deve ser flexível, pois o docente não estará pensando em "vencer a matéria", mas no aprendizado e na formação global dos alunos.

Por isso, Behrens e Sant'Ana (2003) argumentam que ao se tratar dos desafios da universidade frente às necessidades deste século, espera-se um docente empreendedor de projetos pedagógicos, que proponha práticas inovadoras e faça destas seu maior aliado na busca de aprendizagens significativas.

Na universidade brasileira, quer nos cursos de graduação, quer nos programas de pós-graduação, a pesquisa é praticamente relegada. Há uma preocupação muito acentuada com o formalismo do ensino (normalmente a reprodução de conhecimentos) em detrimento da produção do saber. Os currículos dos cursos, na maioria das vezes, são constituídos de listagem de disciplinas, com conteúdos descontextualizados da realidade e entre si, e que não necessariamente propiciam a realização da investigação. Os professores, com algumas exceções, não estão preparados, não possuem as condições apropriadas e nem estão predispostos a trabalhar o ensino com e para a pesquisa, pois nem sempre o currículo permite e geralmente há uma sobrecarga de trabalho. (LAMPERT, 2008)

Como proposta, Behrens (1999) explica que se deve alterar o estigma da pesquisa como trabalho específico de um grupo privilegiado, trazendo-a para o cotidiano como metodologia. A educação ultrapassa, assim, o simples ensinar, chegando ao aprender a aprender. Para tanto, "uma metodologia que objetiva agregar o ensino com a pesquisa reconhece que o professor deve ser um contínuo investigador, insaciável, pois sua atitude reflete sua vivência, sua militância na busca da produção do conhecimento" (p. 100-101).

O ENSINO COM PESQUISA E A INTERNET

Dessa maneira, o ensino tradicional ainda é o paradigma (LAMPERT, 2008), enquanto o protagonismo da própria aprendizagem limita-se à cópia de conteúdo de sites da internet. Nesse sentido, o estudante fala que prefere fazer trabalho para entregar, mas não prova e seminário, especialmente nas disciplinas teóricas, como Comunicação e Tecnologia, História da Comunicação, Teoria da Comunicação, Teoria do



Conhecimento e Metodologia de Pesquisa – que já ministrei, passando por essa experiência ao ceder ao pedido dos alunos.

O professor, ao aceitar essa modalidade, hoje, conhece os riscos dessa prática corrente. Uma simples modificação no discurso a que estamos acostumados acende uma luz vermelha e logo estamos buscando no Google palavras-chave que comprovem nossa desconfiança (TEMER; TONDATO; JACOB, 2004). E as encontramos, juntamente com frases, parágrafos e até trabalhos inteiros. Brito e Purificação (2005, p. 82), denominam essa prática de "pescópia", que seria a "cola virtual, e-cola, cola eletrônica".

No caso da Internet, a solução "criativa" é propor um trabalho de pesquisa. No entanto, não são poucos os casos em que essa pesquisa torna-se mera "impressão" de textos, às vezes entregue ao professor com o total desconhecimento do seu conteúdo. Evidentemente, esse trabalho deixa de ser uma pesquisa, pois pesquisar implica planejamento, projeto. (TEMER; TONDATO; JACOB, 2004)

Costumo dizer que a internet não é proibida, pois nós também, antes dela, fazíamos assim com enciclopédias tipo Barsa e Delta Larousse, livros técnicos ou didáticos, com tópicos copiados à mão (ROCHA; BRITO, 2007). Porém as fontes estavam ali, com comprovado reconhecimento e eram – pelo menos no meu caso – referenciadas a cada trabalho.

Atualmente, as fontes não são claras (podem estar em blogs, listas de discussão ou sites de relacionamento), estão sem autoria, são baixadas para um editor de texto, mesmo sem uma boa leitura e reflexão crítica – colocadas com erros de digitação e de português, ou seja, sem revisão – e, o pior, sem referência, sem crédito ao autor: plágio mesmo.

Os docentes sabem o resultado de pesquisas extensas e fotocopiadas. Para evitar tal procedimento, é necessário buscar pesquisas mais aprofundadas, realizadas a partir de problematizações, com indicadores de possíveis caminhos para orientar a elaboração própria do aluno com qualidade e relevância. (BEHRENS; JOSÉ, 2001, p. 92)

Existe uma saída? Acredito que sim, entretanto, a responsabilidade, além da universidade, é do próprio professor, afinal, de acordo com Gonzáles, citado por Lampert (2008), "A universidade não somente prepara para a vida profissional, mas também tem como missão a investigação, a busca de novas técnicas, novos produtos e novas aplicações".



Aprender a bem utilizar a internet também deve fazer parte dos planos de aula, em especial nos cursos de comunicação – afinal estamos falando de uma mídia. Esse meio relativamente tão recente, e já bastante aceito e usado por todos nós, precisa ser um aliado na educação (LÉVY, 1999), um ponto a mais no processo de aprendizagem dos estudantes. "Isso desde que não seja utilizada como mero recurso para cópia, ou seja, o professor precisa aprender a pesquisar antes de ensinar o seu aluno", como colocam Brito e Purificação (2005, p. 81).

Esse procedimento incentiva o ensino com pesquisa, com o qual o aluno

[...] usando diferentes fontes de consulta, deverá buscar nos jornais, nas revistas, em livros, em relatórios, na Internet, [...]. À luz destas informações, deverá o discente organizar suas idéias: interpretar, analisar e avaliar as informações para emitir juízos e dar respostas confiáveis ao seu questionamento. [...] É imprescindível que o professor esteja presente nesse momento para ajudar a selecionar bibliografias e na indicação de caminhos viáveis. (LAMPERT, 2008)

Não se trata de mostrar como usar a internet, isso eles já sabem – até melhor que nós, o que precisamos é incorporar esse meio às disciplinas, assim como fazemos em nossas indicações bibliográficas e experiências de vida. Conforme escreve Moran (2000), vamos ensinar a usá-lo de modo crítico.

Para isso, o professor deve conhecer o funcionamento dos meios e suas possibilidades, suas linguagens e seus códigos e, inclusive, aprender a manipulá-los (MORAN, 2000). Esse conhecimento ajuda na elaboração de atividades diversificadas com essas ferramentas. Apresentar sites de referência, sejam acadêmicos, empresariais ou de personalidades de interesse, periódicos técnicos e científicos, incentivar a criação e participação em redes sociais relacionadas à área, promover a educação a distância e o diálogo fora da sala de aula, via e-mail ou comunicadores instantâneos.

Ou seja,

[...] o professor pode orientá-los a fazer pesquisa na Internet, a encontrar os materiais mais significativos para a área de conhecimento que ele vai trabalhar com os alunos; a que aprendam a distinguir informações relevantes de informações sem referência. Ensinar a pesquisar na WEB ajuda muito aos alunos na realização de atividades virtuais, depois a sentir-se seguros na pesquisa individual e grupal. (MORAN, 2004, p. 17)

Behrens (2000) também propõe isso como um trabalho colaborativo do professor com seus alunos. Apresentar a eles projetos e situações-problema a serem



discutidos conjuntamente para promover a contextualização de um tema, incentivando pesquisas e, enfim, a produção de conhecimento.

A sugestão da autora é que se favoreça uma discussão coletiva, crítica e reflexiva; levando a uma produção cooperativa e avaliativa a partir de um contrato didático (PERRENOUD, 2000) proposto no início da disciplina, que se baseia na parceria entre professor e alunos e traz, além do tradicional programa das aulas, competências, contextualização e problematização de temas relacionados ao conteúdo (BEHRENS, 2000; BEHRENS; JOSÉ, 2001).

Cada encontro é descrito minuciosamente, com a solicitação de atividades de uma aula para outra e qual a programação de cada uma delas, com a indicação de leituras complementares. O aluno tem consciência da metodologia adotada e quais serão as exigências a cada aula, assim como de que forma será avaliado, pactuando com o que está sendo combinado.

Nos contratos didáticos, as avaliações devem ser propostas de maneira gradual, processual e podem incluir exercícios, pesquisas, elaboração individual e coletiva de textos, resolução de problemas, montagem de relatórios, além de outros recursos que o professor julgar pertinente. O docente pode também optar por realizar prova, mas recomenda-se que não seja este o único instrumento avaliativo utilizado durante o semestre. O acesso a todos os instrumentos de avaliação corrigidos e aos critérios de correção é um direito do aluno e dever do professor. Ressalta-se que o foco é a aprendizagem do aluno e não simplesmente atribuição de notas. (BEHRENS; JOSÉ, 2001, p. 92)

Para facilitar o processo, Behrens (2000) sugere que a informática seja usada como aliada da prática pedagógica, sempre para favorecer a aprendizagem dos discentes. O computador também incentiva a aliança cooperativa entre o professor e a classe em prol da produção do conhecimento (TEMER; TONDATO; JACOB, 2004). Além disso, revela-se como um significativo e atrativo modo de aprendizagem para os alunos, aproximando-os do cotidiano e da própria vivência (MORAN, 2000).

Fora a internet, que oferece diferenciadas ferramentas de pesquisa e de interação, como os fóruns, chats e e-mails, outros recursos computacionais podem estar a serviço da aprendizagem, como os softwares de edição de textos, imagens, programas para apresentação de trabalhos, podendo servir de vitrine para a produção dos alunos, como o desenvolvimento de sites, blogs e comunidades virtuais.

A autora ressalta que esses recursos precisam de um projeto educativo condizente com a prática pedagógica, vinculados ao espírito crítico em relação ao meio;



pois não é ele que garante o sucesso da aprendizagem, sendo apenas uma ferramenta metodológica, ideia aliás corroborada por Moran (2000), que destaca em outra reflexão:

O foco do curso deve ser o desenvolvimento de pesquisa, fazer do aluno um parceiro-pesquisador. Pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as formas de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, outras em pequenos grupos, outras individualmente. (MORAN, 2004, p. 18)

Combinar esse novo meio aos princípios da metodologia de pesquisa científica (LAMPERT, 2008), por exemplo, pode auxiliar a minimizar a apropriação indevida de textos e a ter a internet como fonte referenciada em citações, ensinando os estudantes a fundamentar reflexões, confrontar opiniões, realizar revisão de literatura de determinados temas propostos, construir senso crítico, enfim, saber elaborar o próprio conhecimento (ROCHA; BRITO, 2007), já que "a atividade principal da universidade é a pesquisa, e o professor tem a incumbência de incentivar o aluno para que ele seja um novo pesquisador, pois, sem investigação, o ensino se reduz à reprodução" (DEMO, 1990, apud LAMPERT, 2008).

O docente por ser mais experiente tem a responsabilidade de desencadear este processo e buscar fornecer as primeiras pistas sobre os conhecimentos disponíveis nas bibliotecas, nas redes informatizadas, nos livros, nos CDs, nos periódicos ou nas revistas especializadas. Nesse processo de pesquisa e aprendizagem, recomenda-se que o professor crie possibilidades para investigar recursos variados que levem o aluno a aprender a aprender, como e onde buscar a informação, como elaborar e produzir conhecimento próprio. Partindo de pontos norteadores que subsidiem o processo de investigação, o docente pode fornecer alguns itens ou referenciais bibliográficos que possam auxiliar o encaminhamento dos alunos para a pesquisa, deixando claro que eles podem e devem buscar com autonomia outras fontes de informações. (BEHRENS; JOSÉ, 2001, p. 80)

O docente passa a trabalhar com saberes e projetos inovadores, a partir de uma prática pedagógica e metodologias empreendedoras. As aulas tornam-se tempo de pesquisa e busca de informações, discussões coletivas e produção escrita. Assim, sala de aula, biblioteca e laboratório são permanentes espaços de aprendizagem (MORAN, 2004).

A partir desses redirecionamentos, ler e escrever ganham sua verdadeira dimensão: o da interpretação. O ensino com pesquisa com o auxílio da internet, em especial em cursos de comunicação, favorece a formação de leitores de fato



(FOUCAMBERT, 1994) e de produtores de textos fundamentados e críticos, algo que se desgastou na era do ctrl+c/ctrl+v.

Ademais, segundo Moran (2000), altera-se a visão tradicional da educação, dando novos sentidos ao ensino-aprendizado, pois os alunos, familiarizados a esse meio, também desejam metodologias diferenciadas, ágeis e até instantâneas, procedimento que nem sempre favorece o aprofundamento em temas e aprendizagem efetiva, mas que incentiva a proximidade e o diálogo, indispensáveis para um bom relacionamento e no despertar do interesse por buscar cada vez mais o conhecimento.

Nesse sentido, encerro com Lévy (1999, p. 172, grifo do autor):

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: _____. MASETTO, Marcos; MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p. 67-132.

_____. JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 77-96, jan./jun. 2001.

_____. SANT'ANA, Edite Lopes. Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003, p. 15-30.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. "Pescópia" no ciberespaço: uma questão de atitude. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 15, p.75-86, maio/ago. 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n26/o_ensino.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MORAN, José Manuel. Desafios da internet para o professor In: BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos; MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, Luciano Roberto; BRITO, Glaucia da Silva. Professor e internet: a concepção de pesquisa escolar em ambientes informatizados. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=172&path\[\]=170](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=172&path[]=170)>. Acesso em: 9 jul. 2010.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa; TONDATO, Márcia Perencin; JACOB, Maria Marta. Control-C, Control-V – A relação escola-Internet na construção do conhecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre, RS. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2004. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/17947/1/R0431-2.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2010.