

O Plano de Ação Coletivo: uma prática reflexiva

Carla Cristina Dutra Burigo

Pedagoga, Doutora em Educação - UFSC

burigocarla@gmail.com

Maria Elisabete Brisola Brito Prado

Doutora em Educação: Currículo – PUCSP¹

bette.prado@gmail.com

Miriam Struchiner

Professora Associada - NUTES/UFRJ²

miriamstru@gmail.com

Rosane Aragón

Professora Doutora em Informática na Educação³

rosane.aragon@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir conceitualmente sobre o trabalho de construção coletiva do Plano de Ação Coletivo (PLAC), do *Curso de Especialização Educação na Cultura Digital*. O PLAC está proposto como eixo articulador dos demais componentes do curso, desenvolvendo suas ações formativas dinamicamente entrelaçadas com os demais núcleos de estudo. A proposta formativa do PLAC está baseada no princípio do *aprender-fazendo-refletindo* na e sobre a ação pedagógica com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o que se constitui em uma etapa essencial para fundamentar as decisões do fazer pedagógico, construindo coletivamente ações de uso das TDIC na escola, de forma crítica e criativa, na inter-relação com a realidade vivenciada pelos cursistas.

Palavras-chave: Plano de Ação Coletivo. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

1 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN e Pesquisadora Colaboradora do NIED-UNICAMP.

2 Doutora em Educação pela Boston University - BU; Coordenadora do Laboratório de Tecnologias Cognitivas - LTC/NUTES/UFRJ; Linha de Pesquisa: Tecnologias Educacionais na Educação em Ciências e Saúde; Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq e Bolsista de Produtividade em Pesquisa/CNPq.

3 Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) - Linha de Pesquisa: Tecnologias Digitais Educacionais na Educação em Ciências e Saúde; Líder do Grupos de Pesquisa/CNPq e Bolsista de Produtividade em Pesquisa/CNPq.

NAVEGUE PELO ARTIGO

1 Considerações iniciais

2 PLAC 1: o retrato da escola

3 PLAC 2: aprender em rede na cultura digital

4 PLAC 3: fazer e compreender no coletivo da escola

5 Considerações finais

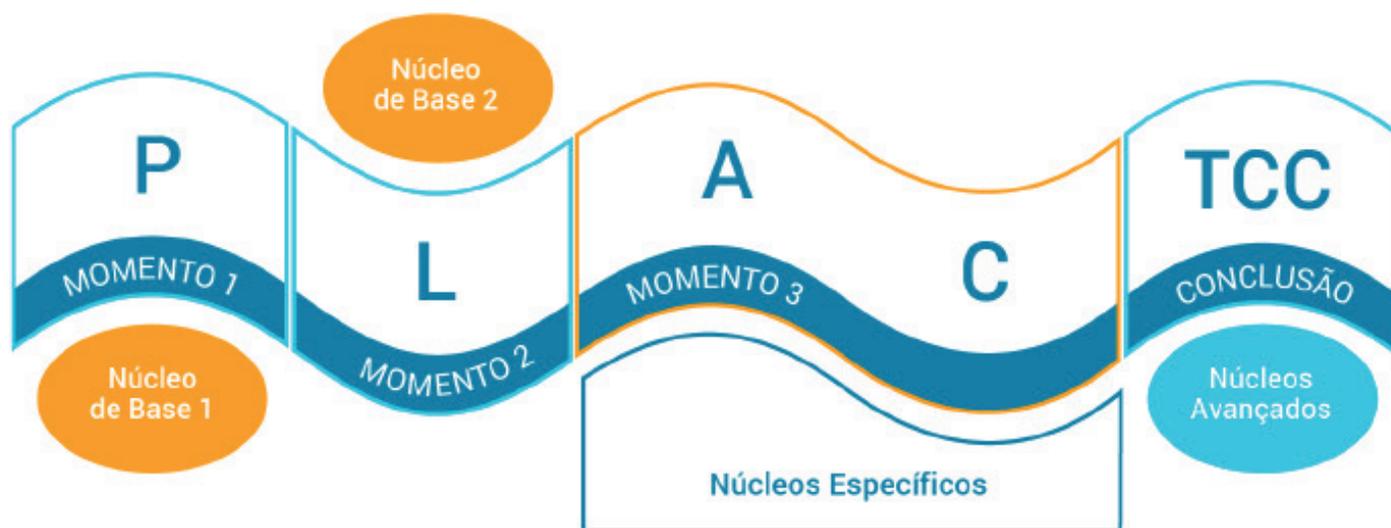
Referências

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por objetivo refletir conceitualmente sobre o trabalho de construção coletiva do Plano de Ação Coletivo (PLAC), do *Curso de Especialização Educação na Cultura Digital*. Esse curso se constitui em uma abordagem de formação continuada de educadores (professores, formadores e gestores), voltada para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos curriculares escolares (RAMOS *et al.*, 2013; CEVELLUCCI *et al.*, 2013).

A arquitetura pedagógica do curso está organizada em núcleos de estudo modulares interdependentes que permitem ciclos subsequentes em diferentes itinerários formativos. O curso está estruturado em três componentes principais: PLAC; núcleos de estudo; e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (RAMOS *et al.*, 2013). Vide **Figura 1** – Configuração do Curso: Plano de Ação Coletivo (PLAC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Figura 1 – Configuração do Curso: Plano de Ação Coletivo (PLAC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)



Fonte: RAMOS, *et al.* (2013).

Conforme exposto na **Figura 1**, o PLAC é a espinha dorsal da proposta metodológica deste curso, sendo composto por três momentos que se inter-relacionam ao movimento da realidade escolar e oportunizam a experiência das etapas de uma investigação científica. O PLAC possui encadeamento de ações em um movimento ondular e de interação entre a prática vivenciada na escola com a teoria trabalhada por meio dos núcleos de estudo. Sua realização é de caráter obrigatório e possui carga horária de 165h de formação. Os núcleos de estudos estão classificados em: de base, específicos e avançados (CEVELLUCCI *et al.*, 2013).

Os Núcleos de Base (NB) trabalham os pressupostos teóricos conceituais – pedagógicos, sócio-políticos e epistemológicos – norteadores da concepção do curso e estão estruturados em Núcleos de Base: NB1 - *Aprender na Cultura Digital* e NB2 - *Currículo e Tecnologia*.

Os Núcleos Específicos estão voltados para o estudo de possibilidades e limites das TDIC nos diferentes componentes curriculares e nos setores de atuação específica. Ao cursista, é dada a oportunidade de escolher o Núcleo Específico que mais se adequa à sua área de atuação. Já os núcleos Avançados abordam temas com vistas a propor novas possibilidades de integração das TDIC na prática escolar, com estreita interlocução com o PLAC e o TCC.

Com vistas a atender ao objetivo inicialmente proposto, organizamos o presente artigo, de modo a refletir conceitualmente sobre os pressupostos teóricos e epistemológicos de como foi concebido cada momento do Plano de Ação Coletivo.

Para o desenvolvimento do PLAC, partimos da realidade do professor, do seu olhar sobre a escola, PLAC 1 – *O Retrato da Escola*. Nesse momento, acolhemos o cursista como sujeito integrante da escola, potencializando a concepção de que o espaço escolar é o ponto de partida e de chegada do seu processo formativo. O segundo momento do PLAC, PLAC 2 – *Aprender em rede na Cultura Digital*, possibilita, ao cursista, reflexões sobre como inserir as tecnologias no cenário da sua escola, utilizando-as para ampliar os espaços e os tempos da instituição, bem como, incita o cursista a aproveitar as possibilidades interativas das tecnologias para promover o trabalho coletivo e a aprendizagem em rede. O terceiro e último momento do PLAC, PLAC 3 – *O Fazer e Compreender no coletivo da Escola*, contextualiza a pesquisa como elemento articulador do plano coletivo com as práticas pedagógicas, na perspectiva do fortalecimento do coletivo da escola e no processo de integração com as TDIC.

2 PLAC 1: O RETRATO DA ESCOLA

O primeiro momento do PLAC 1 - *O Retrato da Escola*, foi projetado para ser desenvolvido em 45 horas, sendo 15 horas desenvolvidas presencialmente durante dois dias, e 30 horas a distância, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁴. As atividades presenciais tiveram principalmente a intenção de propiciar, aos participantes, o acolhimento ao curso. Para tanto, as atividades do momento presencial enfatizaram as ações interativas favorecendo aos cursistas a conhecer os colegas da turma, a equipe de coordenação e formadores, assim como a organização do curso – desde a sua concepção, objetivos, estrutura, avaliação, materiais – e o ambiente virtual de aprendizagem.

4 Acesso a Plataforma: <<http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>>.

Um dos propósitos principais do momento presencial foi propiciar a familiarização dos cursistas com o ambiente virtual, criando um clima de confiança e de companheirismo entre os envolvidos, para que as interações a distância fossem fortalecidas (HARASIM *et al*, 2005). De fato, essa familiarização aconteceu na vivência, ou seja, durante a realização das atividades com a mediação on-line dos formadores e com o apoio de tutoriais e guias de orientação. Considerando que a apropriação pedagógica dos recursos tecnológicos e a maneira de aprender na modalidade a distância requer um processo de construção, o momento presencial priorizou propostas de atividades que pudessem ser significativas para os cursistas, favorecendo a participação no curso.

Assim, esse processo teve início com a proposta da atividade *Contar um pouco sobre si*, a qual solicitava ao cursista a acessar a ferramenta *perfil* do ambiente virtual para escrever informalmente algumas das suas características pessoais, por exemplo: aquilo que mais gosta de fazer, suas leituras e filmes preferidos, um lugar que curte visitar, aquilo que lhe desagrada fazer, entre outros. Essa foi a forma proposta para a apresentação de cada cursista na sua turma no ambiente virtual.

A ferramenta *perfil* refere-se a um espaço destinado para que os participantes possam tanto falar de si como conhecer algumas características dos colegas e do formador da turma. Essa atividade, portanto, possibilitou aos cursistas as primeiras interações com o funcionamento básico do ambiente virtual e a iniciar suas trajetórias no curso.

Na sequência, foi proposta uma atividade para ser desenvolvida por meio de uma dinâmica denominada de ‘Tempestade de Ideias’, *brainstorm*, (ADELAR; LAMPERT, 2010), com a intenção de articular ações no contexto presencial e virtual. Essa dinâmica, ‘Tempestade de Ideias’, tornou-se mais conhecida nas áreas de relações humanas, publicidade e propaganda e, mais recentemente na área de Educação. O seu uso vem sendo feito em situações de grupos de estudo e de trabalho coletivo, pois essa dinâmica tem características que permite explorar o potencial criativo de um indivíduo e/ou de um grupo. É uma atividade que pode encorajar o pensamento criativo, a interação e o exercício do compartilhamento de ideias emergentes sobre questões complexas que precisam ser refletidas.

Para realizar esta atividade no curso, foi proposto o tema *A Escola na Cultura Digital*, oportunizando aos cursistas analisar questões inter-relacionadas ao tema, tais como: sociedade digital, escola, prática pedagógica e aprendizagem, por meio de diálogos reflexivos realizados face a face com seus pares.

O compartilhamento das reflexões nos grupos é bastante rico e pode viabilizar trabalhos e/ou estudos coletivos, favorecendo a emergência e o estabelecimento de atitudes colaborativas. Além disso, as pessoas expõem suas limitações (provisórias) e suas potencialidades.

Há, nesse compartilhamento, o confronto de ideias, a tolerância e a convivência com os diferentes, o diálogo com o outro e consigo mesmo. Destaca-se, então, a importância dessa prática para o aprendizado coletivo e individual.

Sob esse enfoque, a atividade atentou-se para incluir, após a reflexão e o debate nos grupos, a produção individual dos cursistas que poderiam ser expressas em textos ou sínteses construídas no editor de texto e no PowerPoint respectivamente. Tais produções, reveladoras de perspectivas, preocupações, questionamentos, entusiasmos e esperanças sobre o papel de cada um para atuar na educação da cultura digital, foram sugeridas que fossem postadas na ferramenta portfólio do ambiente virtual do curso.

O portfólio representa um espaço para o cursista compartilhar com os colegas e/ou formador suas atividades durante o processo de elaboração até a sua finalização. Dessa forma, cada cursista pode dar e receber feedback de suas produções por meio de questionamentos e sugestões, auxiliando, assim, tanto na superação de possíveis fragilidades como no fortalecimento de suas potencialidades. Outra característica importante dos portfólios é que os participantes podem revisitar a qualquer momento suas produções e fazer releituras sobre os conhecimentos gerados no contexto coletivo e presencial, os quais, no caso do curso, foram ampliados e aprofundados no ambiente virtual.

Para proporcionar aos cursistas a continuidade e o aprofundamento das reflexões sobre o tema em estudo, foi proposta a atividade *Vivenciar o debate coletivo no Fórum: a escola na cultura digital*. Essa atividade teve um breve início no momento presencial, com o propósito de os cursistas conhecerem e explorarem o funcionamento da ferramenta *fórum*, a qual foi usada de forma efetiva nos momentos a distância do curso.

A ferramenta *fórum* caracteriza-se por um espaço de interação assíncrona que oferece aos cursistas a oportunidade de compartilhar, por meio da escrita, suas reflexões e argumentos baseados em experiências e teorias. As teorias podem elucidar dúvidas e auxiliar na compreensão das experiências e, no caso do curso, os participantes tiveram acesso às indicações referenciais de diversas fontes e textos disponibilizados na biblioteca do ambiente virtual. Assim, esse fórum criado no momento presencial do curso, revitalizado de forma mais significativa para os participantes nos momentos de interação virtual.

No ambiente virtual, as múltiplas interações que acontecem de forma diversificada e intensa potencializam novas formas de aprender. É na troca de informações, experiências e reflexões que surgem novas referências, instigando os cursistas a articular diferentes pontos de vista e a buscar novas compreensões. Segundo Moran (2000), é na interação que se estabelece uma constante atitude de busca de compreensão do outro e de si mesmo, de querer comunicar-se, de trocar ideias, vivências e experiências de modo que todos possam sentir-se enriquecidos.

Na interação virtual as relações interpessoais e afetivas são fortemente evidenciadas. Por isso, as atitudes devem ser carregadas de valores como respeito, reciprocidade e confiança, para que a rede telemática possa constituir-se também como uma rede humana de aprendizagem.

No sentido da constituição da rede de aprendizagem representada pelos cursistas, o momento presencial organizou os grupos de educadores (professores e gestores) de uma mesma escola para dar os primeiros passos na realização da atividade *Reflexões iniciais sobre o retrato da escola*. Dessa forma, cada grupo teve que focar seu olhar sobre quais elementos eram necessários para retratar a integração e o uso das TDIC na sua escola. Os cursistas em seus respectivos grupos refletiram juntos e buscaram definir as possíveis estratégias a serem utilizadas ao retornarem em suas escolas, uma vez que a construção do retrato da escola aconteceu no momento a distância do curso.

A Construção do retrato da escola na cultura digital, inicia as atividades dos cursistas no ambiente virtual de forma articulada à vida cotidiana da escola. Sua proposta é possibilitar o (re)conhecimento e a representação pelos participantes sobre as práticas pedagógicas e sociais vivenciadas no contexto da escola na cultura digital. Assim, ao longo de 30 horas, os cursistas, trabalhando em equipes, utilizam diferentes linguagens e meios oferecidos pelas TDIC, para observar, registrar e construir suas narrativas digitais ao compor o retrato de suas escolas.

As principais questões que nortearam o desenvolvimento do PLAC 1 dizem respeito ao fato de que, em geral, os professores estão tão intensamente imersos nas demandas de seu cotidiano de trabalho, que terminam por deixar de observar, apreciar/avaliar e compartilhar as mudanças que vêm ocorrendo nas suas escolas, influenciadas pela emergência e disseminação das TDIC em praticamente todos os espaços sociais. Se, por um lado, essas mudanças emergem da integração de novos recursos e programas de formação a partir de políticas públicas para o uso de TDIC, por outro, a cultura escolar vem também sendo influenciada pelas práticas socioculturais, mediadas pelas TDIC, que ocorrem para além de seus muros, trazidas pelos alunos e pela comunidade em geral. Conhecer, refletir e compartilhar sobre essas experiências possibilita lançar um olhar crítico sobre a cultura digital na escola e sobre o papel da escola na cultura digital, o que constitui uma etapa essencial para se planejar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

Pesquisas apontam a urgência de as escolas e os sistemas educativos prestarem atenção às transformações dos modos de ler, interpretar e produzir cultura propiciadas pelas mídias, buscando superar “o descompasso entre a forte presença das mídias no cotidiano e na cultura das crianças e dos jovens e sua quase ausência na formação de professores e no currículo escolar.” (FANTIN, 2012, p. 437).

Atualmente, temos cada vez mais facilidade de acesso a equipamentos, tais como telefones móveis, tablets, computadores portáteis, entre outros. A principal característica de cada um desses artefatos é reunir uma série de mídias – como câmera de foto e vídeo, gravador e reproduzidor de áudio, acesso à internet e a outros aplicativos – integrados em dispositivos móveis ao alcance de nossas mãos. Esses recursos estão cada vez mais acessíveis. Eles não apenas possibilitam armazenar informações, mas também acentuam e estimulam esforços de construção de autoria compartilhada. Além disso, há ainda os diferentes meios de interação entre pessoas, o que modifica significativamente a dinâmica de circulação, recepção e autoria de informações (FANTIN, 2012).

Embora o domínio técnico em hardware e software seja importante para facilitar iniciativas de professores de integrarem o uso de TDIC, isso não é suficiente. É fundamental que eles tenham oportunidade de transformarem as práticas pedagógicas na escola, com base em experiências, reflexões, necessidades e valores vivenciados por toda a comunidade escolar.

São inúmeras as atividades cotidianas atravessadas pelo uso das TDIC. Muitas encontram-se já naturalizadas. No entanto, há poucas oportunidades dos docentes problematizarem junto a comunidade escolar o quanto as TDIC têm transformado nossas maneiras de ver, conhecer, escrever e agir e o quanto a sociedade e nosso cotidiano já estão imersos na cultura digital, constituindo hábitos incorporados às nossas experiências no mundo e, portanto, nas práticas educativas.

Devido ao nosso cotidiano de trabalho intenso, no qual estamos sempre ocupados(as) e preocupados(as) com inúmeras atividades e responsabilidades que assumimos, resta-nos poucas oportunidades para observar a escola e refletir sobre ela, de modo a contemplar as vivências da comunidade e a questionar como as mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade têm influenciado as práticas na escola.

Assim, a primeira experiência a distância deste curso pressupõe: (1) a abordagem de aprendizagem em pesquisa, por meio de (2) uma prática reflexiva e compartilhada (práxis) ao mesmo tempo em que possibilita (3) a apropriação de recursos digitais para expressarem suas observações e reflexões, na forma de narrativas digitais. São esses os três principais pilares que fundamentam o modelo pedagógico do PLAC 1 que propõe a construção do retrato da escola na cultura digital.

Seu eixo central é propor aos professores cursistas, uma pesquisa participativa com a comunidade escolar sobre a cultura digital na escola e sobre a escola na cultura digital, de modo a exercer um olhar diferenciado e questionador. Trata-se de um convite para que os participantes estabeleçam um novo olhar para o seu cotidiano, no que diz respeito à sinergia de usos de mídias, formas de comunicação e representação do conhecimento,

novas linguagens, formas de interação, novas relações espaço-tempo, real-virtual, subjetivo-coletivo desencadeados pela cultura da convergência (JENKINS, 2009) no contexto escolar, a partir da compreensão de que não há olhar neutro, mas influenciado por aquilo que sabemos, acreditamos e vivenciamos em nossos ambientes socioculturais (BERGER, 1972).

Refere-se a uma abordagem que se aproxima da perspectiva de Aprendizagem Baseada em Pesquisa (*inquiry learning ou inquiry based learning*), uma estratégia pedagógica que visa o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, o pensamento criativo e crítico, a exploração e análise de dados, aprofundando a compreensão sobre fenômenos e conceitos (CHANG; SUNG; LEE, 2003). Embora originalmente orientada para o ensino de Ciências Exatas, vem sendo adaptada por vários autores como estratégia de aprendizagem em vários campos de saber, incluindo objetivos e métodos das Ciências Humanas e Sociais. É um processo no qual os sujeitos são movidos por perguntas/questionamentos que os motivam a buscar respostas ou soluções. Essa busca, por sua vez, conduz à exploração, seleção e análise de uma grande quantidade de informações, confluindo para um processo analítico e reflexivo.

Durante todo o processo, o professor/tutor, bem como o material educativo oferecido, atuam como provocadores, problematizadores, facilitadores e guias, oferecendo suporte e orientação à exploração e análise dos dados. No caso do PLAC 1, a proposta é desencadear um processo reflexivo e revelador sobre a relação da escola com a cultura digital, suas práticas, potencialidades e limites, alimentando propostas e práticas inovadoras e/ou novas investigações.

A proposta do PLAC 1 está enraizada no cotidiano da escola e de sua comunidade, ancorando-se também na perspectiva da práxis educativa, isto é, na relação entre prática e reflexão na educação. Esse pilar constituiu o cerne da proposta e para a qual convergiram todas as cinco atividades propostas que visam orientar a construção do retrato da escola na cultura digital.

A práxis educativa se desenvolve a partir de uma intenção/reflexão específica e de ação concreta e transformadora da realidade no contexto das relações humanas determinadas pela organização da sociedade (SCHMIED-KOWARZIK, 1988). Essa visão nos remete também ao conceito de reflexão e prática reflexiva, proposto por Schön (1983), que implica na concepção de aprendizagem com base na experiência reflexiva como um elemento integral da prática profissional (MCPHERSON; NUNES, 2004).

Em linhas gerais, essa concepção assume que, ao envolverem-se em uma atividade, sujeitos da prática devem refletir sobre essa experiência, mobilizando conhecimentos e experiências anteriores, compreendendo o conhecimento envolvido na atividade com o suporte de materiais teóricos e conceituais e aplicando-os, em outras experiências; em um

processo crítico e transformador. Os atos de refletir e compreender são potencializados por atividades colaborativas e compartilhadas em espaços que a negociação social de significados ocupa um espaço fundamental.

A ferramenta selecionada para viabilizar a prática reflexiva é a construção e compartilhamento de uma narrativa digital, representando o retrato da escola na cultura digital, construído pelos professores cursistas a partir de suas pesquisas, análises e reflexões.

O ato de narrar acompanha todas as nossas ações e relações sociais e nos ajuda a dar sentido e atribuir significados aos acontecimentos sendo, portanto, uma atividade reflexiva em sua essência. Segundo Alves (2001), a valorização da narrativa não está diretamente relacionada com uma descrição pura e simples, uma vez que estamos considerando que também os(as) narradores(as), no caso aqui proposto, os sujeitos da escola, são constituintes dessas narrativas, isto é, “ao dizer uma história, eu a faço e sou um narrador praticante dos relatos.” (ALVES, 2001. p.3).

Nesse sentido, Bruner (1996) descreve a narrativa como um modo de pensar, uma forma de organizar nossa experiência e, portanto, como um recurso no processo da educação. O autor atribui valor educativo ao ato de narrar, por sua capacidade de organizar as experiências, produzir e transmitir significados. Esse movimento cria elementos para que o aluno possa refletir sobre suas vivências de aprendizagem.

Existem várias formas de produção de narrativa, oral, escrita e relatos multimídia, que mais recentemente, com o advento das TDIC, têm sido utilizadas em diferentes contextos formativos. Com as novas mídias, criam-se possibilidades de representação em novos formatos de expressão e comunicação.

As narrativas, que eram tradicionalmente orais ou escritas, podem ser agora produzidas com uma combinação de mídias, o que pode contribuir para que esta atividade seja muito mais rica e sofisticada, sob o ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem. A disseminação dos recursos tecnológicos e o fato de as TDIC concentrarem em um único dispositivo diversos recursos, como a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, o gravador de som etc., como já ocorre com os celulares e os laptops educacionais, têm possibilitado novas formas de produção de narrativas, além do texto escrito ou falado. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58).

Em termos de caracterização sobre as possibilidades de uso e combinação de seus elementos, Fiebich e Paul (2002) dividem os atributos da narrativa digital em cinco elementos principais: mídia, ação, contexto, comunicação e relacionamento.

O PLAC 1 está estruturado em cinco etapas: (1) observação e registro das práticas pedagógicas e sociais da escola mediadas pelas TDIC; (2) organização e análise as informações

levantadas; (3) construção do retrato da escola na cultura digital; (4) compartilhamento e reflexão com os colegas sobre os retratos da escola construídos; (5) avaliação das experiências e da atividade.

Embora seja estruturado como hipermídia, pressupondo, assim, uma não linearidade e a possibilidade do cursista selecionar seu próprio caminho, o *menu* sugere uma sequência que inicia com a apresentação sobre o contexto atual das TDIC em nossa sociedade até a introdução da temática do módulo, por meio de perguntas desencadeadoras de ações que vão sendo nutridas de novos questionamentos e orientações aos cursistas.

Nesse contexto, por meio dessas concepções, o desenvolvimento do PLAC 1 se dá com uma estrutura dialógica que permite aos cursistas avançarem na construção do retrato da escola na cultura digital, potencializando ações, reflexões e acesso a informações que lhes ajudem na atividade. Sua proposta não inclui a interação com um vasto corpo teórico, tendo em vista que esta constitui a primeira atividade online dos cursistas e estes terão a oportunidade de aprofundar teórica e conceitualmente sobre suas práticas ao iniciarem o Núcleo de Base 1, planejado para iniciar concomitantemente ao PLAC 1.

Da forma como está concebido, o PLAC 1 serve de base tanto para as reflexões mais conceituais que ocorrem no Núcleo de Base 1 quanto como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades do PLAC 2. Não é possível, no entanto, desconsiderar todos os conceitos e reflexões relacionados às ações propostas, bem como a busca por compreender a perspectiva dos professores cursistas. Com base no entendimento de que o retrato constitui uma imagem, uma representação de um momento de observação e de seu registro, os cursistas são estimulados a se organizarem, potencializando a participação de toda a comunidade, tanto como fontes de informação quanto como colaboradores na construção do retrato da escola.

3 PLAC 2: APRENDER EM REDE NA CULTURA DIGITAL

A partir do retrato da escola, do conhecimento da realidade onde a escola está inserida, o PLAC 2, traz a proposta de se repensar a prática pedagógica a partir da inserção das TDIC. Partimos do pressuposto de que as tecnologias, com o grande aumento de oferta e maior facilidade de acesso, estão fazendo parte do cotidiano das pessoas que as utilizam nas suas atividades diárias, principalmente para a comunicação e acesso a uma série de informações.

Essa nova realidade vem apresentando desafios importantes para a escola. Como inserir essas tecnologias no cenário da escola? Como usar as tecnologias para ampliar os espaços e os tempos da escola? Como aproveitar as possibilidades interativas das tecnologias para promover o trabalho coletivo e a aprendizagem em rede?

Uma primeira questão discutida no PLAC 2, refere-se ao ‘sentido’ do uso das tecnologias na escola. Para além de ser apenas tolerado na escola ou em outro extremo, ser muito bem-vinda, dentro de certo ‘maravilhamento’ sem crítica, a tecnologia precisa fazer sentido para os professores. Se o professor não encontrar boas razões para usá-la, ela tenderá a ficar ‘guardada em algum armário’, não sendo integrada ao dia a dia da escola. Sabemos que o uso educativo das TDIC não acontece como decorrência direta da disponibilidade da tecnologia na escola (computadores, tablets, entre outros), é também necessário criar uma cultura de uso, superando alguns preconceitos e barreiras cognitivas que dificultam a sua inserção nas escolas.

Uma das barreiras encontradas para o uso ativo e criativo das TDIC na escola está sustentada pela ideia generalizada de que a aprendizagem se dá pela transmissão do professor. Propor novos sentidos para a tecnologia nos leva a questionar alguns pressupostos ainda arraigados sobre o ensinar e o aprender como um processo de ‘impregnação passiva’ pelo ambiente externo, no caso, pelo professor.

Para contrapor a ideia de aprendizagem passiva, o PLAC 2 elegeu como cenário um vídeo, intitulado *O Ser Curioso*⁵, o qual aborda a problematização dessa ideia de aprendizagem passiva, defendendo a ideia da necessidade de ação sobre o mundo para aprender. Essa ação sobre o mundo é potencializada pelo resgate da curiosidade, da indagação sobre o mundo que nos leva a descobrir caminhos para chegar às respostas. Desse modo, além dos espaços para as perguntas, é preciso promover a descoberta de meios para se chegar às respostas. Nessa perspectiva, o uso das tecnologias apresenta um potencial transformador das nossas formas de conceber e organizar as atividades pedagógicas (COLL; MONEREO, 2010), podendo gerar novas formas de agir, interagir e pensar.

No PLAC 2, é apresentado aos cursistas o desafio da aprendizagem coletiva, do aprender em rede. A ideia de aprender com os colegas, de formar redes de aprendizagem não se refere apenas aos alunos, mas também aos professores. A formação de redes de discussão/aprendizagem questiona a predominância do trabalho individual, e a distribuição dos tempos e espaços da escola. Com as redes digitais, já não é preciso estar, ao mesmo tempo,

5 *O ser curioso* mostra um grupo de crianças realizando indagações e experimentações a partir das suas curiosidades. O vídeo foi produzido para compor o material do PLAC 2, na perspectiva de abordar a curiosidade como um estímulo ao fazer coletivo e a produção de novos conhecimentos no cotidiano da escola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QAl9PS7rI64>>.

em um mesmo espaço físico (LÉVY, 1990). Podemos aprender a partir de diferentes locais, usando diferentes equipamentos (tablets, celulares, desktops) e, em diferentes momentos, mantendo a continuidade das trocas com os colegas e professores, sejam elas realizadas em atividades de fóruns, histórias coletivas, projetos em equipe, entre outros.

As propostas desenvolvidas no PLAC 2, consideradas no seu conjunto, visam proporcionar aprendizagens sobre as questões relacionadas às TDIC na escola, a partir da articulação entre a prática, a teoria e a pesquisa.

A partir desse objetivo, buscamos organizar uma proposta de estudos do PLAC 2 de forma a atingir um aprofundamento gradual da discussão sobre temas fundamentais para a educação na cultura digital, com destaque para:

- a cultura de trabalho coletivo na escola e aprendizagem em rede, pensada na perspectiva de integração com o currículo da escola;
- as possíveis articulações entre práticas e teorias para sustentar as experiências de uso e criação de propostas de aprendizagem em Rede; e,
- a articulação entre ensino e a pesquisa na formação docente, enfocando o ‘olhar de pesquisa’ expresso nas reflexões e reconstruções no trabalho do professor (professor pesquisador).

Considerando as ideias que fundamentam o PLAC 2, bem como os seus objetivos, as propostas de atividades foram organizadas em quatro blocos: (1) ampliação dos repertórios dos professores sobre experiências de aprendizagem em rede; (2) fomento à discussão coletiva sobre as experiências (processos e resultados de aprendizagem) de uso das tecnologias com os alunos; (3) planejamento de forma coletiva às práticas a serem desenvolvidas com alunos; (4) registros e avaliação dos usos da tecnologia na sua prática docente; e, (5) formas de socialização das experiências.

As atividades propostas no PLAC 2 foram planejadas tendo como ‘fio condutor’ a realização de uma experiência de uso das tecnologias com alunos, destacando-se o uso de redes de aprendizagem. Para que essa experiência tenha um embasamento na realidade da escola, iniciamos o PLAC 2 por um breve resgate da atividade *Retrato da escola*, realizado durante o PLAC 1, a qual permitiu aos cursistas conhecerem mais sobre os repertórios de experiências de aprendizagem em ação nas diferentes escolas. Consideramos que os caminhos apontados pela ampliação desses repertórios podem oferecer suporte e desencadear novos sentidos e ideias sobre o uso pedagógico das tecnologias.

A partir da revisitação da atividade *Retrato da escola*, os cursistas são apoiados no processo de planejamento da(s) experiência(s) de aprendizagens a serem propostas aos alunos. O PLAC 2, em consonância com o princípio de articulação entre teoria e prática e na perspectiva de orientar os cursistas dentro de uma abordagem de construção de conhecimento, realiza uma interação com o Núcleo de Base 2, que trata da aprendizagem na cultura digital. Essa interação busca apoiar os professores cursistas com o oferecimento de materiais e discussão dos aspectos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas com as TDIC. Não se trata de ensinar professores cursistas a usar as tecnologias para que reproduzam o mesmo que já realizam em sala de aula sem a tecnologia, mas que sejam construídas propostas que levem os alunos à criação, à pesquisa e, ainda, a outras atividades que envolvam a autoria coletiva.

Com a realização de experiências de uso e discussão dos resultados de aprendizagem (ação e reflexão), o PLAC 2 desafia o professor a investigar e colocar em ação formas de inserção das TDIC que privilegiem uma maior interação dos alunos em atividades coletivas. Esse trabalho é proposto na perspectiva de promover uma maior participação dos alunos na organização de práticas conjuntas construtoras de conhecimento e de cidadania.

O registro dessas atividades com os alunos é fundamental para apoiar a análise da experiência realizada, seja em relação à dinâmica de trabalho ou à própria atuação do professor na mediação.

A etapa específica da análise da experiência é um momento privilegiado de reflexão, na qual o professor cursista encontra apoios em roteiros e ferramentas que lhe permitem revisitar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como a sua atuação enquanto mediador, avaliando os pontos de sucesso e as necessidades de reconstrução a partir da identificação do que não foi alcançado.

Para essa análise, o PLAC 2 oferece elementos metodológicos que apoiam o professor cursista na compreensão de diferentes aspectos da experiência realizada, incluindo o seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, ele poderá tomar maior consciência das suas próprias concepções, buscar novos sentidos, novas possibilidades de uso das tecnologias na escola e construir estratégias para integrá-las de forma mais efetiva a esse cenário.

Na finalização do PLAC 2, a socialização das atividades com outras escolas, busca ampliar os repertórios, avaliar as potencialidades/ fragilidades apontadas pelas experiências de uso, identificando e discutindo convergências e divergências nas concepções e práticas desenvolvidas. A importância dessa fase está situada na oportunidade de aprofundamento da compreensão das ações do professor enquanto um 'ser curioso', que busca respostas para as suas indagações, articulando o fazer (a prática) e o compreender (teoria).

A avaliação das atividades realizadas pelos professores cursistas é proposta de forma coerente com a abordagem de formação na ação, aquela que contempla a realidade do contexto escolar. Portanto, a avaliação tem caráter formativo e processual, sendo realizada, continuamente, durante o desenvolvimento das atividades propostas pelo PLAC 2.

O PLAC caracteriza-se por propiciar aos cursistas o *aprender-fazendo* na e sobre a ação pedagógica de sala de aula com o uso das tecnologias digitais, bem como, da sua gestão. Nessa perspectiva, a escola é, seguramente, o ponto de partida e de chegada do processo de formação do educador, sendo a pesquisa, a prática reflexiva, como princípio pedagógico e formativo.

4 PLAC 3: FAZER E COMPREENDER NO COLETIVO DA ESCOLA

No PLAC 3: *Fazer e Compreender no Coletivo da Escola*, o cursista irá realizar uma experiência integrada ao uso das TDIC na área específica (núcleos de estudos específicos) da sua prática pedagógica, fortalecendo a tríade teoria-prática-pesquisa como princípio que orienta as decisões do fazer pedagógico na cultura digital. Nesse momento do PLAC, o cursista em parceria com outros educadores da escola, irá organizar, analisar e socializar uma experiência, com vistas a potencializar uso das TDIC na sua prática pedagógica.

O *fazer e o compreender* no coletivo da escola, perpassa por intervir e pesquisar a prática pedagógica vivenciada pelo cursista alicerçada ao ensino, de modo que, ao ensinar, o cursista pesquise e que ao pesquisar, ensine.

A investigação da realidade escolar é o ponto de partida e de chegada do Plano de Ação Coletivo que, ao final, deverá se consubstanciar em um relatório, registrando a experiência vivenciada nos três momentos do PLAC, desenvolvido durante todo o período de formação, articulado às ações de aprendizagem dos núcleos de estudos e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (RAMOS *et al.*, 2013).

O PLAC 3 terá seu desenvolvimento em três vertentes: (1) organização e desenvolvimento de experiência de integração das TDIC com os conhecimentos específicos, apoiada em reflexões sobre as possibilidades inovadoras do uso das TDIC na escola, por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar; (2) elaboração de narrativa sobre a trajetória pessoal no curso, a partir de reflexões e produções registradas em um modelo de portfólio mostrando os avanços, os desafios e apontando as possibilidades construídas diante do seu fazer pedagógico na cultura digital; (3) construção do Plano de Ação Coletivo que se constitui

em um planejamento que dará sustentabilidade ao trabalho realizado após o término do curso. O PLAC sustentará as decisões do fazer pedagógico na cultura digital, construindo coletivamente novas formas de uso das TDIC na escola. Esse plano é potencialmente um elemento estruturante do trabalho futuro na escola que apontará caminhos para o processo das TDIC na prática pedagógica.

A investigação da prática pedagógica do professor é o princípio formativo que perpassa todo o curso e, em especial, o PLAC 3. O professor parte da sua realidade, da sua vivência, do potencial por ele experienciado no cotidiano da escola. O PLAC propicia, por meio de suas atividades, o refletir diário da realidade da prática pedagógica vivenciada pelo cursista, trabalhando duas concepções básicas: *a curiosidade* e *a interação*.

A *curiosidade* é o elemento essencial, para o ato da investigação (TRIVIÑOS; BÚRIGO; COLAO, 2003) e é estimulada quando incentivamos o professor a olhar a sua realidade, constituindo o retrato da escola por ele vivenciada. Outra concepção fundante no processo de desenvolvimento do PLAC é a *interação* no sentido de constituir elementos que possam, quiçá, por meio do compartilhamento de experiências com o uso das TDIC, contribuir para o coletivo da escola.

No processo de desenvolvimento da investigação como princípio formativo, acreditamos que o ser humano, por si só, é curioso; está na sua essência. Assim, a noção de pesquisador está na base da pessoa humana. Desde os primeiros anos de vida, iniciamos nossas perguntas, alimentamos nossa curiosidade, na interação com o outro e com o meio.

A criança quer saber do mundo que está ao seu redor, quer ter respostas para as coisas que formam seu mundo familiar e sua existência cotidiana. E, por isso, ela pergunta e quer respostas para as suas perguntas. As respostas às indagações que a criança faz sobre as coisas naturais e sobre si mesma, como pessoa adulta e também como pesquisadora, constituirão os tipos de saberes que, pouco a pouco, formará o patrimônio cultural das pessoas, da humanidade.

Nesse contexto, o pesquisar, o indagar, o 'ser curioso', é um elemento essencial no processo de interação do ser humano com a vida, do seu fazer, na relação de mediação que estabelece com o seu viver, com o seu experienciar. Foi com essa dinâmica do indagar, do intervir que fundamentamos o processo de desenvolvimento do PLAC. Todavia, para que, de fato, essa indagação ocorra necessitamos trilhar alguns caminhos reflexivos metodológicos, desenvolvidos sincronicamente nos três momentos do PLAC.

Acreditamos que diante das condições de realização dessa caminhada, por meio do ato de pesquisar, poderão suscitar sensíveis mudanças intelectuais, pois, nesse processo, algumas concepções, práticas, poderão mover-se, para que, talvez, novas concepções e práticas possam surgir.

O ato de pesquisar deve estar voltado para a interação com o concreto, ou seja, partindo da realidade mais sensível do professor. Pesquisamos, inicialmente, aquilo que temos interesse, curiosidade. A pesquisa é um diálogo com a realidade, com a possibilidade, com a utopia, ou seja, com uma realidade possível. Neste contexto, o pensar é o exercício diário, regado pelo processo da leitura, da interação, do refletir com o já constituído.

Não indagamos o que não conhecemos; indagamos o que temos curiosidade, a partir do que já dispomos como algum conhecimento. Indagamos, portanto, o que temos de mais próximo, o que poderemos chamar do nosso *concreto sensível*.

Em outras palavras, no processo de desenvolvimento do PLAC, partimos da escola, da sua prática pedagógica, do que dispomos de mais concreto, depois caminhamos no sentido da reflexão, do abstrato, das teorias que sustentam a nossa caminhada. Desse modo, partimos da escola e voltamos para ela. A realidade escolar, a prática pedagógica do professor, será o ponto de partida e de chegada da intervenção, do fazer e do compreender no coletivo da escola.

O fazer do professor no contexto da sua prática pedagógica, perpassa pelo seu processo de formação e das suas condições de trabalho. A educação é inseparável do processo de formação como resultado do pensar sobre a realidade. A formação é uma caminhada em movimento, um processo historicamente construído, da transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura).

As condições de trabalho do professor determinam o modo e a forma de o professor relacionar-se com o trabalho, que constituem o fazer acadêmico do professor. Se situarmos que a prática pedagógica do professor é uma prática social, mediada por relações sociais (entre professores, dirigentes, alunos, família, entre outros) ela não pode estar efetivamente dissociada de uma realidade social concreta, que lhe propicie condições de realizá-la.

Falar de pesquisa, de interação e de formação é falar de um processo construído historicamente, como o ato de ensinar, uma atividade social, que se constitui na interação com o outro. Pois, foi aprendendo em sociedade que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Posteriormente, foram aprendidos maneiras, caminhos e métodos para realizar tal atividade, o que, portanto, inexistiu sem aprender, e vice-versa, no processo de interação com o outro, e com a realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano de Ação Coletivo foi essencialmente pensado, concebido e organizado como uma prática reflexiva da realidade do professor, do que ele concebe e tem materializado. A concepção do PLAC traz em seu bojo uma concepção de homem, de mundo e de sociedade. Partimos da concepção que a cultura digital está trazendo grandes desafios ao contexto educacional e, assim, precisamos, efetivamente, criar caminhos de modo a potencializá-la na prática pedagógica como ação constituída no seu cotidiano e no coletivo da escola, com uma definição social e pedagógica de representatividade de seu uso.

Contudo, cabe destacar que o PLAC foi pensado e desenvolvido a partir do olhar de pesquisadores com distintas formações e áreas de atuação, mas com pontos comuns de interação no processo vivenciado no uso pedagógico das tecnologias digitais: a pesquisa como princípio formativo e a concepção de interação como essência para o fortalecimento do coletivo da e na escola.

Foram inúmeros encontros dos pesquisadores, mediante fóruns de reflexões no processo de concepção e de desenvolvimento do PLAC, que tem essencialmente como propósito, possibilitar caminhos teóricos e metodológicos, de forma reflexiva e investigativa sobre o cotidiano da escola a partir da realidade vivenciada pelos educadores, participantes do curso.

Propomos e desenvolvemos uma formação que considere e vivencie também o coletivo. Enfatizamos o coletivo, potencializamos o trabalho em redes e, assim também o vivenciamos durante o desenvolvimento do PLAC. Não foi um trabalho fácil, pois há negações e aproximações de concepções, conflitos e convergências, expectativas e avanços, e nesse processo de contradição que vivenciamos durante o processo de desenvolvimento do PLAC, experimentamos e vivificamos o coletivo que concebemos e acreditamos.

A construção do coletivo requer o sentimento de pertencimento, de estar inserido. E este é um desafio diário de construção e de reconstrução no processo de interação com o outro e com o meio. É assim que concebemos a constituição da nossa identidade como coletivo. E essa experiência foi potencializadora, pois nos fortaleceu como sujeitos pensantes sobre nossas práticas formativas, tomando o PLAC como uma prática reflexiva, constituída e concebida a partir da realidade vivenciada pelo professor no coletivo da escola.

REFERÊNCIAS

ADELAR, F.; LAMPERT, A. L. **Planejamento organizacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 126 p. (Coleção educação a distância. Série livro-texto).

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras** [on-line], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

ALVES, N. A narrativa como método na história do cotidiano no escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2001.

BERGER, J. **Modos de ver**. São Paulo: Rocco, 1972.

BRUNER, J., **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 2000. (Edição original 1996).

CHANG, K.; SUNG, Y.; LEE, C. Web-based collaborative inquiry learning. **Journal of Computer Assisted Learning**, n. 19, p.56-69, 2003.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras** [on-line], v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

FIEBICH, C. L.; PAUL, N. Elements of Digital Storytelling: Developing a Lexicon of Terms. **Interactive Media Forum**, Los Angeles (USA), p. 1-9, 2002. Disponível em: <http://inms.umn.edu/Elements/pdf/2002_interactive_media.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2014.

HARASIM, L. *et al.* **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: Senac, 2005.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1990.

MCPHERSON, M. A.;NUNES, J. M. **Developing innovation in online learning: an action research framework**. London: RoutledgeFalmer, 2004.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; MASSETO, M.T.;BEHRENS, M.A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. Campinas: Papyrus, 2000, p.11-65.

RAMOS, E. M F. et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/downloads/documento-base.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

CAVELLUCCI, L. C. B. *et al.* **Curso de especialização em educação na cultura digital: guia de autoria**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/downloads/guia-de-autoria.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHÖN, D. **The reflective practioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

TRIVIÑOS, A. N.; BÚRIGO, C. C. D.; COLAO, M. M. A formação do educador como pesquisador. In: _____ (Org.). **A formação do educador como pesquisador no MERCOSUL – CONE SUL**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 17-60.