

Atribuição BB CY 4.0

ATRAVESSANDO A PANDEMIA DA COVID-19: ENSINO REMOTO, COMUNIDADES DE PRÁTICAS E APRENDIZAGEM SITUADA NA ESCOLA

Stela Marques Seixas Pimenta¹
Marcelo Vera Cruz Diniz²

Resumo

O presente trabalho tem como ponto de partida as mudanças estruturais e pedagógicas que ocorreram após a inserção, de forma abrupta, do Ensino Remoto Emergencial, e das questões, ainda pouco tratadas, oriundas dessa mudança. Essa adaptação emergencial no sistema de ensino brasileiro aconteceu devido a necessidade de isolamento social, uma medida de prevenção adotada para combater a Pandemia, provocada pela Covid 19, e entendemos que a Teoria da Aprendizagem Situada pode ser vista como uma possibilidade para resoluções de questões escancaradas pelo período pandêmico. O objetivo deste artigo é analisar como a Teoria da Aprendizagem e as Comunidades de Práticas, no âmbito do Ensino Remoto Emergencial, podem amenizar os déficits gerados pela Pandemia na educação. O texto destaca que existe uma participação social e colaborativa nos ambientes de trabalho. Graças a essas comunidades de práticas muitos (as) professores (as) desenvolveram habilidades que antes não utilizavam e, muitas vezes, nem sabiam que tinham.

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA). Professora efetiva da rede estadual de ensino da Bahia. E-mail: stelamspimenta@gmail.com

² Doutor em Modelagem Computacional pela Faculdade de Tecnologia SENAI/CIMATEC. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA). E-mail: marcelodiniz@ifba.edu.br

Palavras-chave

Teoria da Aprendizagem Situada; Comunidades de Práticas; Ensino Remoto Emergencial.

Recebido em: 24/03/2023
Aprovado em: 28/06/2023

172

NAVIGATING THE COVID-19 PANDEMIC: REMOTE LEARNING, COMMUNITIES OF PRACTICE AND SCHOOL-BASED LEARNING

Abstract

The present work has as its starting point the structural and pedagogical changes that occurred after the abrupt insertion of Emergency Remote Teaching, and the issues, still little addressed, arising from this change. This emergency adaptation in the Brazilian education system happened due to the need for social isolation, a preventive measure adopted to combat the pandemic caused by Covid 19, and we understand that the Theory of Situated Learning can be seen as a possibility for resolving issues wide open by the pandemic. The purpose of this article is to analyze how Learning Theory and Communities of Practice, within the scope of Emergency Remote Teaching, can alleviate the deficits generated by the pandemic in education. The text highlights that there is a social and collaborative participation in work environments. Thanks to these communities of practice, many teachers have developed skills that they did not use before and, many times, did not even know they had.

173

Keywords

Situated Learning Theory; Communities of Practice; Emergency Remote Teaching.

1-Introdução

A Pandemia de Coronavírus SARS-CoV-2, que causa a doença infecciosa Covid-19, iniciou-se no final do ano de 2019, alastrou-se pelo mundo nos anos subsequentes de 2020 e 2021. Com a vacinação iniciada em janeiro de 2021, os efeitos letais foram minimizados, mas suas consequências persistem nos dias atuais. Para se ter ideia da repercussão negativa da Pandemia no Brasil, basta avaliarmos os números de mortes causada pelo vírus. Segundo relatório do Ministério da Saúde, no período de 27/03/2020 a 08/12/2022, foram computados 690.677 óbitos no país, na Bahia, 30.918 óbitos³.

174

O cenário em que esse estudo foi produzido, associa-se ao contexto de adversidades sócio educacionais gerado pela rápida disseminação da Covid-19, ou seja; emerge a partir das consequências da Pandemia de Coronavírus na educação brasileira, em especial no Colégio Estadual Justiniano de Castro Dourado, localizado no município de Lapão-BA, que faz parte da micro região de Irecê, na região setentrional da Chapada Diamantina. Esse Município, assim como outros, sofreu com às diversas consequências da pandemia.

Durante a pandemia o ensino presencial sofreu restrições e foi obrigado a ser suspenso, como indica o Relatório Education a ta Glance 2022, produzido pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴, o Brasil foi o país que mais manteve a suspensão das aulas presenciais. Em 2020, foram quase 180 (cento e oitenta) dias sem aulas presenciais. Segundo o relatório, o Brasil teve quase o triplo de tempo sem aulas, na comparação com a média dos países mais ricos, gerando profundas lacunas no processo ensino aprendizagem, que pode repercutir na vida estudantil de um número expressivo de estudantes, assim como na economia e desenvolvimento social do país.

Frequentemente noticiado na mídia nacional e regulamentado através da Portaria nº 343, publicada no Diário Oficial da União, em 17 de março de 2020, a suspensão das aulas constituiu-se como uma das medidas para tentar minimizar a disseminação e circulação do vírus causador da Covid-19, contribuindo no fortalecimento de medidas protetivas, a exemplo do isolamento social.

³ Cf. Dados do Ministério da Saúde disponíveis no site Covid-19 Casos e Óbitos (saude.gov.br). Acessados em 13/12/2022

⁴ Education a ta Glance 2022, disponível no site 3197152b-en.pdf (oeclibary.org). Acessado em 14/12/2022

Enquanto medida emergencial, a adoção do ensino remoto, certamente trará impactos negativos na aprendizagem, alguns deles já vivenciados, a exemplo da evasão, muitas vezes associada a questões materiais, assim como o desestímulo escolar, que pode ser consequência da precariedade de metodologias de ensino articuladas ao momento excepcional que atravessamos.

Nesse sentido, surge o questionamento: qual ou quais metodologias podem ser utilizadas para mitigar os efeitos da Pandemia no processo de aprendizagem escolar?

Tendo como objetivo apontar metodologias por meio de categorias teóricas, que contribuem para o desenvolvimento de situações de aprendizagens em processos educacionais que foram atingidos pela pandemia, este artigo apoiou-se na pesquisa de revisão bibliográfica, especialmente na obra de Jean Lave e Etienne Wenger (1991), que permitem contextualizar a situação de aprendizagem através das experiências de comunidades de práticas. A finalidade dessa escolha teórica é discutir como a Teoria da Aprendizagem e as Comunidades de Práticas, no âmbito do Ensino Remoto Emergencial, podem amenizar os déficits gerados pela Pandemia de Coronavírus na educação. Embora a motivação de tal reflexão advinha de um contexto empírico com consequências materiais e com disponibilidade de diversos dados estatísticos, o artigo é de natureza teórica e propositiva no âmbito das teorias de aprendizagem.

Assim, o artigo pretende descrever de forma analítica a Teoria da Aprendizagem Situada (TAS), no intuito de identificar características dessa abordagem, do acesso ao trabalho desenvolvidos pelos (as) professores (as) no período da Pandemia. A finalidade dessa metodologia é construir uma ideia inicial sobre um tema, fornecendo base para estudos mais detalhados.

Portanto, na busca para atingir os objetivos propostos, além da introdução, dividimos esse artigo nas seguintes partes: Pandemia de Covid-19 – efeitos na educação; Cenários da Escola Pública Estadual na pandemia; Teoria da Aprendizagem Situação e Considerações Finais.

2-Pandemia de covid-19 - efeitos na educação

As consequências da Pandemia não são apenas de efeitos biomédicos e epidemiológicos, também têm impactos sociais, econômicos, políticos e culturais, alterando de forma estrutural às relações de sociabilidade. As instituições de

ensino, a partir das restrições que instituíram o isolamento social, na perspectiva de conter a disseminação do vírus, foram obrigadas a suspender suas aulas e a incorporar como alternativa emergencial o ensino remoto.

As Instituições de Ensino e professores acataram as recomendações do MEC, fecharam suas dependências temporariamente e passaram a vislumbrar um leque de novas oportunidades de utilização estratégias das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a fim de promover um processo formativo eficiente, capaz de levar conhecimento e oportunidade de aprendizagem para bilhões de alunos por meio dos recursos midiáticos oferecidos pela internet. (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO,2020).

176

A Pandemia da Covid-19 transformou o comportamento de toda a humanidade, vários setores foram afetados, e a educação não ficou de fora. A rotina escolar foi amplamente afetada, aulas suspensas e a expectativa do retorno sem aulas convencionais foram descortinando um novo cenário, no qual a presença física ganharia uma nova característica e professores (as) em todo mundo precisaram assumir um novo comportamento frente à nova realidade educativa.

Devido a isso, surgiram muitas dúvidas e inseguranças sobre a prática do Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado por tecnologias digitais, visto que as práticas pedagógicas requeriam adequações e os (as) professores (as) precisavam do entendimento sobre o seu trabalho, sem retroceder na própria filosofia de ensino. Diante desse cenário, entendeu-se que repensar as práticas docentes como fundamental, almejando contribuições significativas no campo pessoal e acadêmico científico na formação do (a) professor (a).

Estimar as consequências de uma crise em dimensão nunca antes vista para a atual geração é um exercício extremamente desafiador, mas necessário. No caso da educação básica, era ainda impossível saber as reais dimensões do estrago causado pela COVID-19. A suspensão das aulas presenciais em todos os estados brasileiros já caminhava para uma duração maior que quarenta dias, e ninguém ainda era capaz de assegurar até quando esse quadro perduraria (GOIS, 2020, pág.107).

A tecnologia foi o meio, e a escola teve de ser reinventada. A distância, adotou práticas educacionais dos países que mais se destacam no Programme for International Student Assessment - PISA: aulas mais curtas, com maiores intervalos entre si; aulas contextualizadas falando de pandemia; ferramentas instantâneas para medir qualidade e dar feedback em tempo real, entre outras. (FALCÃO, 2020, pág.115)

Suspensas desde março de 2020 devido à Pandemia da Covid-19, as aulas presenciais das redes públicas de ensino permaneceram em regime remoto na maioria dos estados brasileiros até maio de 2021⁵. Ainda que parcialmente, em junho de 2021, todos os estados iniciaram a vacinação dos profissionais da educação. À medida que a vacinação avançava e o número de casos diminuía, o retorno às aulas era inevitável.

Desse modo, o ensino híbrido foi planejado, mas a sua execução trouxe questionamentos. Por fim, o retorno 100% presencial aconteceu. Porém, mesmo com o retorno às salas de aula, o momento pandêmico escancarou grandes lacunas na formação docente, principalmente, por não ser feita de forma contínua. Entre as lacunas apresentadas, as práticas de ensino e avaliação foram às que nos chamaram atenção na produção desse artigo.

Segundo Relatório da Unesco – Situação da educação no Brasil, publicado em novembro de 2021, no Estado da Bahia a Educação se apresentava da seguinte forma.

TABELA I – Educação no Estado da Bahia	
FECHAMENTO	Não. A partir de outubro, as escolas da rede estadual de ensino da Bahia retomaram o modelo de aulas 100% presenciais
EDUCAÇÃO HÍBRIDA	Sim
ALIMENTAÇÃO	Sim, distribuição de vale-alimentação.
VACINAÇÃO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Sim. 231.384 profissionais receberam a primeira dose e 156.712 receberam a segunda dose.
PLANO DE REABERTURA	Sim, plano de retorno gradativo às aulas presenciais. As aulas são realizadas com turmas divididas em 50%, com os dias da semana alternados e seguindo todos os protocolos sanitários.

Fonte: Relatório UNESCO, 2021 (Ajustado)

No Estado da Bahia, como indica a Tabela I, o processo de implantação das aulas remotas e híbridas se deu de forma repentina e deixou questionamentos quanto à política de formação e preparação do corpo docente.

Dentro deste contexto, vimos emergir dentro dos espaços escolares comunidade de práticas (CoPs), nas quais professores (as) se organizaram e

⁵ Cf. Relatório da Unesco atualizado em 25/11/2021, disponível no site Situação da educação no Brasil (por região/estado - nov. 2021) (unesco.org). Acessado em 14/12/2022.

buscaram solucionar problemas oriundos do ensino na Pandemia. O método associado a comunidade de práticas será esboçado nesse artigo, a partir de nossa vivência escolar, no Colégio Estadual Justiniano de Castro Dourado, localizado Lapão-BA, município este que entre o período 27/03/2020 a 08/12/2022, acumulou 37 (trinta e sete) mortes, em razão da Covid-19.

3- Cenário da escola pública estadual na pandemia

178

Durante a Pandemia, o Colégio Estadual Justiniano de Castro Dourado, situado na cidade de Lapão, no interior da Bahia, vivenciou um cenário educacional único. Lapão abriga cerca de 27.000 habitantes e possui uma economia predominante baseada na agricultura de sequeiro e irrigada, com vastas áreas de caatinga. A agricultura desempenha um papel crucial na geração de empregos, representando a maior parte das oportunidades de trabalho na região. Além disso, serviços e o setor público também contribuem para o emprego, com a Prefeitura sendo uma importante fonte de ocupação para muitos residentes.

O Colégio Estadual Justiniano de Castro Dourado, é considerado de porte especial, recebe em torno de 1.900 alunos vindos da sede do Município, como de todos os povoados. Oferta cinco modalidades de ensino: Ensino Médio Regular; Novo Ensino Médio; Educação de Jovens de Adultos; Ensino Médio Integral; e o curso de técnico em Administração pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (ProEja). São 38 professores (as), entre efetivos (as) e prestações de serviços (REDA). Conta também com 18 funcionários (as), atuam na cozinha, secretaria, limpeza e portaria.

No contexto baiano, em resposta à pandemia da Covid-19, as atividades educacionais do Colégio foram suspensas, como também em alguns municípios onde foram confirmados casos da doença. Essa suspensão ocorreu a partir de 16 de março de 2020. Para todo o Estado, as aulas foram suspensas somente em 27 de março de 2020. À medida que cada decreto chegava ao fim, um novo ampliava o período de fechamento das escolas, e sem nenhuma direção oficial quanto às aulas e/ou ensino remoto. O cenário epidemiológico do Estado apontava as dificuldades de implantação do ensino remoto, destacando-se entre as principais, o não acesso à *internet* banda larga de qualidade e falta de recursos tecnológicos, questões de infraestrutura tecnológica, ampliada pela falta de formação

específica para os (as) professores (as), no âmbito do domínio das tecnologias digitais para atuação eficiente no ensino remoto emergencial.

Uma entrevista ao site Brasil de Fato, em 22 de abril de 2020, ele aborda a questão do Estado da Bahia ter muitos municípios com uma grande maioria de alunos (as) que residem na zona rural, como é o caso da escola apresentada nesse trabalho.

Bahia tem uma população rural muito grande – são quilombolas, indígenas, povoados, distritos. Grande parte dos nossos municípios tem população de 30 a 50 mil habitantes. São municípios rurais. Então, como é que eu chego a esse outro público que não tem acesso à internet? E nem precisa ir para o interior. Podemos pensar nas periferias de Salvador, aonde não chega bom sinal de internet (RODRIGUES, 2020).

Nesse contexto, os meses iniciais de ensino remoto emergencial no Colégio Estadual Justiniano de Castro Dourado foram marcados por incertezas, ampliadas pela dificuldade de acesso à *internet*, e pela escassez tecnológica, sobretudo para estudantes da comunidade escolar.

(...) é preciso que professor detenha os conhecimentos necessários para a prática pedagógica efetiva em um ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia. A formação tecnológica dos professores garante ao aluno um acompanhamento virtual menos desigual que o do presencial. Corroborando com este mesmo pensando. As dificuldades de se adequar à essa nova realidade. Porém, sabe-se que toda transição requer adaptação, não somente dos alunos, mas de professores e gestores educacionais. É preciso ter consciência das condições de acesso dos estudantes às tecnologias disponíveis e, principalmente à *internet*, para continuidade dos seus estudos de forma remota. O processo de integração das tecnologias digitais precisa se instituir de forma igualitária. (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2022)

Sem nenhuma orientação oficial dos órgãos do Estado, escolas se organizaram de modo a oferecer algum tipo de suporte aos alunos (as), atividades semanais, material impresso, grupos de *WhatsApp* (aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para *smartphones*), a exemplo do Colégio Estadual Justiniano de Castro Dourado, porém nada foi autorizado e regulamentado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Como também, pode ser observado certa resistência para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação por parte de alguns (as) professores (as). A falta de familiaridade com as tecnologias digitais revelou a carência de competências digitais desses indivíduos.

Os casos de Covid-19 tiveram uma redução em outubro de 2020, por conta dessa diminuição na contaminação, as aulas nas instituições de ensino superior públicas e privadas foram liberadas, em 29 de outubro de 2020. Com o retorno às aulas presenciais no ensino superior, tudo indicava o mesmo caminho para a Educação Básica.

Desta forma, o Estado da Bahia antecipa as férias coletivas dos (as) professores (as), para serem gozadas de 03 de novembro a 02 de dezembro, para um possível retorno às aulas. Porém, após as eleições municipais ocorridas em outubro de 2020, os casos de Coronavírus saltaram, impossibilitando o retorno. Como também, a aproximação das festas de final de ano, sendo quase impossível o retorno ainda em 2020. Um ano sem aulas, sejam elas remotas ou híbridas, o que se pode considerar um ano de apagão na Educação Básica, mais especificamente, no Ensino Médio do Estado da Bahia.

A pandemia do novo coronavírus pegou de surpresa todo mundo, nas mais diversas áreas de atuação social. De uma hora para outra, no primeiro semestre de 2020, atividades que eram exercidas presencialmente tiveram que ser modificadas para ter continuidade. Foi o caso de Salvador, capital brasileira que recebeu a melhor nota num estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre a eficiência dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros, durante a pandemia. Na ponta inversa do ranking, entre os estados, a Bahia surge em último, com nota zero, pois não apresentou nenhum plano para o ensino médio no primeiro ano da pandemia, aponta o estudo. (GOMES, 2022)

Somente em março de 2021 o Estado da Bahia define o retorno das aulas em regime remoto, mas especificamente em 15 de março de 2021. Em aproximadamente um ano de silêncio, o Estado não disponibilizou para o seu corpo docente cursos ou recursos para o retorno remoto emergencial, somente uma pré-jornada pedagógica que durou 5 dias (1 a 5 de março), no qual foram ministradas palestras de formação, por meio de *lives* na plataforma *YouTube*, sobre o retorno que deveria acontecer exclusivamente remoto, dentro de um ano letivo, denominado pela Secretaria de *continuum*, que daria conta dos conteúdos do ano anterior, 2020, juntamente com o ano que iniciava, 2021.

Posteriormente, ocorreu a Jornada Pedagógica Paulo Freire, em comemoração ao centenário do educador, entre os dias 08 e 12 de março, que também ocorreu no formato *on-line*. Neste evento foi apresentado o Plano 21, um conjunto de ações de acompanhamento e monitoramento da educação feito por meio da plataforma Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem (SAGA). Essa

plataforma continha uma coleção de planos de aulas, ligados aos cadernos de apoio, uma coleção criada e disponibilizada somente para a Educação Básica.

Esse ambiente conturbado e de real necessidade de adaptação, escancara um problema antigo entre os (as) professores e professoras, o letramento digital. Muitos recursos que foram explorados no ensino remoto são antigos e já estavam à disposição dos (as) docentes, mas, muitas vezes, negligenciado ou desacreditado, por pensarem que nunca seria necessário o uso, ou por comodismo de muitos (as) professores (as) em não abraçar o “novo”.

Fomos jogados numa realidade inesperada, embora a humanidade já venha se deparando com transformações tecnológicas que impõe a todos nós, homens e mulheres, a tarefa de estarmos acompanhando essas mudanças, sob a pena de ficarmos ultrapassados no tempo e nos enquadrarmos no perfil de “analfabetos digitais”. Por outro lado, a grande maioria dos alunos é jovem e domina com facilidade o uso de tecnologias digitais enquanto, para muitos docentes, tem sido um exercício árduo, que causa muita ansiedade nessa fase de adaptação. (VALENTE, et al, 2020, p. 6 e 7).

Desta forma, foi lançado o currículo *continuum*, proposta da Secretaria de Educação, que buscava garantir a aprendizagem da série que o (a) estudante faria em 2020, juntamente com a série seguinte. Segundo o Documento que orienta a implantação desse sistema, temos a seguinte definição:

O ano letivo de 2021 associará o percurso curricular programado para dois anos letivos, 2020 e 2021, de forma gradativa. Neste formato, os planos de ensino são organizados a partir das aprendizagens essenciais não construídas ou não consolidadas em 2020, com transição gradual para o currículo de 2021, com avaliações contínuas e apoio pedagógico (BAHIA, 2021, p. 3).

O Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer nº 5/2020 aprovado em 28 de abril de 2020, orienta quanto a reorganização do calendário escolar indicando que a legislação educacional e a própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) admitem a reorganização escolar em um calendário continuo, no qual 02 (dois) anos podem ser realizados em um único ano, mediante o aumento da carga horária e dos dias letivos.

Porém, podemos aqui levantar uma questão: a adequação do currículo reduziu a qualidade dos conteúdos, competências e habilidades trabalhados? Sabemos que a educação pública se apresenta com um percurso de defasagem histórica, seja de políticas públicas ou mesmo jogo político que visa a manutenção de uma crise na tentativa diminuição do poder de libertação que a educação tem: desenvolver a visão cidadã crítica de nossos (as) alunos (as).

Outra questão bastante pontuada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é a preparação do corpo docente para essa nova realidade. A necessidade de formação e preparação dos (as) professores (as) para o ensino remoto é visto como substancial para que a aprendizagem não seja ainda mais afetada, colaborando com o abandono e o aumento da evasão escolar.

Desta forma, o Estado da Bahia lança mão dessa flexibilização na tentativa de não prejudicar ainda mais os (as) estudantes, impedindo-os a ficar mais um ano no Ensino Médio, sendo que a Bahia foi o único Estado a não oferecer nenhum tipo de ensino remoto ou plano de ensino durante o ano de 2020, ficando em último lugar em comparação aos outros Estados brasileiros, segundo “avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do Covid-19” feita pela Fundação Getúlio Vargas (BARBERIA, et al, 2021)

Para o “*continuum* (termo amplamente utilizado pela SEC) pedagógico” a Secretaria de Educação dispara documentos orientadores e no dia 15 de março iniciava essa jornada confusa e mal planejada: dúvidas, questões técnicas, falta de assessoria e muito trabalho para os (as) docentes.

Assim com o retorno, o ensino híbrido não aconteceu na prática, visto que o (a) professor (a) cumpriu sua carga horária total na escola, diferente das turmas que foram divididas ao meio, ocorrendo um rodízio, metade vinha um dia, a outra metade no outro dia. Não ocorrendo a inserção do meio digital com atividades para esse aluno (a) quando estivesse em casa.

Nesse sentido, podemos perceber o jogo político educacional por traz da manutenção da crise, e a tentativa de diminuir a função social da escola, fazendo-se necessário compreender o papel civilizatório da escola, que já é marcado por profundas desigualdades sociais, sobressaindo, agora, à exclusão digital. Nota-se como a formação docente, inicial ou contínua, é mais que necessário.

Se o(a) docente desenvolve suas aulas presenciais tendo como recurso contínuo a transmissão oral de conteúdos, a mediação da aprendizagem em ambientes virtuais carregará essa mesma característica e o ganho didático com a incorporação de ferramentas/processos comunicacionais e colaborativos mais dinâmicos de produção e compartilhamento de conteúdos digitais poderá não acontecer (SEVERO, 2020, p. 4).

Desta forma, observamos que a formação docente é mais que necessária, sendo ela continua e constante. A formação docente perpassa também pelo espaço (ecoformação), como apontam alguns teóricos, e esses espaços são vários

(pessoais, escolares, profissionais e experiências), e cada um deles contribui para essa formação.

Em suma, o (a) professor (a) necessita da interação com o (a) estudante (a) e o meio, e essas interações terão como produto a aprendizagem tanto do (a) educando (a), quanto do (a) educador (a), gerando assim novos saberes.

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p.16).

A formação e saberes para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma eficiente devem ir além da mera transposição dos conhecimentos, visto que não garante a aprendizagem. Desta forma, cabe ao (a) professor (a) algumas competências didáticas e metodológicas para selecionar e tratar as informações e levar para os (as) alunos (as) de forma a contemplar a aprendizagem significativa e transformadora.

As formações pelas quais os professores passam frequentemente são resultado de sua própria experimentação no campo, colocando o trabalho como base de sua própria educação-formação. Nesse sentido, essa experiência evidenciou a importância crucial da formação continuada dos professores no uso das novas tecnologias, bem como a relevância do compartilhamento de experiências dentro de comunidades de prática. Esses fatores foram fundamentais para o progresso, mesmo que desafiador, do ensino remoto e híbrido.

O contexto da Pandemia e seus reflexos na educação, sobretudo ao que se refere a suspensão das aulas presenciais, nos faz refletir sobre processos de aprendizagem e qual método poderia ser utilizado ou indicado estrategicamente, na tentativa de minimizar os efeitos deixados pela mesma, na Educação Básica, como veremos no próximo item desse artigo.

4- Contribuições da Teoria da Aprendizagem Situada

Conforme abordado por Dermeval Saviani em seu texto "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos" (2007), destaca-se que a

formação da identidade humana e a própria existência do ser humano estão estreitamente vinculadas à relação entre trabalho e educação.

Saviani argumenta que a essência humana é constituída ontologicamente por meio do trabalho. De acordo com sua perspectiva, os seres humanos aprendem a produzir sua existência ao efetivamente produzi-la. Eles adquirem conhecimentos e se desenvolvem por meio do trabalho. Ao interagirem com a natureza e se relacionarem uns com os outros, os indivíduos se educam e, ao mesmo tempo, contribuem para a educação das novas gerações.

184

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nas comunidades primitivas o trabalho era coletivo, os ensinamentos eram compartilhados e todos (as) apropriavam-se da produção e faziam parte dos processos educativos. O fundamento histórico-ontológico do trabalho, salientado por Saviani, desenha o homem como resultado de seu próprio processo de educação e trabalho.

Imaginemos uma atividade em uma dessas comunidades primitivas: coleta de frutas. Os homens coletavam frutas e raízes para sua subsistência, mas quais frutas são comestíveis, em que ponto ela está pronta para ser coletada, dentre outras questões que envolviam todos ali dependentes e pertencentes daquela cultura. As informações eram desenvolvidas e experienciadas por todos, em trocas de significados e aprendizagens mútuas, o que podemos nomear como as primeiras comunidades de práticas.

Nessas comunidades primitivas, assim como em um grupo do *Facebook*, as pessoas, situadas culturalmente em torno de algo que as unem, trocam experiências e exercitam melhor suas atividades em um determinado contexto.

Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e *expertise* nesta área interagindo numa forma permanente. (WENGER apud FERNANDES, 2016, p. 3.)

Essas Comunidades de Práticas (CoPs) são essenciais para a compartilhamento do conhecimento, já que é uma aprendizagem que transcorre de maneira informal, não intencional, visto que o (a) aprendiz se encontra em

uma situação comum à sua vida, entendida como a educação não-formal, na perspectiva de Gohn (2006).

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Nesse ínterim, a Teoria da Aprendizagem Situada (TAS) aponta como algo intrínseco à vida humana, já que somos seres sociais e nos relacionamos uns com os outros desde os primórdios. Moser (*et al*, 2013, p. 9) entendem que “a aprendizagem se processa com a mediação de experiências situadas dos membros que pertencem a um grupo social, a uma comunidade”, nos quais trocam informações, habilidades, conhecimentos e comportamentos.

Pontuamos algumas palavras-chaves, em um mapa mental, a partir do texto de Moser (*et al*, 2013):



Figura 1: Mapa mental criado a partir do texto de Moser, *et al* 2013.

Fonte: Criação autoral

Jean Lave e Etienne Wenger (1991) apresentam tal teoria à luz de uma aprendizagem com dimensões na prática social, pois as habilidades são construídas a partir de interações sociais, no qual as pessoas, a prática e o mundo social se inter relacionam.

Partindo desse pressuposto, os autores apresentam as explicações convencionais da aprendizagem, cujo o aluno internaliza o conhecimento, a aprendizagem tradicional. Assim, “este foco na internalização deixa inexplorada a natureza do aluno, o mundo e seus relacionamentos” (LAVE & WENGER, 1991, p. 10. Tradução nossa) criando uma dicotomia sobre o “dentro e fora”, no qual o conhecimento é uma realização cerebral. Em contrapartida, a aprendizagem situada permite que o indivíduo atue no mundo, experienciando e absorvendo conhecimento a partir da prática.

Lave e Wenger (1991) defendem o aprendizado social e histórico-cultural, no qual a pessoa, em sua totalidade, na sua relação com o mundo desenvolve-se, não simplesmente como um sujeito passivo e receptor de informações, mas como formador de seu próprio conhecimento e identidade, não aprende por aprender, esse sujeito entende o porquê do aprender e sabe como aprendeu, além de encontrar-se em uma relação horizontal, não imposta. Um sujeito sociocultural. Não entrando nessa discussão, entendemos que as duas formas de aprendizagem são possíveis e têm características que permitem, de certo modo, o desenvolvimento do conhecimento por parte do aluno. Carvalho e Steil (2012) apontam as duas perspectivas e concluem que:

observa-se, portanto, complementariedade nos tipos de aprendizagem, pois a combinação da Aprendizagem Tradicional e Aprendizagem Situada podem gerar resultados favoráveis, no nível do indivíduo, podendo alcançar os níveis de grupo e organizacional, para realização das estratégias da organização (CARVALHO & STEIL, 2012, p. 9).

Quanto à participação na prática social, Lave e Wenger (1991) defendem que uma teoria de prática social enfatiza a interdependência relacional entre o agente e o mundo, a atividade, o significado, a cognição, a aprendizagem e o conhecimento. Destacam o significado com algo negociável socialmente, visto que pode ser construído e reconstruído a partir da participação em uma situação. Portanto, a aquisição de significação é um processo de participação social, “na relação dinâmica, na vivência no mundo”.

Os chamados conhecimentos gerais não se encontram em posição privilegiada em relação a outras "classes" de conhecimentos. Isso também pode ser obtido em circunstâncias específicas. E da mesma forma, pode entrar em ação em circunstâncias específicas. A generalidade de qualquer forma de conhecimento sempre reside no poder de renegociar o significado do passado e do futuro, construindo o significado das circunstâncias do presente. (LAVE & WENGER, 1991, p. 4. Tradução nossa)

Assim como a identidade, são processos de aquisição, construção e reconstrução, pois muda-se a maneira de participar da prática, do grupo, o que nos permite perceber que houve aprendizagem. Ao verificar que o (a) participante é capaz de participar e progressivamente mudar essa participação, mudar a ele mesmo nesse processo, podemos dizer que a aprendizagem ocorreu. Desta forma, entendemos que a aprendizagem é parte da prática social.

Sendo assim, a Participação Periférica Legitimada (PPL) é o conceito que precisa ser entendido em sua totalidade, não de forma separada ou complementar, assim como destacam os autores “parece muito natural dividi-lo em um grupo de três pares contrastantes: legítimo vs. ilegítimo, periférico vs. central, participação vs. sem participação. No entanto, o conceito deve ser considerado como um todo” (LAVE & WENGER, 1991, p. 5. Tradução nossa). Desta forma, compreendemos que essa participação é legitimada para reforçar o caráter relacional desses sujeitos, os (as) integrantes dessa comunidade estão ali para legitimar uns aos outros, o que permite que essa PPL não seja algo sem autorização.

É preciso deixar claro outra potencialidade dessa teoria - a autorização. Pois o sujeito que não está autorizado, que não tem acesso, por mais que ele esteja presente, faça junto, não significa que ele está participando ou aprendendo, visto que ele se encontra fora, participando de forma externa àquele contexto. Toda a estrutura da prática, seus significados, suas hierarquias, o mergulho profundo na prática só se dará se essa participação for legitimada.

Outra questão para a qual os autores chamam a atenção é o conceito de periferia ou periférica. Nas comunidades de práticas não existe divisão de conhecimento ou de prática, ela está o tempo todo acessível, em todo seu conjunto, para o participante inicial, ele não se encontra à margem ou na periferia como entendemos esse termo - algo de cunho negativo ou negligenciado, uma vez que não existe um centro, quando essa participação deixa de ser periférica, ela migra para uma participação plena, no qual suas contribuições trarão significação para a prática em questão.

A forma que adquire a legitimidade da participação é uma característica que define as formas de pertencimento e, portanto, não é apenas uma condição fundamental para a aprendizagem, mas um elemento constitutivo do seu conteúdo. Da mesma forma, com respeito à “periferia”, pode muito bem não haver algo tão simples como “participação central” em uma comunidade de prática. A periferia sugere que existem modos múltiplos,

variados, mais ou menos comprometidos e inclusivos de estar localizado nos campos de participação definidos por uma comunidade. (LAVE & WENGER, 1991, p. 5. Tradução nossa).

Desse modo, ao se verificar que a pessoa é capaz de participar, que se apresenta plena, na qual é percebida a mudança progressiva na forma de participar, de mudar a si mesmo nesse processo, podemos dizer que houve aprendizagem, que a prática social acontece. Porém, não podemos pensar em algo rápido, ou em um ciclo, muitas dessas práticas duram a vida inteira. Como indicam Lave e Wenger (1991, p. 13. Tradução nossa), “concebemos identidades como relações experenciais de longo prazo entre as pessoas, seus lugares e sua participação em comunidades de prática”.

Quanto às Comunidades de Prática (CoP), os autores trazem cinco exemplos reais para demonstrar tal teoria. Esses casos foram resultados da pesquisa etnográfica de Jane Lave e demonstram “a indivisibilidade de aprendizagens e práticas de trabalho” (LAVE & WENGER, 1991, p. 17. Tradução nossa).

Esses casos ilustram o sistema complexo de aprendizagem que existe no contexto, as histórias, as tecnologias, o desenvolvimento das atividades, as relações entre os novatos e veteranos. Sendo assim, os autores entendem o processo de aprendizagem por meio do espaço social, histórico e cultural a qual pertencem esses sujeitos, e é preciso entender cada um dos grupos analisados, suas organizações políticas e sociais. Os cinco casos apresentados são:

1. Parteiras mayas de Yucatán, México;
2. Alfaiates de Vai e Gola, Libéria;
3. Navegantes da armada, Estados Unidos;
4. Açougueiros de supermercado, Estados Unidos;
5. Alcoólicos não bebedores dos Alcoólicos Anônimos.

Quatro desses casos demonstram todo processo de comunidades de práticas, nos quais os indivíduos compartilham e aprendem juntos dentro de um contexto social e historicamente construído, somente o caso dos açougueiros que não se pode constatar tal situação, sendo este um contraexemplo, visto que sua estrutura não se apresenta nos moldes das outras. Aqui temos o sistema capitalista de produção, entendido como fordismo, no qual cada um faz sua parte do trabalho, não interagindo as práticas ali envolvidas.

Sobre as relações hierárquicas, é característico nas CoPs que a Participação Periférica Legitimada (PPL), por mais que aproprie do conhecimento como um todo, existe sempre uma relação com o mestre/professor, vista a organização dessas comunidades, seja iniciando a participação pela observação e pequenos afazeres como nas parteiras, seja com o apadrinhamento no Alcoólicos Anônimos (A.A), sempre haverá uma relação de mestre-aprendiz, até que este se encontre de forma plena, destacando que ali não existe uma figura central.

Uma perspectiva descentralizada das relações mestre-aprendiz leva ao entendimento de que o domínio não reside no mestre, mas na organização da comunidade de prática da qual o mestre faz parte: o mestre, como um lugar de autoridade (em vários sentidos) é, afinal, um produto da teoria convencional de aprendizagem focada, tanto quanto o aprendiz individual. Da mesma forma, uma visão descentralizada do mestre como pedagogo afasta o foco da análise do ensino e o move para a intrincada estruturação dos recursos de aprendizagem de uma comunidade. (LAVE & WENGER, 1991, p. 32-33. Tradução nossa).

Em relação ao currículo de aprendizagem, os autores observam sua diferença do currículo escolar, já que se limita a certa estrutura e significados, tendo um controle no que é apresentado, diferente do currículo de aprendizagem que consiste em oportunidades situadas, abrangendo várias técnicas, aprendizagens diárias e essencialmente situadas.

Não é algo que possa ser considerado isoladamente, manipulado em termos didáticos arbitrários, ou analisado fora das relações sociais que constituem a participação periférica legítima. Um currículo de aprendizagem é característico de uma comunidade (LAVE & WENGER, 1991, p. 34. Tradução nossa).

Desta forma, foram aqui apresentados alguns conceitos visto como fundamentais para entendimento da Teoria da Aprendizagem Situada desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Sabemos também que os dois autores, alguns anos depois, discordaram sobre o rumo dado por Etienne à pesquisa, Jean não concorda com a ideia de Comunidade de Práticas em ambientes corporativos, visto que ali existem as relações trabalhistas ditadas pelo capitalismo.

Porém, entendemos que existe uma participação social e colaborativa nos ambientes de trabalho, principalmente em situações emergenciais como a vista no Ensino Remoto Emergencial (ERE), situação imposta aos professores pelo isolamento social oriundo da pandemia do Covid-19.

Já vimos que as CoPs são aquelas que unem sujeitos em um determinado contexto. Para Wenger (1998) nós integramos diversas comunidades, “podemos afirmar que todos pertencemos a várias comunidades de prática em diversas situações do nosso dia a dia. No trabalho, em casa, em horários de lazer ou na escola, estamos pertencendo a diferentes comunidades de prática” (LAPA, 2014, p. 77).

Nas CoPs os (as) participantes (as) interagem dentro de um domínio que seja de interesse e objetivos em comum, a partir de práticas que constroem relacionamentos e fundamentam-se em experiências, histórias, ferramentas, problemas, tudo isso de modo compartilhado, não necessariamente em um único espaço, visto que as comunidades virtuais demonstram que a aproximação geográfica não é mais tão necessária.

Embora tenham sido criadas em contextos de trocas presenciais, as CoPs com base na *Internet*, nas *intranets* e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVA), são formadas por indivíduos em contextos reais de aprendizagem, com atividades de aprendizagem deslocadas para o ciberespaço (MOSER, *et al*, 2013, p. 8).

5- Considerações finais

As adversidades geradas pela Pandemia de Coronavírus no âmbito educacional, nos colocou em situação de medo e incerteza, mas também nos permitiu a lidar com dificuldades nunca antes testadas, a ressignificar o improviso e a perceber nossos limites. A Pandemia nos fez refletir sobre às relações humanas em diversas escalas. O fechamento das escolas trouxe naquele momento a sensação de congelamento do processo de ensino e aprendizagem, a estagnação de sonhos e a missão de reversão de cenários.

Esse artigo apresenta aspectos de perplexidade educacional durante a Pandemia e reflete sobre a possibilidade de promover a aprendizagem em contextos distintos daqueles que estávamos acostumados. O que nos fez acionar novas interpretações situacionais em contexto adversos, indicando alinhamento de interesses e afinidades como possibilidades para o desenvolvimento de práticas coletivas.

As compreensões apresentadas asseguram que no contexto de formação de professores (as), é possível vislumbrar as comunidades de práticas, de forma a proporcionar um compartilhamento de aprendizagens, problemas, soluções, interesses em comum. No espaço histórico no qual nos encontramos, essas experiências de aprendizagem se tornam possíveis e necessárias, já que o acesso

a informações (proporcionadas pela *web 2.0* e a aparelhos eletrônicos portáteis conectados à *internet*), possibilitaram a interações entre os sujeitos.

A vida em comunidades, sejam elas virtuais ou não, permite que a participação leve a produção coletiva de informações, conhecimentos e resoluções de conflitos. Quanto às Tecnologias da Comunicação e Informação (TCIs), elas estão presentes nas escolas e na vida dos indivíduos, nativos digitais ou não, e foram ferramentas fundamentais para a manutenção de trabalhos no período de distanciamento social imposto pela Pandemia da Covid-19. Entretanto, muitos não exploraram suas potencialidades e esperavam o retorno presencial para sair do espaço virtual.

No processo de modernização dos espaços escolares, houve uma corrida para equipar as escolas com laboratórios de informática, porém pouco exploradas, acabaram por desaparecer de certos ambientes. Os (as) professores (as), desde a década de 1990, têm a possibilidade de utilização das TCIs para implementar o ensino e disponibilizar novas formas de aprendizagem, todavia a falta de formação, muitas vezes, o desinteresse, o excesso de trabalho e a baixa remuneração desmotivam esses profissionais.

No entanto, os (as) educadores (as) se viram forçados a enveredar por esses espaços e buscar alternativas de ensino possíveis. Dentro de suas comunidades escolares, muitos buscaram nas experiências de seus colegas a saída para não parar a educação, colocando em prática o conceito das CoPs.

Através dessas comunidades de práticas muitos (as) professores (as) desenvolveram habilidades que antes não utilizavam e, muitas vezes, nem sabiam que tinham. Sabemos que as competências digitais podem ser modificadas e mais desenvolvidas ao longo de seu uso e especializações, mas o que foi conquistado no período de isolamento social não pode ser deixado de lado ou esquecido.

Essas comunidades de práticas precisam ser mais exploradas e intensificadas. Sabemos que o vírus que causou a Pandemia ainda circula na sociedade, e suas várias mutações podem vir a causar novos fechamentos de escolas, então não podemos deixar que todo aprendizado conquistado seja perdido ou esquecido.

Referências

- BAHIA. Secretaria de Educação. **Protocolo da educação para o ano letivo 2020-2021.** Bahia: Secretaria Estadual de Educação, 2021.
- BARBERIA, Lorena Guadalupe. CANTARELLI, Luiz Guilherme Roth.
- SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do Covid-19.** São Paulo, 2021. Disponível em:
<http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acessado em: 27 jun. 2023.
- CARVALHO, Isamir M. STEIL, Andrea Valéria. **Aprendizagem Tradicional e Aprendizagem Situada em Organizações:** uma Reflexão relacionada aos Tipos de Aprendizagem. Maio de 2012, VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, Volume: VII. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/237082131_Aprendizagem_Tradicional_e_Aprendizagem_Situada_em_Organizacoes_uma_Reflexao_relacionada-aos_Tipos_de_Aprendizagem. Acesso em: 08 nov. 2021.
- FALCÃO, Duda. Educação Básica Privada e Covid 19. In: NEVES, José Roberto de Castro (Org.) **O mundo pós-pandemia-** reflexões sobre uma nova vida. 1^a. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FERNANDES, Flávia Roberta *et al.* **Comunidades de prática:** uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 44-52, jul. 2016. ISSN 2237-826X. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>. Acesso em: 09 nov. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v5i1.46691>.
- GOIS, Antônio. **Incertezas, possibilidades e o que haverá de sólido na educação depois da pandemia.** In: NEVES, José Roberto de Castro (Org.) O mundo pós-pandemia- reflexões sobre uma nova vida. 1^a. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27- 38, jan./mar. 2006.
- COMES, Donaldson. **Bahia tira zero em ensino na pandemia.** Correio da Bahia. Bahia, 17 de maio de 2022. “Minha Bahia”. Disponível em:

- [https://www.correio24horas.com.br/bahia/bahia-tirazero-em-ensino-napandemia--0522](https://www.correio24horas.com.br/bahia/bahia-tira-zero-em-ensino-na-pandemia--0522). Acesso em: 27 jun. 2023.
- LAPA, Jancarlos Menezes. **A iniciação à docência e a formação colaborativa do professor de física.** Salvador: UFBA, 2014. Tese (Doutorado)
- LAVE, Jean. WENGER, Etienne. **Aprendizaje Situado: Participación periférica legítima.** New York: Cambridge University Press, 1991. Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro. Disponible em: <http://www.universidadedela-calle.com/Wenger.pdf>. Acesso em 08 nov. 2021.
- MOSER, Alvino. SCHNEIDER, Elton Ivan. MEDEIROS, Luciano Frontino de Medeiros. **A Aprendizagem Situada nas Comunidades de Prática:** Uma aproximação fenomenológica. Revista de Informática Aplicada , Volume 9, Número 1, p. 7-13, 2013.
- NÓVOA, A. **Prefácio.** In: JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34. NICCOL, A. Simone. [Filme-vídeo]. Produção e Direção de Andrew Niccol. Estados Unidos, New Line Cinema, 2002. 117min. Drama. Cor. Som.
- RODRIGUES, Jerônimo. **Secretário de Educação da BA aponta desafios da rede pública de ensino na pandemia.** [Entrevista concedida a] Elen Carvalho. Brasil de Fato. Salvador, 22 de Abril de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/22/secretario-de-educacao-da-ba-aponta-desafios-da-rede-publica-de-ensino-na-pandemia>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- SANTOS JUNIOR, V. B. DOS; MONTEIRO, J. C. DA S. **Educação e Covid-19:** as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Revista Encantar, v. 2, p. 01-15, 15 maio 2020.
- SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34, p.152-180, abr. 2007.
- SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares.** Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php> . Acesso em: 27 maio 2021.