**CIÊNCIAS HUMANAS****Do presencial ao *online*:** características de comunidade aprendente em uma disciplina de mestrado em tempos de COVID-19

From face-to-face to online: characteristics of the learning community in a master's course in times of COVID-19

Daiane Carina Almeida Volkart¹, Karlene Tatiana Kolling²,
Marcus Eduardo Maciel Ribeiro³

RESUMO

Este estudo surgiu a partir do desejo de identificar características de uma comunidade aprendente em um componente curricular de um curso de mestrado que, em razão do momento pandêmico no qual vivemos, precisou ter modificada sua modalidade, passando de presencial para online. Dessa forma, o presente artigo caracteriza-se como um registro a contar da análise do percurso formativo de um grupo de professores matriculados em uma disciplina de mestrado em tempos de COVID-19. A turma era composta por 21 estudantes matriculados que, mesmo na modalidade remota, permaneceram em aula até o final, concluindo a disciplina. Assim, pretendemos construir respostas para a seguinte questão: *Quais características de comunidade aprendente uma turma de mestrado apresenta ao passar de uma proposta presencial para o formato online?* Para a realização da pesquisa empírica foi proposto um questionário eletrônico com 13 itens, desenvolvido na plataforma Google Forms[®]. O texto está embasado nas concepções teóricas de diferentes autores, trazendo o tratamento dos discursos do professor formador e dos mestrandos por meio de Análise Textual Discursiva. A pesquisa tem como objetivo compreender como um grupo de estudantes e seu professor se organizaram em uma comunidade aprendente, por meio das tecnologias digitais, em tempos de distanciamento social. Conclui-se que, possivelmente, essa modalidade de estudo venha a se tornar uma tendência na formação docente, uma vez que se mostra como uma capacitação embasada no diálogo, no compartilhamento de ideias e na investigação de práticas que podem transformar a realidade de estudantes e professores.

Palavras-chave: Comunidade aprendente; tecnologias digitais; distanciamento social.

ABSTRACT

This study arose from the desire to identify characteristics of a learning community in a curricular component of a master's course that, due to the pandemic moment in which we live, needed to have changed its modality, going from face-to-face to online. Thus, this article is

¹ Universidade Federal de Rio Grande - FURG, Rio Grande/RS - Brasil. E-mail: daia.volkart@gmail.com

² Idem. E-mail: karlenetatiana@gmail.com

³ Idem. E-mail: marcusemr@gmail.com



characterized as a record from the analysis of the training path of a group of teachers enrolled in a master's course in times of COVID-19. The class consisted of 21 enrolled students who, even in the remote mode, remained in class until the end, completing the course. Thus, we intend to build answers to the following question: What characteristics of the learning community does a master's class present when going from a face-to-face proposal to an online format? For conducting the empirical research, an electronic questionnaire with 13 items was proposed, developed on the Google Forms® platform. The text is based on the theoretical conceptions of different authors, bringing the treatment of the speeches of the teacher teacher and master's students through Textual Discursive Analysis. The research aims to understand how a group of students and their teacher organized themselves in a learning community, through digital technologies, in times of social distance. It is concluded that, possibly, this type of study will become a trend in teacher training, since it is shown as a training based on dialogue, the sharing of ideas and the investigation of practices that can transform the reality of students and teachers.

Keywords: *Learning community; digital technologies; social distancing.*

1. INTRODUÇÃO

A educação, assim como outras áreas, foi diretamente atingida com as mudanças de vida geradas pelo distanciamento social, adotado como medida para combater o contágio pelo coronavírus. No Estado do Rio Grande do Sul as aulas presenciais foram suspensas por decreto no dia 17 de março de 2020. Essa suspensão das aulas presenciais acarretou a imediata adoção de atividades online, gerando uma série de adaptações na rotina das comunidades escolares e na forma de ensino e aprendizagem nesse novo contexto social. Dessa forma, o presente artigo se mostra como um registro acerca da análise do percurso formativo de um grupo de professores matriculados em uma disciplina de um curso de Mestrado Profissional de Ensino de Ciências Exatas em uma universidade pública federal no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

A referida disciplina foi ofertada no primeiro semestre do ano letivo de 2020, na modalidade presencial. Porém, em função do cenário pandêmico que se instaurou no contexto mundial, em meados do mês de março deste ano, o planejamento e o desenvolvimento das aulas sofreram alterações significativas, passando para o formato online.

Neste contexto, o grupo de vinte e um professores em formação permanente manteve os encontros semanais nas tardes de quintas-feiras, de acordo com a carga horária estabelecida e os desafios propostos dentro da disciplina, mas de forma online. Nesse texto, nos referimos aos participantes matriculados nesta disciplina como *estudantes* ou *professores em formação*. Sendo assim, surgiu o problema de pesquisa que norteia este artigo: *Quais características de comunidade aprendente uma turma de mestrado apresenta ao passar de uma proposta presencial para o formato online?*

No intuito de responder ao questionamento mencionado, este estudo busca compreender como um grupo de mestrandos se organizou em uma comunidade



aprendente por meio das tecnologias digitais em uma disciplina em tempos de distanciamento social. Do novo formato desse componente curricular, surgiu um movimento processual no qual a turma se viu envolvida e que potencializou aprendizagens relacionadas ao uso das ferramentas tecnológicas digitais, contribuindo para a ampliação das interações dialógicas online e permitindo a continuidade do processo de ensino e aprendizagem em tempos de distanciamento social.

Assim, emergiram interações dialógicas online no grande grupo, bem como nos grupos intermediários ou pequenos grupos. Esse novo modelo, durante o itinerário, passou a se aproximar do que caracteriza uma comunidade aprendente, segundo alguns teóricos nos quais nos apoiamos e, de acordo com a opinião dos docentes em formação, registrada em um questionário feito na plataforma Google Forms®.

2. O DISTANCIAMENTO SOCIAL E O ENSINO REMOTO: ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DE COVID-19

Em função do cenário pandêmico que se instaurou no contexto mundial em meados do mês de março, muitas atividades profissionais e acadêmicas precisaram ser adaptadas aos formatos online e home office. O planejamento e o desenvolvimento das ações sofreram alterações significativas, e os impactos da pandemia da COVID-19 são sentidos não apenas como um problema epidemiológico, mas também estão refletidos em uma série de atividades que passaram por adaptações causadas pela necessidade do distanciamento social.

Nicholson (2009, p.5) indica que “levando em consideração os atributos, a seguinte definição de isolamento social é sugerida: um estado em que ao indivíduo falta um senso de pertencimento social, falta envolvimento com outros, tem um número mínimo de contatos sociais e são deficientes em relacionamentos satisfatórios e de qualidade”. Em decorrência da pandemia e da necessidade desse distanciamento/isolamento social mencionados pelo autor, surgiram incertezas geradas pela falta de respostas referentes ao vírus e, também, à necessidade de se adaptar a um universo novo, online, midiático e tecnológico.

Nesse sentido, a educação como um todo é uma das áreas que sofreu grandes impactos com as mudanças de vida geradas pelo distanciamento social adotado como medida para combater o contágio pelo vírus. Nos mais diversos níveis de ensino, a fim de evitar aglomerações, o protocolo adotado pelos sistemas educacionais foi a suspensão das aulas presenciais e a imediata adoção das atividades remotas (virtuais/online), o que gerou uma série de adaptações na rotina diária dos estudantes e na maneira de ensinar e aprender nesse novo contexto. Na universidade federal na qual essa disciplina se desenvolve, o protocolo adotado foi de imediata suspensão de aulas presenciais estendida até o final do ano letivo, o que provocou a modificação na modalidade de oferta, passando a ser desenvolvida em forma on-line. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou portaria na data de 17 de março de 2020 autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. (BRASIL, 2020). Essas



autorizações apareceram, inicialmente, no Parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020), sendo reforçadas pela Portaria nº. 617 do Ministério da Educação, publicada em 3 de agosto de 2020. (BRASIL, 2020a).

Dessa forma, vale ressaltarmos que, mesmo em condições desfavoráveis como no contexto da pandemia, o direito à educação está previsto no artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como mencionado abaixo:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1).

Sendo assim, todas as instituições dos mais diversos níveis de ensino buscam, hoje, se adaptar a esse novo cenário educacional. Dentre tantos ajustamentos necessários para manter a oferta e a qualidade da educação, também está a formação docente que, nesse contexto de incertezas, precisa se adequar a essa nova conjuntura a fim de atender às necessidades dos estudantes.

2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES APRENDENTES

A formação docente é uma temática sempre muito discutida no âmbito educacional, pois dela também depende o sucesso da educação. Entendemos a formação docente enquanto processo contínuo, preocupado com o fazer pedagógico, alicerçado no diálogo, no compartilhamento de ideias, na reflexão sobre a prática e na busca por superar modelos educacionais embasados na mera transmissão de conhecimento.

O cenário educacional, especialmente o pandêmico atual, abre espaço para professores com pensamentos mais sensíveis, atitudes de empatia, ações resilientes e planejamentos criativos. São profissionais mediadores do conhecimento, capazes de propor cenários investigativos que coloquem os estudantes como protagonistas do seu processo de aprendizagem e que operem por meio de uma abordagem de ensino que avance em um sentido transdisciplinar. Portanto, o entendimento de que as formações de professores possam ser mais horizontais, oportunizando instaurar movimentos de partilha, de interação dialógica, de discussões e de autoformação com aperfeiçoamento profissional teórico-prático dos sujeitos participantes, permeia este artigo.

É importante que os professores formadores oportunizem condições necessárias para que os docentes em formação possam enfrentar os desafios do atual contexto educacional. Esses desafios se mostram no cenário pandêmico, no qual práticas de ensino tiveram que ser resignificadas e reinventadas em um curto espaço de tempo. Eles emergem de um macro contexto, transformam o cotidiano de estudantes e professores, impedindo-os de se encontrarem no espaço físico da escola, e exigem um repensar e modificar os processos de ensino e aprendizagem, passando-os do presencial para o online.



Nesse sentido, a intenção de permitir o intensivo diálogo entre os estudantes e entre estes e seu professor aparece como proposta metodológica adequada para a formação docente. O incentivo a ouvir o discurso dos docentes em formação e a compreensão desse processo têm uma função especial na formação, abrindo espaço para a mediação proposta pelo professor formador. Observa-se uma pequena quantidade de propostas que consideram a importância de ouvir o discurso desses sujeitos, em especial as propostas que buscam ouvir dos docentes em formação a explicação de fenômenos os quais observam em sua prática pedagógica. (WELLS, 2001).

A proposta de grupos colaborativos nos quais esses diálogos são incentivados vem sendo discutida entre professores formadores. Esses grupos corroboram para a reflexão e o compartilhamento entre pares que passam por situações semelhantes e podem discutir suas práticas, apreensões e inquietações. A reunião de sujeitos com experiências formativas distintas permite uma articulação entre diferentes saberes o que, segundo Morin (2011), é importante, já que a mente humana tem aptidão para contextualizar e integrar e, nesse sentido, essa qualidade deve ser incentivada. Defendemos aqui que professores formadores deem voz aos sujeitos em formação que, no caso desta disciplina investigada, também são professores. A contribuição do discurso de cada um ao grupo tem potência para promover a integração dos saberes, afastando-se das ideias de separação e redução, também criticadas por Morin (2011). Em relação a esses princípios e à possibilidade da formação de docentes em um grupo colaborativo de discussão no qual se ouçam múltiplos discursos, Morin afirma:

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. (MORIN, 2011, p.88).

Dentro da proposta de uma comunidade de formação docente que discute temas relacionados ao cotidiano de seus membros, sejam eles o professor formador ou os docentes em formação, compreendemos que todos estejam em formação permanente. Fundem-se aí as dimensões de ensinar e aprender, tornando-se um movimento complexo único. Alves, interpretando as teorias de Paulo Freire e Lev Vigotski, esclarece:

Ensinar é o ato de intervenção intencional, deliberada, no processo de desenvolvimento. Aprender é a atividade do sujeito que modifica a ele próprio. Na relação entre o ensino e a aprendizagem, desenvolvem-se os sujeitos. Mas, entre o ensinar e o aprender, há uma rede complexa de relações que envolvem os sujeitos que protagonizam esse processo. (ALVES, 2012, p.212).

Acreditamos que, em uma comunidade aprendente, esses movimentos, uma vez unificados, acontecem de forma contínua e intensa com todos os seus membros, independentemente da posição que ocupam dentro do grupo.



Nesse sentido, o constante diálogo entre esses membros permite a emergência dos discursos que serão validados no grupo, em especial aqueles discursos que decorrem da prática docente de cada um, podendo ser trazidos por meio da exposição de seus problemas, dúvidas e perguntas. Em acordo, Wells (2001) afirma que o espírito de indagação colaborativa motiva os sujeitos a continuar nas atividades nas quais se envolvem. Diz Wells (2001, p.227) que “demasiadas vezes ocorre que a insensibilidade de um professor à necessidade de aumentar a autoestima dos estudantes pode fazer com que este se desanime a propor desafios intelectuais a si próprio”.

Buscamos aqui estabelecer uma compreensão sobre o que seja mediação pedagógica, ação presente em grupos colaborativos como uma comunidade aprendente, por exemplo. Segundo Alves (2012, p.178), é “o espaço privilegiado através do qual o educador ou educadora se interpõe entre sujeito e objeto do conhecimento”. Na proposta de uma comunidade aprendente, educador e sujeito são os participantes todos, e objeto do conhecimento são os temas pedagógicos em discussão.

Essa perspectiva da aprendizagem mútua também é defendida por Brandão, ao afirmar que

olhado de perto e de dentro, podemos pensar que ninguém ensina ninguém, porque o aprender é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas. (BRANDÃO, 2005, p.86).

Para construirmos compreensão sobre o que sejam as comunidades aprendentes, podemos citar Freitas (2010) que, ao interpretar Wenger, nos traz a seguinte explicação:

Wenger argumenta que quando uma comunidade de prática mantém viva a tensão entre experiência e competência e assume a aprendizagem como questão central em suas atividades, transforma-se em uma comunidade aprendente. Isso porque o aprendizado transforma os sujeitos, numa experiência de identidade. Não somente pelo acúmulo de habilidades e informações, mas por um processo de se tornar uma certa pessoa, evitando ser outra. (FREITAS, 2010, p.51).

A ideia de formação permanente de professores em contexto de uma comunidade aprendente parece se adequar às atuais condições de aulas online. Em especial porque permite a expressão de todos os participantes, sem distinção hierárquica dentro do grupo.

Diante disso, destacamos Mumbach (2020) quando define que a comunidade aprendente representa a oportunidade de formar o professor com a colaboração de outros professores. Para a autora, “na comunidade o processo de formação é horizontal, ou seja, todos têm algo a ensinar e algo a aprender”.



Dentro desse entendimento, “as experiências são compartilhadas e os saberes individuais valorizados” (MUMBACH, 2020). Sendo assim, “o professor se sente envolvido na comunidade e à vontade para partilhar suas concepções e saberes”. (MUMBACH, 2020a). Portanto, dentro dessa perspectiva, o processo formativo acontece por meio de movimentos que envolvem colaboração, compartilhamentos de saberes e de fazeres docentes, trocas de experiências e interações dialógicas, conforme mostra a figura 1.

Figura 1 – Processo formativo.



Fonte: Adaptado de Mumbach (2020a).

Segundo Mumbach e Guidotti (2020), em uma comunidade aprendente, todos os participantes têm algo a dizer, a ouvir, a ensinar e a aprender. Esses autores acreditam na potencialidade das interações entre os sujeitos envolvidos nas investigações, sendo que a inquietação acerca da própria prática se mostra como um ponto de partida dentro dessa perspectiva.

Para Galiuzzi (2017), existem algumas características que podem indicar a constituição de uma comunidade aprendente. Dentre elas, destacamos as que se aproximam do percurso formativo analisado em uma das disciplinas de um programa de Pós-graduação de uma universidade pública federal no estado do Rio Grande do Sul:

- Considerar a aprendizagem como uma experiência de transformação de identidade;
- Articulação entre as atividades consideradas centrais e as consideradas periféricas;
- Combinação entre os modos de pertencimento à comunidade; e,



- Possibilidade de os membros reconfigurarem suas identidades e mudarem as posições dentro da comunidade.

Ao destacar tais características, evidenciamos a formação da comunidade aprendente dentro do contexto da disciplina em um Mestrado Profissional e apresentamos os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa realizada com os colegas desta comunidade, incluindo o professor formador e os docentes em formação.

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação buscou construir a compreensão dos pesquisadores a respeito da questão de pesquisa, a partir, inicialmente, de pesquisa bibliográfica. Foi ainda empregado, para a realização da pesquisa empírica, um questionário eletrônico desenvolvido na plataforma Google Forms, enviado a todos os 21 estudantes matriculados na disciplina, recebendo-se resposta de 15 estudantes. Também se ouviu o depoimento do professor formador titular da disciplina. As perguntas do questionário, indo ao encontro do pensamento de Marconi e Lakatos (2017, p.193), foram formuladas “de maneira clara, objetiva, precisa, em linguagem acessível ou usual ao informante, para serem entendidas com facilidade”.

Já o depoimento livre do professor formador foi estimulado a partir da seguinte provocação: Como foi o desafio de rever o planejamento e modificar a prática em sua disciplina e sobre os movimentos que nós, estudantes, fizemos com o uso das ferramentas tecnológicas? Optamos pelo depoimento livre por buscarmos informações qualitativas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16), “ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”. Assim, a percepção do professor formador sobre a mudança de metodologia em sua disciplina se deu pela análise de seu depoimento.

A busca da compreensão das atividades online e a sua relação com os processos de formação de professores por meio de comunidades aprendentes aconteceram com a leitura de artigos, dissertações, teses e livros que abordam essas temáticas. Essa construção se desenvolveu a partir de autores que servem como referência aos temas estudados e já faziam parte do cotidiano de leituras das pesquisadoras, não tendo sido feitas buscas em repositórios específicos.

A coleta de dados buscou identificar se a turma, a partir da nova proposta metodológica, se constituía como uma comunidade aprendente, além de tentar perceber a forma como ocorreu esse processo. Os participantes da pesquisa estão identificados pelos códigos S1 a S15 a fim de preservar suas identidades. Suas falas são transcritas em formato itálico para diferenciá-las das contribuições dos teóricos que dão aporte a esse texto.

Com relação ao depoimento do professor formador da disciplina, o objetivo foi identificar como se mostrou a ele o desafio de rever o seu planejamento e modificar a



sua prática na disciplina. Além disso, foi significativo considerar o seu olhar sobre os movimentos que os estudantes fizeram, com o uso das ferramentas tecnológicas, em busca da construção do conhecimento dentro do que foi proposto, na passagem da modalidade presencial para o formato online.

2.3. ANÁLISE DOS ACHADOS NA PESQUISA

A divulgação e a solicitação para autorização da pesquisa foram feitas no aplicativo Whatsapp por meio do qual os estudantes e o professor se comunicavam durante o semestre. Por essa mesma plataforma, foi compartilhado o link de acesso ao questionário organizado no sistema Google Forms. Dos 21 estudantes matriculados na disciplina, 15 participaram respondendo às 13 perguntas elaboradas pelos autores. A caracterização dos 15 respondentes está apresentada no quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos Sujeitos participantes da Pesquisa.

Sujeitos da Pesquisa	Área de formação	Cidade onde mora	Localização da residência	Tipo de conexão à Internet	Dispositivos pelos quais acessam a internet para interagir nas aulas
S1	Licenciatura em Matemática	Estância Velha	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook, Computador, Televisão
S2	Pedagogia	Venâncio Aires	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook
S3	Licenciatura em Matemática	Osório	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook
S4	Licenciatura em Química	Nova Hartz	Zona Urbana	Via rádio, 3G/4G	Celular, Notebook
S5	Licenciatura em Biologia	Igrejinha	Zona Rural	Via rádio	Celular, Notebook
S6	Licenciatura em Matemática	Imbé	Zona Urbana	Fibra ótica, 3G/4G	Celular, Notebook, Computador
S7	Licenciatura em Matemática	Sapiranga	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook
S8	Licenciatura em Biologia	Capão da Canoa	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook, Televisão
S9	Pedagogia	Nova Hartz	Zona Urbana	Fibra ótica, 3G/4G	Celular, Notebook
S10	Pedagogia	Imbé	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook
S11	Licenciatura em Biologia	Campo Bom	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook
S12	Licenciatura em Matemática	Sapiranga	Zona Urbana	Fibra ótica, 3G/4G	Celular, Notebook, Televisão
S13	Graduanda em Pedagogia	Taquara	Zona Rural	Fibra ótica	Celular, Notebook, Televisão
S14	Pedagogia	Venâncio Aires	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook, Computador, Televisão
S15	Pedagogia e Educação Física	Nova Hartz	Zona Urbana	Fibra ótica	Celular, Notebook, Televisão

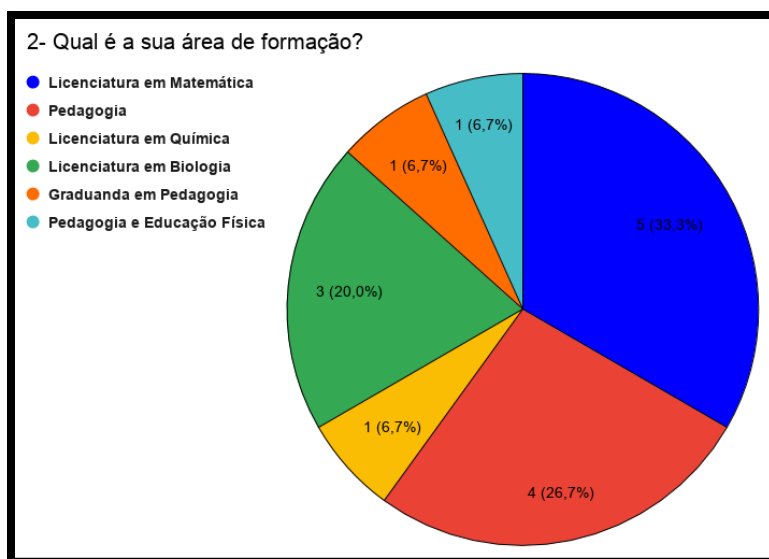
Fonte: Autores (2020).



Os resultados passam a ser analisados na seção a seguir.

Interpretando as informações apresentadas no quadro 1, percebemos que a maior parte dos sujeitos de pesquisa tem formação em Matemática. A sistematização desses dados é mostrada no gráfico 1.

Gráfico 1 - Caracterização da área de formação inicial dos professores matriculados na disciplina.



Fonte: Autores (2020).

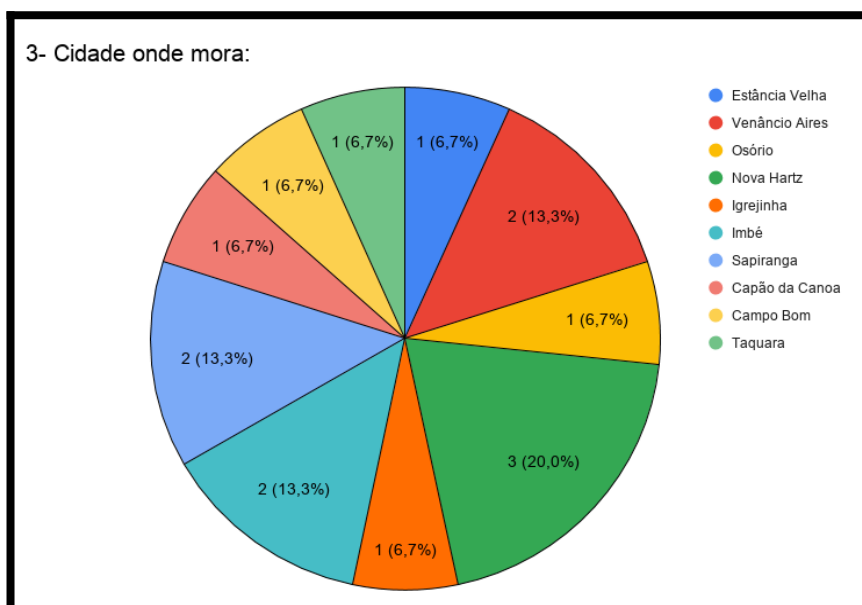
Embora a maioria dos participantes da disciplina sejam professores licenciados em Matemática, uma quantidade importante de sujeitos é formada em Biologia, Pedagogia, Química e Educação Física, além de graduadas em Pedagogia.

Uma informação relevante é a cidade de moradia dos professores em formação. A proposta de aulas online eliminou a distância entre cada participante e o câmpus da universidade que abriga esse programa de pós-graduação, ampliando o tempo disponível para os estudos. Isso significa que o tempo em que estariam em deslocamento na estrada (uma média de duas horas e meia para cada viagem) pôde ser melhor aproveitado dentro de uma rotina de interlocuções teóricas e dialógicas propostas pelo professor formador.

Com base no gráfico 2, identificamos que os participantes da disciplina residem nas seguintes regiões do estado do Rio Grande do Sul: metropolitana de Porto Alegre, Vale dos Sinos, Vale do Paranhana, Vale do Taquari e Litoral. A maioria dos participantes da disciplina reside na zona urbana das regiões anteriormente citadas. Alguns residem na zona rural de suas cidades, o que, em alguns momentos, dificultou o acesso à internet e às tecnologias da informação.



Gráfico 2 - Identificação das cidades onde moram os professores matriculados na disciplina.

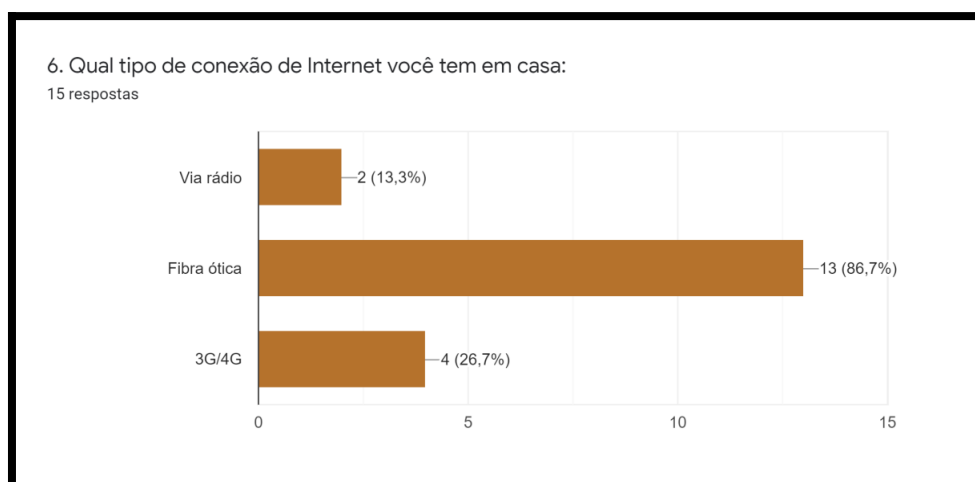


Fonte: Autores (2020).

A multiplicidade de regiões de moradia dos professores em formação revela uma possível dificuldade para participação de aulas presenciais. Nesse contexto, a transformação da disciplina para a oferta remota favoreceu o envolvimento desses sujeitos, incluindo o professor formador.

Também é relevante verificarmos o tipo de conexão disponível a cada estudante, no sentido de compreendermos a forma de acesso e a facilidade de interação síncrona com o grupo da disciplina. O gráfico 3 mostra essa caracterização.

Gráfico 3 - Caracterização do tipo de conexão de Internet de que os professores matriculados na disciplina dispõem para participar das aulas.



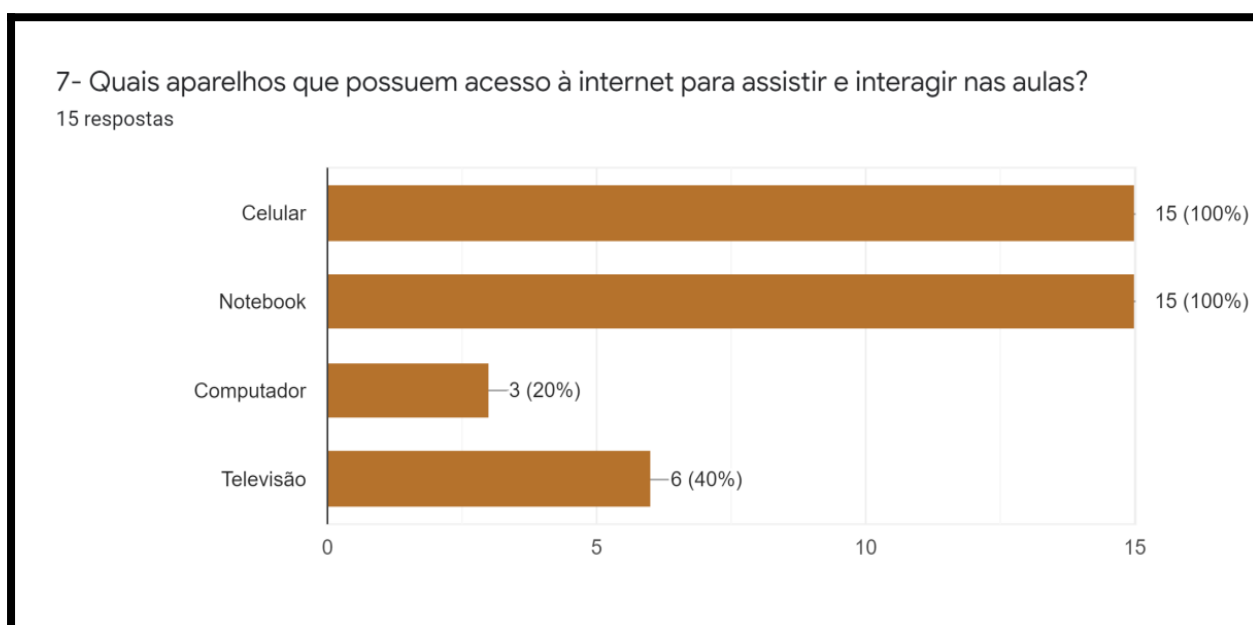
Fonte: Autores (2020).



Com base no gráfico 3, notamos que 100% dos participantes da disciplina possuem acesso à Internet, sendo que a maioria dos estudantes possui fibra ótica como conexão em suas casas ou em seu local de trabalho, o que potencializa o acesso às aulas online semanais e aos desafios propostos em grupos menores. Mesmo assim, identificamos nas respostas das questões 8 e 9 algumas indicações de dificuldades relacionadas à conexão e à instabilidade das conexões durante o horário das aulas online semanais ou nos momentos de trabalhos em grupos.

Em relação ao dispositivo eletrônico usado para acompanhar as aulas, o gráfico 4 indica um equilíbrio entre o aparelho celular e o notebook.

Gráfico 4 – Identificação dos tipos de aparelho de que os professores matriculados na disciplina dispõem para participar das aulas.



Fonte: Autores (2020).

O gráfico 4 mostra que todos os participantes da disciplina poderiam acompanhar as aulas em forma síncrona por meio de aparelho de telefone celular e notebook, mas alguns também utilizaram computador e aparelho de televisão para participar dos desafios propostos durante o semestre. Para alguns, mostra-se como facilidade e, para outros, como dificuldade a questão relacionada ao manuseio das ferramentas tecnológicas e do acesso aos links disponibilizados para as aulas, como identificamos no quadro 2. Optamos, para este texto, em manter as escritas originais dos participantes e não realizar a análise de conteúdo dessas respostas.

**Quadro 2** - Facilidades e dificuldades encontradas ao utilizar os recursos digitais.

Sujeitos da Pesquisa	8- Quais foram as facilidades encontradas por você ao utilizar os recursos digitais para participar das aulas online?	9- Quais foram as dificuldades encontradas por você ao utilizar os recursos digitais para participar das aulas online?
S1	O maior aproveitamento do tempo (pois não há perda de tempo com o deslocamento). Além disso, a diversidade de ferramentas que aprendemos a manusear foi outro ponto extremamente positivo, com grande potencial de qualificar nosso fazer docente.	Não houve dificuldades, apenas insegurança em apresentar trabalhos.
S2	Deslocamento. Tempo. Utilizava 2h30min para ir ao campus e o mesmo tempo para retornar. Com os recursos digitais para aulas online, consegui otimizar o tempo e aproveitá-lo para expandir pesquisa, leitura e estudos.	Nenhuma
S3	Não haver necessidade de deslocamento.	Se apropriar de todos os recursos digitais e em alguns momentos a qualidade da conexão.
S4	Acesso a todos	Nenhuma
S5	Acredito que a facilidade de não precisarmos nos deslocar até a aula presencial, fácil acesso ao material que usamos nas aulas. Posso dizer que estou usando muitas ferramentas do curso para minhas aulas online da escola.	No início tive um pouco de dificuldade pois não estava muito acostumada com esse tipo de aula, não sabia usar várias ferramentas que usamos ao longo do curso. Falta do contato direto com colegas e professores.
S6	A facilidade está em poder ter acesso aos recursos tecnológicos no conforto de casa, sem precisar ficar horas na estrada até chegar à universidade.	A instabilidade na conexão da internet em alguns momentos. Não ter o contato físico com as pessoas também considero uma dificuldade.
S7	Acessar os recursos através de links e as plataformas são de fácil acesso.	Falhas na conexão
S8	O uso de aplicativos; acesso a acervo de materiais; acesso mais fácil a comunidade científica.	Nenhum
S9	Durante a graduação e também com minhas experiências profissionais, pude conhecer e trabalhar com diferentes recursos digitais. Sendo assim, tive facilidade durante as aulas, mas posso destacar a paciência do nosso professor com todos nós, além do acolhimento dos colegas de turma, quando algum colega enfrentou alguma dificuldade.	Não considero ter enfrentado dificuldades.



S10	Livros online, criação de PPT, vídeos, apresentações em salas online, divulgação dos resultados e etc.	Trabalhos em grupo. Às vezes, os horários disponíveis não coincidiam com todos os integrantes.
S11	Poder acessar as aulas de casa facilitou no sentido de economia de gasolina e tempo, poder estar no conforto de casa também foi bem positivo.	Problemas de conexão.
S12	Foi muito tranquilo pra mim, embora alguns colegas tiveram problemas com a conexão.	Não encontrei dificuldades.
S13	Por ser aluna da pedagogia da Furg, estava acostumada com o uso de plataforma de EAD, e no cotidiano tudo envolve recursos digitais.	Em aprender a manusear as videoconferências pelas ferramentas usadas, pois eram coisas novas nas primeiras aulas.
S14	Eu amo as tecnologias, já tentava há anos trazer a escola para o mundo digital. Em 2015 tive uma turma no Classroom com meus alunos do 4 ano. Além do grupo do whats que sempre foi muito mais rápido e dinâmico. Não sei se vocês chegaram a participar do programa do NTE das coordenadorias estaduais do Escola-RS, bom havia um Moodle para as escolas estaduais, usei com uma turma do ensino fundamental. O motivo de ter parado/abandonado a ideia nos anos seguintes foi basicamente o analfabetismo digital. Este está na escola, com salas de informática que são verdadeiras piadas e a inabilidade dos alunos em utilizar os recursos mais simples como teclados, e-mail... Para desenvolver estes projetos era preciso um movimento muito grande com a escola para comprovar que alfabetização digital é conteúdo. O Covid fez isso por mim. Agora eu posso fazer alfabetização digital sem ser questionada!	Conexão e equipamentos. Os celulares da maioria dos alunos é o resto tecnológico de algum familiar. Memória, processador são coisas dramáticas.... Eu me pergunto, se o pacote de dados libera o acesso ao WhatsApp mesmo quando os alunos estão sem cartão, eles então poderiam, se houvesse interesse liberar outros portais ou sites?
S15	Acredito, que o principal benefício foi o de estar em casa e não precisar me locomover até o campus.	Tive dificuldades somente nos primeiros acessos, pois não conhecia a Ferramenta.

Fonte: Autores (2020).

A manifestação dos participantes em relação ao processo de aprendizagem coletiva ocorrido durante a disciplina permite compreender que esse grupo mostrou características de uma comunidade aprendente. Os depoimentos dos sujeitos S1, S3 e S11, por exemplo, mostram essa aproximação ao indicarem a ocorrência de aprendizagem colaborativa. Diz o estudante S1 que *“Acredito que as aulas foram muito bem encaminhadas, foi possível manter um diálogo e uma interação com todos da turma, sendo possível uma aprendizagem colaborativa e compartilhada.”*. Já o professor em formação S3 afirma que *“Com certeza, durante as aulas percebi a interação e colaboração de todos. Todos os colegas conseguiram colocar seus apontamentos e questões sempre, conseguindo transmitir o que estavam pensando. Muitos, mais do que isso, o compartilhamento de ideias e materiais ocorreu de forma ainda mais intensa e instantânea.”*. Concordando com seus colegas, o professor em



formação S11 diz que *“Houve uma aprendizagem colaborativa, pois os estudantes compartilharam as possíveis resoluções de problemas e resultados, como também, uma relação dialógica entre os pares e professor, tornando-os sujeitos mais ativos no processo de aprendizagem.”*. Esses relatos permitem a compreensão de que a nova estrutura metodológica proposta pelo professor formador permitiu que houvesse o compartilhamento de experiências e o trabalho colaborativo entre os colegas da turma. Em paralelo, o estudante S10 destaca o comprometimento dos professores em formação ao afirmar que:

Durante as aulas, compartilhei momentos muito ricos em descobertas e aprendizagens. A organização e planejamento do professor, merecem ser destacadas, mas o envolvimento da turma e o comprometimento durante as aulas, foram essenciais, para que de fato tenhamos concluído a disciplina de forma tranquila e com boas memórias (Estudante S10).

Para a construção da concepção dos professores em formação sobre o conceito de comunidade aprendente, foi apresentada a imagem da figura 1. Nesse contexto, a partir da compreensão do que seja uma comunidade aprendente, os professores em formação refletiram sobre a nova estrutura da disciplina e se manifestaram em função do reconhecimento das características de uma comunidade aprendente.

Todos os participantes da disciplina conseguiram identificar a formação de uma ou mais comunidades aprendentes dentro dos movimentos organizacionais oferecidos pela disciplina: momentos em grande grupo, momentos em grupos intermediários e momentos em pequenos grupos. Esses entendimentos estão registrados nas escritas dos sujeitos participantes da coleta de dados, como demonstrado na fala de S10, ao dizer que:

Entendo que criamos nossa comunidade aprendente, em momentos de partilha, com as apresentações de trabalhos e também com o desafio de planejarmos uma aula para toda turma. O desafio de ensinar e aprender, deu-se durante os três meses em que compartilhamos experiências e saberes. Bem como, nos momentos em fomos desafiados pelo professor (Estudante S10).

Já o estudante S11 destaca a coautoria dos colegas para a construção do conhecimento de todos. Segundo ele, *“Nas comunidades, as aprendizagens foram construídas entre elas, as quais os estudantes foram parceiros e coautores na construção do conhecimento. O grande grupo proporcionou a comunicação, a argumentação, mudança de perspectiva e reflexões.”*

Os comentários referentes à questão elucidam os entendimentos acerca de comunidade aprendente, validando a referência oferecida no instrumento de coleta de dados para uma reflexão inicial (MUMBACH, 2020) e ampliando as discussões para os outros autores citados neste artigo. (MUMBACH; GUIDOTTI, 2020, GALIAZZI *et al.*, 2017). Ao lermos os relatos dos participantes, é possível identificarmos aproximações com as contribuições apresentadas pelos autores que discorrem acerca das comunidades aprendentes.



A figura 1, citada em Mumbach (2020), mostra que “o professor se sente envolvido na comunidade e à vontade para partilhar suas concepções e saberes”. Isso se confirma no registro feito pelos participantes da disciplina no momento da coleta de dados.

Além disso, Mumbach (2020) afirma que “as experiências são compartilhadas e os saberes individuais valorizados”. Essa ideia se confirma a partir do relato dos professores em formação. O estudante S1, por exemplo, afirma que “Mesmo sendo aulas online, sem nenhum contato presencial, com as atuais ferramentas virtuais, foi possível trabalhar em grupos, interagir com os demais colegas, ouvir seus relatos e aprender com os mesmos. A troca de experiências foi enriquecedora.”

Mumbach e Guidotti (2020) apontam as potencialidades das interações entre os sujeitos envolvidos em uma comunidade aprendente. Nesse sentido, dois participantes concordam com essa fala: o estudante S13 afirma que “Percebi parceria e trocas entre os alunos em todas as etapas de formação de grupos, identifiquei assim comunidades aprendentes.”, e o professor em formação S9 diz que “A pesquisa em conjunto, em diferentes números de participantes, para obtenção do conhecimento foi o marco principal desta disciplina.”

Ao considerar o que Galiazzi *et al.* (2017, p.136) mostram como características que indicam a constituição de uma comunidade aprendente, destaca-se a relevância dos registros dos participantes da disciplina. As percepções dos estudantes no sentido de confirmar as afirmações dessa autora são apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 – Relação entre a contribuição de Galiazzi *et al.* (2017, p.136) e a percepção dos estudantes.

Contribuições de Galiazzi <i>et al.</i> (2017, p. 136)	Percepções dos estudantes
considerar a aprendizagem como uma experiência de transformação de identidade	S12: <i>Tanto os momentos de troca no grande grupo quanto nos momentos em que nos reuníamos com nossos pares para elaborar alguma atividade proporcionaram vivências importantes de socialização dos saberes.</i>
articulação entre as atividades consideradas centrais e as consideradas periféricas	S3: <i>Sim. Acredito que toda a disciplina aconteceu neste processo de micro ao macro. Perpassando pelo grande grupo, indo ao um grupo pequeno e /ou intermediário e voltando ao grupo grande. Sempre partindo do grupo grande. O trajeto utilizava sempre do grupo pequeno e do grupo intermediário, essa ordem não era padrão, justo devido ao interesse e procura.</i>
combinação entre os modos de pertencimento à comunidade	S7: <i>Sim, pois tínhamos uma comunidade maior durante as aulas síncronas, e formamos comunidades menores quando discutíamos sobre os nossos trabalhos e pesquisas.</i>
possibilidade de os membros reconfigurarem suas identidades e mudarem as posições dentro da comunidade	S14: <i>No grupo composto por todos, penso que aconteceu aprendizagem, mas nos grupos menores, ao meu ver, ocorreu uma maior interação entre os componentes do grupo, fazendo por vídeo pelo meet.</i>

Fonte: Autores (2020).



Em relação ao depoimento livre do professor formador, alguns trechos vão ao encontro das teorias a respeito das comunidades aprendentes. Inicialmente, a nova situação surgida com a pandemia de COVID-19 também surpreendeu o professor formador. Segundo ele, *“essa questão foi uma situação totalmente inesperada. A disciplina foi originalmente preparada para ocorrer de forma presencial.”* Com destaque, o professor formador afirma que *“Como é uma disciplina da pós-graduação, a metodologia é um pouco diferente porque nós trabalhamos com seminários, discussões, leituras e isso permite que se possa formar uma comunidade virtual.”*

Assim, emerge a compreensão de que a nova estrutura da disciplina é adequada ao referencial de uma comunidade aprendente. Isso é percebido na menção feita pelo professor formador ao resultado obtido, ao avaliar que:

Resulta que eu fiquei satisfeito com o que aconteceu porque não houve faltas. Os alunos nunca faltaram às aulas, a gente teve em todas as aulas todos os alunos sempre presentes. A gente teve a questão das câmeras sempre abertas. Percebi um movimento bem interessante de os alunos compreenderem a situação e se envolverem de fato, o que me deixou muito contente porque era uma disciplina difícil e que discutia um tema mais complexo, mais profundo. E que talvez fosse para quase todos ali uma novidade no assunto nunca discutido. Por isso fiquei bastante satisfeito com o resultado que a gente chegou durante as aulas. Também os estudantes ao longo dessa disciplina tiveram que fazer uma espécie de adaptação. Se bem que nem imagino que vários deles tivessem já alguma experiência nessa forma de aulas, já que talvez possam ter feito a graduação na modalidade EaD. Então talvez tivessem mais facilidade para trabalhar e para ir adiante na tecnologia e nas discussões. (Professor Formador).

Observando as respostas dos professores em formação e do professor formador, podemos construir resposta ao nosso questionamento inicial: *Quais características de comunidade aprendente uma turma de mestrado apresenta ao passar de uma proposta presencial para o formato online?* No depoimento livre do professor formador, notamos essa possibilidade. Diz ele que *“por fim eu acho que conseguimos modificar o perfil da turma e transformar a disciplina em uma comunidade aprendente, o que me deixou bastante satisfeito.”* Isso também apareceu nas manifestações dos professores em formação quando, por exemplo, o estudante S3 avalia que *“toda a disciplina aconteceu neste processo de micro ao macro. Perpassando pelo grande grupo, indo ao um grupo pequeno e/ou intermediário e voltando ao grupo grande. Sempre partindo do grupo grande.”*

No contexto do estudo desenvolvido, foi possível perceber dificuldades na participação de alguns sujeitos em determinados momentos. Essas dificuldades se mostraram a partir de questões tecnológicas, principalmente, mas também de questões pessoais e profissionais, já que nesse tempo também aconteciam as atividades desses sujeitos como professores e professoras em suas escolas. Emerge dessa experiência a dificuldade do sistema educacional brasileiro, mesmo no ensino de pós-graduação, de se adequar à realidade imposta pela pandemia de Covid-19.



Assim, afirmamos que a disciplina de programa de pós-graduação aqui em questão, ocorrida de forma online por conta da pandemia de COVID-19, constituiu-se como uma comunidade aprendente, contribuindo para a formação permanente de todos os seus componentes, professores em formação e professor formador. Isso se confirmou a partir da observação de que houve integração entre seus componentes, compartilhamento de ideias e experiências profissionais, além de aprendizagem mútua promovida pela interação dos saberes dos professores em formação e o professor formador.

3. POSSIBILIDADES FUTURAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES

Ao considerarmos o período que estamos vivendo e todos os movimentos que surgiram decorrentes do enfrentamento à epidemia da COVID-19, certamente a educação teve um grande impacto na sua estrutura, passando por diversas adaptações ao longo do ano de 2020. Consequentemente, a formação de professores, principalmente ao que se refere ao uso das ferramentas tecnológicas, precisou se reorganizar rapidamente e colocar esse “novo normal” na rotina diária de professores e estudantes.

Dessa forma, analisando os movimentos formativos desenvolvidos na disciplina em questão, realizada durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020, percebemos que os participantes trazem registros que validam a hipótese inicial de caracterização desse referido espaço-tempo, em relação à passagem do presencial para o online, como uma comunidade aprendente em decorrência do distanciamento social.

Considere-se que, neste processo, foi possível perceber a dificuldade dos participantes (professores em formação e professor formador) em relação ao acesso remoto. Problemas com conexões e dispositivos tecnológicos eram comuns durante os encontros síncronos. Da mesma forma, as questões pessoais, familiares e profissionais desses sujeitos também interferiram na qualidade das participações, o que era superado a partir da ação do grupo.

Assim, o estudo do percurso formativo deste grupo de professores indica as potencialidades dos processos de formação permanente de professores organizados em comunidades aprendentes. Possivelmente, essa modalidade de formação venha a se tornar uma tendência nos estudos dos professores, uma vez que se mostra como uma capacitação embasada no diálogo, no compartilhamento de ideias e na investigação de práticas que podem transformar a realidade de estudantes e professores.



4. REFERÊNCIAS

ALVES, Solange M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JR. (Org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020**. (2020). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 617, de 3 de agosto de 2020**. (2020a). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844>. Acesso em: 16 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Reorganização do Calendário Escolar...** de 28 de abr. de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2020.

FREITAS, Diana Paula Salomão de. **A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores educadores ambientais**. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

GALIAZZI, Maria do Carmo *et al.* Narrativas de Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental. **Ambiente & Educação Revista de Educação Ambiental**, v.22, n.2, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MUMBACH, Simone; GUIDOTTI, Charles dos Santos. Comunidade aprendente de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: uma experiência formativa. **Educação Matemática Debate**, v.4, e202015, p.1-23, 2020.



MUMBACH, Simone. **Comunidade aprendente de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais**: o Referencial Curricular Gaúcho em movimento. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

MUMBACH, Simone. **Movimentação! Formação de professores em comunidade**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2020a. Disponível em: <https://sites.google.com/view/movimentacao/in%C3%Adcio>. Acesso em: 9 ago. 2020.

NICHOLSON NR Jr. Social isolation in older adults: an evolutionary concept analysis. **Journal of Advanced Nursing**, v.65, n.6, 2009.

WELLS, Gordon. **Indagación dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

Submetido em: **12/09/2020**

Aceito em: **02/12/2020**