



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares
sobre a Universidade



Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina – CEP 40.170-115, Salvador,
Bahia | (71) 3283-6790

LAISE ISABELA DE ALMEIDA

**NARRATIVAS DISCENTES SOBRE APRENDIZAGENS NO
ENSINO ONLINE DA UFBA**

Salvador- BA
2023

LAISE ISABELA DE ALMEIDA

**NARRATIVAS DISCENTES SOBRE APRENDIZAGENS NO
ENSINO ONLINE DA UFBA**

Dissertação apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa: Gestão, Formação e Universidade, ofertado pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Petitinga Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Verena Magalhães Madeira

Salvador- BA

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALMEIDA, Laise Isabela de
Narrativas discentes sobre aprendizagens no ensino
online da UFBA / Laise Isabela de ALMEIDA. --
Salvador, 2023.
87 f.

Orientadora: Patrícia Petitinga SILVA.
Coorientadora: Ana Verena Magalhães MADEIRA.
Dissertação (Mestrado - Mestrado em Estudos
Interdisciplinares sobre a Universidade) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton
Santos, 2023.

1. Aprendizagens. 2. Ensino Online. 3. Narrativas
Discentes. 4. Teoria Social da Aprendizagem. 5. Covid-
19. I. SILVA, Patrícia Petitinga. II. MADEIRA, Ana
Verena Magalhães. III. Título.

LAISE ISABELA DE ALMEIDA

**NARRATIVAS DISCENTES SOBRE APRENDIZAGENS NOS
SEMESTRES ONLINE DA UFBA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada, em 12 de Dezembro de 2023.

Banca examinadora



Documento assinado digitalmente
GABRIEL RIBEIRO
Data: 12/12/2023 16:51:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Gabriel Ribeiro(UFBA)



Documento assinado digitalmente
ENIEL DO ESPIRITO SANTO
Data: 12/12/2023 20:28:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo(UFBA)



Documento assinado digitalmente
ANTONETE ARAUJO SILVA XAVIER
Data: 13/12/2023 08:21:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Antonete Araújo Silva Xavier(UNEB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente ao Eterno, que sempre me sustentou nos momentos mais desafiadores da minha vida. “Pois grande é o Teu amor por mim; Tu me livraste das profundezas da morte” (Salmos 86:13, versão NVT).

A minha família, em especial a meus pais, Maria de Lourdes e José Sebastião, que sempre me apoiaram incondicionalmente, me instruíram e, de joelhos dobrados, oravam pela realização dos meus sonhos.

A minha querida orientadora, Patrícia Petitinga Silva, essa Educadora (sim, com “e” maiúsculo mesmo!) que não me deixou desistir desse sonho e sempre esteve disponível, com paciência e confiança, para me confortar nos momentos de crise. Paty, que bom que a Educação ganhou você! Que o Eterno a abençoe grandemente!

A minha estimada coorientadora Ana Verena Madeira, que com a sua trajetória na UFBA tão rica e inspiradora, apoiou e acreditou na idealização e construção desse trabalho.

Às amigas do coração que a vida me deu, que sempre me incentivaram e acreditaram no meu potencial.

Aos(Às) docentes que participaram da banca de qualificação e defesa deste trabalho, que passou por um processo de metamorfose profundo.

Aos colegas do grupo de pesquisa CORVOS – Corpos, Vozes e Ciências – pelas contribuições ao longo do processo de elaboração deste trabalho.

Aos(às) colegas e amigos(as) do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTI) da UFBA, por me apoiarem sempre, desde o ingresso até o momento de finalização do mestrado no PPGEISU.

Aos(às) discentes que participaram da pesquisa e dispuseram do seu tempo para que este trabalho fosse construído. As “vozes” de vocês enriqueceram de forma infinita este trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“(…) enquanto nós sabemos com certeza o que as pessoas aprendem, sabemos muito pouco sobre *como* elas aprendem” (Jean Lave).

ALMEIDA, Laise Isabela de. Narrativas discentes sobre aprendizagens no ensino online da UFBA. 2023. Orientadora: Patrícia Petitinga Silva. Coorientadora: Ana Verena Magalhães Madeira. 87 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Diante da pandemia de covid-19 provocada pelo SARS-CoV-2, conhecido como “novo coronavírus”, diversas cidades do mundo adotaram medidas restritivas que envolveram a suspensão de atividades educacionais presenciais em todas as etapas e em diversas modalidades. Seguindo essa perspectiva, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) suspendeu as atividades acadêmicas presenciais no dia 17 de março de 2020, atendendo as recomendações das autoridades sanitárias e os dispositivos legais que passaram a vigorar nos municípios que sediam as unidades universitárias. No sentido de dar continuidade às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o distanciamento social amplamente recomendado, foram instituídos, entre 2020 e 2021, períodos acadêmicos caracterizados pela oferta de componentes curriculares em modalidade não presencial, mediados a partir de tecnologias digitais. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é investigar como os(as) estudantes de graduação do ICTI/UFBA percebem seus processos de aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de covid-19. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa a partir de uma revisão de literatura do tipo narrativa, no sentido de analisar de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes e da realização de entrevistas narrativas com estudantes matriculados(as) nos componentes curriculares ofertados na modalidade online entre o Semestre Letivo Suplementar (2020) e o Semestre Letivo Especial (2021.1), instituídos na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A análise das narrativas se deu a partir do método hermenêutico-dialético proposto por Cecília Minayo, considerando o arcabouço conceitual da Teoria Social da Aprendizagem, de Étienne Wenger. Os resultados apontam que apesar dos(as) participantes reconhecerem e pontuarem aprendizagens construídas em outros espaços sociais, como a mudança de perspectivas sobre a vida e as formas de se relacionar, tanto com as pessoas que compõem as suas comunidades sociais, quanto com os objetos de estudo das comunidades de aprendizagem vinculadas à universidade, no geral, a aprendizagem ainda é vista como um resultado, um produto do acúmulo quantitativo de informações sobre os conteúdos ministrados, conquistado com esforço e que pode ser transmitido e utilizado para trazer um sentido científico para a prática. Os resultados propõem o exercício de repensarmos as nossas percepções sobre aprendizagem, ampliando os nossos olhares sobre o seu conceito e não a restringindo a tempos, espaços ou objetivos específicos. As mudanças abruptas impostas pela pandemia de covid-19 demonstraram que a educação pode ser mais flexível do que jamais imaginamos, permitindo o acesso a uma gama mais ampla de recursos e diferentes formas de aprender.

Palavras-chave: Aprendizagens. Ensino Online. Narrativas Discentes. Teoria Social da Aprendizagem. Covid-19.

ALMEIDA, Laise Isabela de. Student narratives about learning in online teaching at UFBA. 2023. Advisor: Patrícia Petitinga Silva. Co-advisor: Ana Verena Magalhães Madeira. 87 pages. Dissertation (Master's in Interdisciplinary University Studies) - Institute of Humanities, Arts and Sciences Professor Milton Santos, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

Faced with the covid-19 pandemic caused by SARS-CoV-2, known as the "new coronavirus", several cities around the world have adopted restrictive measures involving the suspension of face-to-face educational activities at all stages and in various modalities. Following this perspective, the Federal University of Bahia (UFBA) suspended face-to-face academic activities on March 17, 2020, in compliance with the recommendations of the health authorities and the legal provisions that came into force in the municipalities that host the university units. In order to continue its teaching, research and extension activities during the widely recommended social distancing, academic periods characterized by the offer of curricular components in non-face-to-face mode, mediated through digital technologies, were instituted between 2020 and 2021. In this context, the aim of this work is to investigate how undergraduate students at ICTI/UFBA perceive their learning processes in the online semesters instituted in the context of the covid-19 pandemic. To this end, a qualitative study was carried out based on a narrative literature review, in order to analyze how learning has been conceived in Higher Education in recent research, and by conducting narrative interviews with students enrolled in curricular components offered online between the Supplementary Academic Semester (2020) and the Special Academic Semester (2021.1), instituted at the Federal University of Bahia (UFBA). The narratives were analyzed using the hermeneutic-dialectic method proposed by Cecília Minayo, considering the conceptual framework of Étienne Wenger's Social Theory of Learning. The results show that despite the participants recognizing and highlighting learning that has taken place in other social spaces, such as changing perspectives on life and ways of relating, both with the people who make up their social communities and with the objects of study in the learning communities linked to the university, in general, learning is still seen as a result, a product of the quantitative accumulation of information on the content taught, achieved with effort and which can be passed on and used to bring scientific meaning to practice. The results suggest that we rethink our perceptions of learning, broadening our view of its concept and not restricting it to specific times, spaces or objectives. The abrupt changes imposed by the covid-19 pandemic have shown that education can be more flexible than we ever imagined, allowing access to a wider range of resources and different ways of learning.

Keywords: Learning. Online teaching. Student narratives. Social Theory of Learning. Covid-19.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	36
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APDU** - Assessoria Pedagógica ao Docente UFBA
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BI-CTI** - Bacharelado Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação
- CAE** - Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CONEP** - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONSUNI** - Conselho Universitário da UFBA
- COVID-19** – Coronavírus
- CP** – Comunidade(s) de Prática
- EAD** - Educação a Distância
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- EO** - Educação Online
- ERE** - Ensino Remoto Excepcional
- ICTI** - Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação da UFBA
- IF** - Instituto Federal de Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- NOAE** - Núcleo Local de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas do ICTI/UFBA
- NUFAP** - Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica ao Docente
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PPGEISU** - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
- PROGRAD** - Pró Reitoria de Ensino de Graduação da UFBA
- PROUNI** - Programa Universidade Para Todos
- SCIELO** - Scientific Electronic Library Online
- SISU** - Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação
- SLS** - Semestre Letivo Suplementar
- TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso
- TDIC** - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TO** – Turmas Online
- TSA** - Teoria Social da Aprendizagem
- UFBA** - Universidade Federal da Bahia
- UTI** - Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	12
CONSTRUINDO O PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA	16
RELEVÂNCIA DA PESQUISA	19
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EXCEPCIONAL, EDUCAÇÃO ONLINE... AFINAL, ONDE ESTAMOS?.....	20
APRENDIZAGEM ONLINE: COMO PROMOVER? COMO AVALIAR?.....	24
REFERÊNCIAS	27
CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	31
ENTREVISTAS NARRATIVAS ENQUANTO FERRAMENTA PARA A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	31
PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	33
FORMATO DA DISSERTAÇÃO	38
REFERÊNCIAS	39
CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR E REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM PARA ESTE CONTEXTO. 42	
INTRODUÇÃO	43
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	45
ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS RECENTES?.....	47
CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA SOBRE APRENDIZAGEM: CRÍTICAS À ABORDAGEM COGNITIVISTA E A PROPOSIÇÃO DE UMA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM (TSA)	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS: É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM E O ENSINO SUPERIOR?	52
REFERÊNCIAS	54
NARRATIVAS DISCENTES SOBRE APRENDIZAGENS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM.....	57
INTRODUÇÃO	58
A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM E O APRENDER NO CONTEXTO PANDÊMICO	60
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
"E A AULA ONLINE VAI DAR CERTO?": PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE APRENDIZAGENS NO PERÍODO PANDÊMICO.....	66
PERCEPÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS FINAIS.....	80
ANEXO.....	81
APÊNDICE	85

INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), articula-se à linha de pesquisa 3: “Gestão, Formação e Universidade”¹, tendo em vista que a investigação possibilita a concepção de estratégias para a formação e melhoria do desempenho docente na educação superior; a inovação no âmbito das epistemo-metodologias, práticas pedagógicas e avaliação acadêmica, e demonstra tendências e transformações na educação universitária.

Nesta seção introdutória, que corresponde à primeira do trabalho, contextualizo meu percurso formativo, minhas relações com a educação e às diferentes perspectivas sobre aprendizagem com as quais tive contato, além de apresentar como construí minha relação com o objeto de pesquisa.

Ainda nesta seção eu apresento o problema de pesquisa, objetivos, relevância da investigação, caracterizo o universo da pesquisa e faço reflexões sobre as categorias teóricas que perpassam o contexto educacional instaurado a partir do isolamento social imposto pela pandemia de covid-19, a saber: Educação a Distância, Ensino Remoto Excepcional e Educação Online.

Logo após, na seção 2, intitulada “Caminhos Metodológicos”, apresento o percurso metodológico da pesquisa e o formato de organização desta dissertação.

A seção 3 apresenta o artigo “Concepções sobre aprendizagem no Ensino Superior e reflexões acerca da Teoria Social da Aprendizagem para este contexto”, que a partir de uma revisão bibliográfica narrativa, analisou de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes, correlacionando-as a reflexões sobre como a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Étienne Wenger, pode colaborar para ampliar as concepções de aprendizagem no Ensino Superior.

Na seção 4 é apresentado o artigo “Percepções sobre aprendizagens discentes durante a pandemia de covid-19: uma análise a partir da Teoria Social da Aprendizagem”, cujo objetivo foi analisar as percepções dos(as) estudantes acerca de suas aprendizagens durante os semestres online instituídos no ICTI/UFBA em virtude da pandemia de covid-19. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa a partir da utilização de entrevistas narrativas com estudantes

¹Linha de pesquisa que esteve em vigor até o ano de 2020 no âmbito do Programa.

matriculados(as) nos componentes curriculares ofertados na modalidade online entre o Semestre Letivo Suplementar (2020) e o Semestre Letivo Especial (2021.1), instituídos na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Por fim, nas considerações finais é realizada uma análise transversal dos artigos escritos e, também, sobre o alcance dos objetivos propostos.

Que seja uma ótima leitura e que muitos saberes possam ser compartilhados!

CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

A intenção desta seção é demonstrar que a escolha temática do projeto desta pesquisa não se deu ao acaso, mas é produto de um caminho de muitas descobertas, (re)construções e escolhas.

Minha primeira relação com a educação, em perspectiva diferente da estudantil, foi aos 16 anos de idade, como professora de Escola Bíblica Dominical², em uma igreja evangélica. Neste contexto, meu trabalho era, basicamente, aplicar lições bíblicas a partir da contação de histórias e administrar atividades recreativas (pintura, desenho, dinâmicas, dentre outras) baseadas naquilo que foi ensinado, sempre orientada pelo livro de lições que recebíamos da própria igreja – uma espécie de cartilha.

Naquela igreja havia várias turmas de crianças divididas por faixa etária e lembro-me que, naquela época, um fato que me incomodava era a forma como, habitualmente, as crianças externavam o que haviam aprendido. Ao finalizar as atividades nas classes individuais, elas se reuniam no espaço central da igreja e lhes era dada a oportunidade para que compartilhassem o que puderam aprender na aula.

Assim, as crianças que já sabiam ler, sempre compartilhavam o seu aprendizado a partir de leituras de frases-chave ditas durante a aula, escritas em pequenos pedaços de papel pelas professoras das classes. Eu sempre me questionava, mesmo não tendo qualquer leitura sobre fundamentos teóricos e/ou metodológicos da educação, sobre esta estratégia adotada. Seria por conta da timidez das crianças? Enfim, nas semanas subsequentes, eu perguntava a elas sobre o aprendizado da semana anterior e, salvo raras exceções, já não se lembravam mais do que haviam externado.

Aos 18 anos, quando concluí o Ensino Médio, chegou o momento da escolha profissional. A essa altura eu já havia descartado a escolha pela docência para crianças, pois

² Instrução religiosa que funciona em formato semelhante ao da catequese, no catolicismo.

percebi ser uma tarefa muito desgastante para mim. Iniciei, então, em 2009, um curso de Letras Vernáculas na modalidade EAD. Entretanto, por dificuldades financeiras, não pude continuar.

Em 2010, como bolsista do PROUNI³, ingressei no curso de Serviço Social, pois sempre tive interesse, desde a infância, em ajudar pessoas. Contudo, exatamente na metade do curso, percebi que não era naquilo que me realizaria profissionalmente, e voltei a pensar sobre a docência, especialmente visando as oportunidades de concursos públicos. Assim, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2011 e, em 2012, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Adentrar naquele universo completamente novo foi empolgante, mas, ao mesmo tempo, difícil para me adaptar devido ao nível de exigência por parte da maioria dos professores, o qual achei muito alto na época. Quando concluí o 2º semestre, fui convocada para tomar posse no cargo de auxiliar de classe, em um concurso que havia feito para a prefeitura de Lauro de Freitas/BA, para jornada parcial, o que me possibilitou conciliar estudos e trabalho com um salário suficiente para a minha manutenção na universidade. Fiz este concurso porque o salário era de um valor muito próximo ao salário mínimo na época, com carga horária de quatro horas diárias, mas não imaginava que teria que retornar para a sala de aula, pois havia idealizado o trabalho de suporte nos corredores da escola.

Estava muito feliz por ser nomeada em meu primeiro concurso público e, quando cheguei à escola na qual fui lotada, as atribuições do cargo ficaram mais claras: atuaria dentro da sala de aula prestando suporte a uma turma fixa, e não nos corredores, como imaginei a priori. Mesmo sendo remunerada, foi difícil, no início, me readaptar à sala de aula.

No início, por vezes, me sentia novamente a adolescente que trabalhou voluntariamente na igreja, sem saber como agir diante de determinadas situações. E o novo contexto, na minha concepção, deveria ser diferente, especialmente porque eu já havia realizado algumas leituras no âmbito do curso de Pedagogia, e meu olhar e postura sobre aquele universo já não poderiam mais ser os mesmos. Aos poucos, compartilhando experiências com as professoras regentes, fui aprendendo a gerenciar as demandas que emergiam.

Assim, ser auxiliar de classe foi a minha primeira experiência profissional na docência em espaço formal de educação. Quando havia uma ausência emergencial da professora, eu assumia a sala de aula executando o planejamento previamente deixado por ela.

³ Programa Universidade para Todos. Trata-se de uma política social educacional do Governo Federal brasileiro que concede bolsas de estudos em instituições de ensino superior particulares para estudantes que atendam aos requisitos socioeconômicos propostos pelo Programa.

Acompanhar o desenvolvimento e as múltiplas aprendizagens diárias que as crianças compartilhavam me deixava completamente fascinada, pois percebia que elas não apenas decoravam conteúdos, como na igreja, mas conseguiam encontrar sentido e atribuir significados ao que era ensinado pela professora e por mim, inclusive utilizando os conhecimentos construídos em sala de aula em brincadeiras com os(as) colegas e no ambiente familiar, conforme relatos dos pais.

Quando me formei em Pedagogia, no início de 2017, pedi exoneração do cargo de auxiliar de classe para atuar novamente na Educação Infantil, desta vez como professora regente, cargo em que ingressei a partir de concurso público realizado por outra prefeitura baiana. Por questões de saúde mental e um avassalador sentimento de incompetência profissional, infelizmente, não pude continuar e, após 5 meses de atuação, me afastei da sala de aula e encerrei, a pedido, o vínculo com a prefeitura onde atuei.

Ao pedir exoneração do cargo de professora de Educação Infantil, enfrentei muitos dilemas psicológicos e vivenciei um período de crise de identidade profissional que me provocou novamente a abandonar a Educação. Neste contexto, prestei concursos públicos para o cargo de pedagoga que não previssem atuação em sala de aula como docente. Neste percurso, acabei sendo aprovada e nomeada em um concurso para atuar na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ingressei na UFBA no dia 28 de maio de 2019, cheia de expectativas e ansiedade, pois não entendia muito bem como uma pedagoga poderia atuar numa instituição de ensino superior pública. Senti, inicialmente, que as pessoas do instituto onde ingressei também não tinham muita certeza sobre como uma pedagoga poderia colaborar naquele espaço, mas fui começando a entender os fluxos e necessidades da instituição e me colocando nos espaços onde percebia que poderia contribuir.

Atualmente integro o Núcleo Local de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas (NOAE) do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTI) da UFBA, formado por mim, por uma assistente social e uma psicóloga. Apesar de ter sido nomeada para atuar no ICTI exercendo a função de pedagoga, no NOAE, paralelamente, atuei, durante a pandemia, na Assessoria Pedagógica ao Docente UFBA (APDU)⁴. No NOAE, atendo discentes que buscam

⁴A APDU foi criada em 2020, no contexto pandêmico, com o objetivo de oferecer suporte didático-pedagógico aos docentes da instituição a partir do diálogo, mediação e acompanhamento do fazer docente na UFBA. A experiência da APDU foi exitosa, de modo que foi reconhecida institucionalmente e vinculada à Pró Reitoria de Graduação da UFBA (PROGRAD). Deste modo, a Assessoria adquiriu caráter permanente, tornando-se o NUFAP (Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica ao Docente), que continua atendendo docentes e promovendo eventos formativos, mesmo após o retorno às atividades presenciais.

aconselhamento para sanar questões de cunho didático-pedagógico e/ou assessoramento para a organização e fomento de rotinas de estudo, e coordeno, juntamente com uma colega de setor, um curso de extensão sobre a temática “rotina de estudos”.

Além disso, recebo professores(as) buscando auxílio para a elaboração de projetos didáticos de ensino e extensão, assessoro comissões que são constituídas para tratar de questões relacionadas à elaboração e revisão de Projetos Pedagógicos de Cursos, atendo a demandas específicas solicitadas pelos Colegiados dos cursos, Departamento e Direção do ICTI, dentre outras atividades em que possa colaborar para o desenvolvimento da universidade.

Nos atendimentos que presto aos(às) estudantes, relatos de dificuldades de aprendizagem, sobretudo em componentes curriculares que envolvem cálculos, sempre foram constantes. É possível perceber que essas dificuldades se devem, dentre outros fatores, sobretudo a problemas na aprendizagem de Matemática, ainda na Educação Básica. Neste sentido, sempre aconselho a busca por orientações junto ao(à) professor(a) em horário extraclasse, a formação de grupos de estudo, o contato com monitores(as) de turma e a organização de uma rotina pessoal de estudos extraclasse com foco nos assuntos mais complexos, dentre outras estratégias, na tentativa de mitigar esta problemática.

Contudo, essa questão foi agravada durante a pandemia de covid-19, que desencadeou uma série de transformações sociais em todo o mundo e, conseqüentemente, causou enorme comoção no contexto universitário, principalmente com a mudança do formato e organização das aulas. Assim, desde o início da pandemia, estudantes me procuraram sempre aflitos(as), primeiro por causa da previsão de aulas em plataformas virtuais e, posteriormente, preocupados(as) com as dificuldades para o acesso e a aprendizagem dos conteúdos ministrados em semestres online.

Além dos discentes, também ouvia diversos relatos de docentes sobre as inúmeras dificuldades de adaptação ao novo modelo educacional proposto, como a dificuldade de ministrar e assistir aulas em casa devido ao barulho externo, problemas de conexão com a internet, falta de concentração em virtude dos temores apresentados pela pandemia, dentre muitos outros. Quando ouvi de uma estudante muito engajada no curso que ela não estava aprendendo nada, isto me deixou bastante preocupada e reflexiva.

Talvez esta estudante não estivesse falando em sentido literal, mas em relação à compreensão dos conteúdos ministrados por docentes que estavam do outro lado das telas. Porém, como relatei, esta questão me inquietou: será que aprender significa apenas dominar conteúdos? Será que a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem é somente do(a) professor(a)? Como o(a) estudante pode se responsabilizar pelo seu aprendizado?

E foi assim, a partir dessas inquietações, que decidi voltar a estudar para investigar como os(as) estudantes de graduação do ICTI/UFBA percebem seus processos de aprendizagens em semestres online instituídos no contexto da pandemia de covid-19.

CONSTRUINDO O PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Durante o ano de 2020, quando foram suspensas as atividades educacionais presenciais em todo o mundo, a fim de manter o distanciamento social recomendado pelas autoridades sanitárias, universidades públicas brasileiras e Institutos Federais de Educação (IF) reconfiguraram as atividades acadêmicas para modalidades não presenciais de ensino. Segundo dados do Ministério da Educação, as 69 universidades federais e demais instituições (Institutos, Centros e Escolas Técnicas) que compõem o sistema federal de ensino mantiveram aulas remotamente durante o ano de 2020, sendo que também foram desenvolvidas atividades remotas nas universidades estaduais/municipais e na Educação Básica.

Para avaliar os desafios enfrentados no decorrer do ensino remoto adotado no contexto pandêmico, Médici e colaboradores (2020) investigaram, no mês de maio de 2020, as percepções de estudantes mato-grossenses do Ensino Médio, das redes pública e privada. Os resultados apontaram para desigualdades socioeconômicas entre os participantes das redes pública e privada de ensino, que impactaram no acesso às atividades educativas propostas.

A pesquisa ainda aponta percepções estudantis sobre a qualidade do ensino remoto ofertado durante a pandemia. Enquanto 61,5% dos estudantes da rede privada avaliam o ensino remoto como “bom”, apenas 21,8% dos alunos de escolas públicas o qualificam da mesma forma. Outro dado importante apresentado é sobre as principais dificuldades dos estudantes: na rede pública, o principal problema enfrentado pelos alunos foi a falta de compreensão dos conteúdos, enquanto para o público da rede privada, a principal dificuldade foi o afastamento da sala de aula.

Sobre as experiências no Ensino Superior, Peloso e colaboradores (2020) avaliaram o posicionamento, as preocupações e as dificuldades de estudantes e professores de um curso da área de saúde, de uma universidade privada, sobre as aulas a distância durante o período pandêmico. Nos dados do levantamento realizado, em maio de 2020, 45,9% dos alunos acreditavam que o aprendizado teórico dos conteúdos estava reduzido no ensino remoto e 53,8% dos professores acreditava que estava razoável. Sobre o aprendizado prático, 82,1% dos

estudantes avaliavam que foram prejudicados, e 85,6% dos professores tinham o mesmo posicionamento.

Outro estudo foi realizado por Dias e colaboradores (2021) que, a partir de um relato de experiência, apontaram dificuldades discentes de cursistas de Medicina. Foram constatadas as seguintes dificuldades: técnicas, relacionadas à qualidade da conexão com a internet e usabilidade dos equipamentos para acesso às aulas; de aprendizagem, relacionadas aos desafios para manter a concentração nos ambientes domésticos; provocadas pelas fragilidades na adaptação institucional e docente, relacionadas às dificuldades para manuseio das plataformas, excessiva heterogeneidade no emprego delas e o não incentivo às metodologias ativas e; emocionais, relacionadas às apreensões provocadas pelo contexto sanitário global.

Estas pesquisas apontam para diferentes percepções estudantis ligadas diretamente à aprendizagem, como a qualidade do ensino oferecido, o quantitativo dos conteúdos ministrados e outras questões didático-metodológicas apresentadas por professores que ministraram aulas no formato não presencial. As pesquisas também revelam que o entendimento sobre aprendizagem por parte dos(as) estudantes não fica restrito aos conceitos abordados nas disciplinas, mas, ainda, sobre aprender habilidades e valores que lhes permitiram participar do novo formato de aulas. Nesta perspectiva, Martínez e Gonzáles Rey (2017) sustentam que a compreensão sobre aprendizagem vai mesmo muito além do campo cognitivo, pois o ato de aprender expressa-se em um nível simbólico-emocional que abrange as múltiplas experiências socioculturais do aprendiz.

Especificamente sobre o contexto pandêmico, existem muitas lacunas acerca dos processos de ensino e aprendizagem: lacunas formativas docentes e na aprendizagem dos estudantes (Vasconcelos; Araújo, 2020); sobre os fatores que contribuem para o aprendizado (Lago *et al.*, 2021); e no que tange à própria compreensão e distinções do ensino remoto fruto da pandemia de covid-19 e a Educação a Distância (Paiva Júnior, 2020).

Nesta perspectiva de distinção entre ensino remoto e Educação a Distância, a UFBA adotou o paradigma da Educação Online (EO), em detrimento ao ensino remoto, considerado como aquele que é mediado por tecnologias digitais, mas que segue os mesmos pressupostos do ensino presencial, mantendo a essência das atividades, metodologias e formas de avaliar (Joye *et al.*, 2020).

A EO não é sinônimo de Educação a Distância (EAD), mas uma modalidade de educação em que existe distância geográfica entre os sujeitos dispersos, entretanto, eles estão, em potência, juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, dispositivos e narrativas formativas, a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces dos dispositivos

de comunicação síncrona, assíncrona e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço, a partir de Ambiente Virtual de Aprendizagem (Dos Santos *et al.*, 2018).

No início das aulas online adotadas durante a pandemia, alguns discentes do ICTI me procuraram para relatar as dificuldades das “aulas EAD”, como costumavam se referir. Falas como “Eu não estou aprendendo nada” e “A didática do professor é péssima, e agora EAD piorou”, chamaram a minha atenção e deixaram-me incomodada.

Ouvir estas narrativas enfurecidas e/ou desanimadas dos(a) estudantes, e também de docentes, sobre questões acadêmicas que ocorriam durante as aulas online, aliado ao meu desejo constante de evolução do ICTI, me motivavam a compreender o que estava ocorrendo, de fato, naquele momento tão delicado que estávamos vivendo durante a pandemia.

De fato, foi um momento histórico absolutamente incomum, pois não dizia respeito apenas à realização de atividades não presenciais, mas a aulas mediadas por tecnologias digitais, que provocaram uma circulação acelerada pelos ambientes do ciberespaço (Couto *et al.*, 2020) em um contexto de distanciamento social imposto por uma pandemia provocada por um vírus com alto índice de transmissibilidade e que matou milhares de pessoas em todo o mundo.

Assim, diante do novo contexto educacional, e das inerentes mudanças ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem, surgiu o desejo de investigar como foram as experiências de aprendizagem discente vivenciadas no ICTI/UFBA, local onde tive contato com as primeiras narrativas de estudantes sobre a EO.

Assim, esta pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: **Como os(as) estudantes de graduação do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação da UFBA (ICTI/UFBA) percebem seus processos de aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de covid-19?**

O objetivo geral proposto para este estudo consiste em investigar como os(as) estudantes de graduação do ICTI/UFBA percebem os processos de aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de covid-19. A percepção dos(as) estudantes é entendida neste trabalho como a “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos externos/exteriores” (Matos; Jardimino, 2016, p. 27, grifos dos autores). Os autores destacam a interpretação como um fator importante, explicando que não percebemos o mundo diretamente, porque a nossa percepção é sempre uma interpretação dele.

Os objetivos específicos da pesquisa são, por sua vez, foram:

a) Analisar de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes, correlacionando-a com os pressupostos da Teoria Social da Aprendizagem proposta por Etienne Wenger;

b) Analisar as percepções dos(as) estudantes acerca de suas aprendizagens durante os semestres online instituídos no ICTI/UFBA em virtude da pandemia de covid-19.

RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A percepção discente sobre aprendizagens nos semestres online é uma temática cuja investigação torna-se relevante para melhor compreensão e avaliação da práxis, dos modelos e estratégias adotadas pela comunidade universitária, além de poder trazer subsídios para o planejamento acadêmico e melhorias institucionais e/ou didático-pedagógicas necessárias.

Assim, a presente proposta investigativa visa colaborar com o fomento de ações institucionais futuras, tendo em vista que, apesar de a universidade se constituir historicamente enquanto um espaço para o ensino presencial, o ensino mediado pelas tecnologias digitais, em suas vertentes, já é uma realidade em muitas instituições e, por isso, faz-se necessário entender as percepções e peculiaridades inerentes à aprendizagem online.

A abordagem focada na análise das percepções discentes foi escolhida porque estes(as) são parte fundamental da comunidade acadêmica e, ademais, parte-se do pressuposto de que todas as ações pensadas pela UFBA foram instituídas para a aprendizagem desse público.

Apesar de as modalidades educacionais não presenciais já terem sido exploradas sob diversas perspectivas, a presente proposta está voltada ao contexto da UFBA, onde nunca havia sido adotada uma ação institucional de EO de forma tão ampla. Assim, os resultados da pesquisa têm relevância científica devido às lacunas que ainda existem acerca de estudos sobre a aprendizagem em um contexto pandêmico inédito, que transformou as relações sociais e as formas convencionais de agir e estar em sociedade. Neste novo cenário, tentar adaptar o convencional para atender às novas necessidades nem sempre é um trabalho exitoso. Faz-se necessário pesquisar e tentar compreender como se constrói a aprendizagem diante de tantos novos estímulos internos e externos.

Para a sociedade, a relevância da investigação se destaca no sentido de colaborar para a compreensão, instrumentalização e avaliação, pela comunidade universitária, de suas práticas e os impactos socioeducacionais destas, além de possibilitar a melhoria de processos e estratégias acadêmicos e institucionais, propiciando, ainda, a abertura para outras pesquisas na área.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EXCEPCIONAL, EDUCAÇÃO ONLINE... AFINAL, ONDE ESTAMOS?

Cabe aqui demarcar conceitos que vêm sendo rediscutidos no contexto educacional construído a partir da pandemia do coronavírus que, apesar de parecer referirem-se a um mesmo modelo, empiricamente falando, apresentam sentidos distintos. Deste modo, trataremos sobre a Educação a Distância (EAD), o Ensino Remoto Excepcional (ERE) e, por fim, a Educação Online (EO).

Autores como Moore e Kearsley (1996; 2008) e Maia e Mattar (2007) apresentam a evolução histórica da EAD com etapas bem demarcadas, contextualizadas com as necessidades e recursos disponíveis em cada momento histórico. Não há um consenso sobre o início das atividades educacionais a distância, mas, autores como Peters (2009) e Gouvêa e Oliveira (2006), por exemplo, argumentam que havia indícios de educação aplicada a distância nas Epístolas de São Paulo; outros, por sua vez, consideram o marco inicial da EAD apenas quando ocorre a invenção da Imprensa no século XV, em que os livros impressos eram lidos e transmitidos aos alunos. No entanto, a difusão da EAD só ocorreu, de fato, nos séculos XIX e XX, em vários países europeus, como Suécia, França, Espanha, Inglaterra e também nos Estados Unidos (Gomes, 2011).

Naturalmente, com o desenvolvimento de tecnologias digitais e a ampliação do seu acesso, sobretudo nas últimas décadas, surgiram novas perspectivas para a EAD, que cresceu, nos últimos 20 anos, 45.000% em número de alunos no Brasil (Albino, *et al.*, 2020). O Decreto Nº 9.057 (Brasil, 2017), que regulamenta o tema da Educação a Distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define a EAD, em seu Artigo 1º, como

a modalidade educacional na qual a **mediação didático-pedagógica** nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com **peçoal qualificado**, com **políticas de acesso**, com **acompanhamento e avaliação compatíveis**, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, grifos nossos).

É possível observar aspectos importantes nesta concepção, que não se limita a caracterizar a EAD como, meramente, uma atividade educacional que ocorre em tempos e/ou espaços geográficos ocupados de formas distintas por professores e alunos. Alguns aspectos precisam realmente ser destacados, e, por isso, foram colocados em negrito:

- **Mediação didático-pedagógica:** diferente do ensino baseado na transmissão de informações através de cartas e mídias impressas, que marcaram as primeiras gerações

da EAD, o Decreto N° 9.057 apresenta o termo “mediação”. Mediar, isoladamente, significa dividir ao meio, ou estar no meio. Quando se trata, porém, de mediação didático-pedagógica, estamos nos referindo à criação intencional e planejada de situações e ambientes que possibilitem e favoreçam a aprendizagem.

- **Pessoal qualificado:** A formação docente é um histórico desafio no País. Tratando-se de formação para a atuação na EAD, o quadro não se modifica. Autores como Ferreira (2011) e Oliveira e Colaboradores (2014) já apontavam para a necessidade de profissionais com um novo perfil, com múltiplas habilidades que não se restrinjam apenas à transmissão do conhecimento através das telas.
- **Políticas de acesso:** A política mais expressiva a nível nacional, após a publicação do Decreto, é a criação do Programa de Inovação Educação Conectada⁵, no sentido de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. No Ensino Superior, prevalece a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos, em sua maioria, de licenciatura.
- **Acompanhamento e avaliação compatíveis:** A Educação a Distância constitui-se como uma modalidade educacional com características, planejamento, currículo e processos avaliativos próprios. Deste modo, promover EAD não é simplesmente replicar recursos, atividades e mediações que seriam feitas em sala de aula presencial; embora a EAD não seja necessariamente uma antítese de educação presencial, possui especificidades que precisam ser consideradas no momento de sua concepção.

No contexto da pandemia de covid-19, especificamente no ano de 2020, surge o termo Ensino Remoto Excepcional (ERE), após a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), da Portaria N° 343, de 17 de março⁶, que autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia. Outras nomenclaturas que emergiram nas publicações para definir esta modalidade são “Ensino Remoto Emergencial”, “Ensino Remoto de Emergência” ou, ainda, apenas “ensino remoto”.

Analisando publicações recentes sobre este fenômeno (datadas de 2020), percebe-se um consenso de que o ERE intenta transpor métodos e técnicas do ensino presencial para os ambientes virtuais de aprendizagem. Charczuk (2020) elucida que o ensino remoto não pode ser considerado como uma modalidade educativa, mas sim uma ação pedagógica, na qual se

⁵ <http://educacaoconectada.mec.gov.br/>.

⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

Bozkurt e Sharma (2020), por sua vez, se referem ao ensino remoto de emergência como uma solução temporária para uma problemática que se instala de modo imediato. Os autores defendem, ainda, que não podemos tratar ERE e EAD de forma equivalente, embora tal solução possa se apropriar de recursos e experiências desenvolvidos no âmbito da EAD.

Além da EAD e do ERE, uma terceira proposta educativa também ganha destaque nas discussões sobre aulas online no contexto pandêmico. Apesar de existirem dados estruturados sobre uma evolução histórico-conceitual bem demarcada na EAD, a EO (Educação Online), conforme propõe Santos (2009; 2019), não é uma evolução daquela, e tampouco uma EAD melhorada, mas sim um fenômeno da cibercultura. A autora sustenta um conceito de EO enquanto “[...] o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (Santos, 2019, p. 69). O marco fundante da EO é a propiciação de ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos.

Pimentel e Carvalho (2020), que no auge da pandemia de covid-19 se destacaram com a publicação de um texto no site da *Revista Horizontes*⁷ que foi muito bem aceito e discutido na comunidade acadêmica, apresentam oito princípios da EO:

- Princípio 1 – Conhecimento como “obra aberta” (em vez de “mensagem fechada”) [...]
- Princípio 2 – Curadoria de conteúdos + sínteses e roteiros de estudo (em vez da produção de conteúdos próprios para EAD) [...]
- Princípio 3 – Ambiências computacionais diversas (em vez de se restringir aos serviços do Ambiente de Aprendizagem) [...]
- Princípio 4 – Aprendizagem em rede, colaborativa (em vez de aprendizagem individualista) [...]
- Princípio 5 – Conversação entre todos, em interatividade (em vez de apresentação de conteúdos) [...]
- Princípio 6 – Atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura (em vez de “estudo dirigido”) [...]
- Princípio 7 – Mediação docente online para colaboração (em vez de “tutoria reativa”) [...]
- Princípio 8 – Avaliação formativa e colaborativa (em vez de exames presenciais) [...]. (Pimentel; Carvalho, 2020, online).

⁷Trata-se de uma revista (magazine) online, registrada com o ISSN 2175-9235, publicada e mantida pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC) com o objetivo de apoiar a divulgação e popularização do ensino, da ciência e da tecnologia relacionada a Computação no Brasil. Pode ser acessada em: <https://horizontes.sbc.org.br/>.

Estes princípios demarcam bem a diferença entre a EO e os paradigmas tradicionais da EAD, pautados na abordagem instrucionista-massiva, com aprendizagem individualista baseada na reprodução de informações. Por que, então, não considerar a EO como uma EAD melhorada? Simplesmente porque a EO não é uma modalidade educacional, mas um corpo de ação em rede, e, ademais, uma não substitui a outra: é possível promover práticas de EO dentro de um projeto de EAD (Santos, 2020).

Considerando a possibilidade de responder se, no contexto da pesquisa, é possível definir se estamos situados em contexto de EAD, ERE, ou EO, é preciso ter cautela. Como visto, a EAD não é, necessariamente, um abismo antagônico para a EO, pois é possível desenvolver EO em ambientes de EAD. E no ERE, será que é possível desenvolver EO? Coadunamos com a hipótese institucionalmente definida pela UFBA de que sim, mas também não descartamos a hipótese de que outras formas de ensinar e aprender, diferentes do que preconizam os princípios da EO, ocorreram.

Definir onde nos encontramos – se em ERE, EAD, EO ou se todos esses modelos nos atravessaram concomitantemente – depende de fatores diversos. Depende de formação acadêmica, de escolhas, de recursos, de acesso, de didática, de política, de currículo e de muitos outros elementos que influem sobre as pessoas.

Desse modo, investigar, a partir de suas narrativas, como os(as) estudantes de graduação do ICTI/UFBA percebem os processos de aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de covid-19 nos apresenta possibilidades de respostas interessantes; afinal, como compreender a Educação sem entender as pessoas e suas histórias de vida? E como entender nossas histórias de vida sem rememorar-las, retomá-las e contá-las?

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem é um fenômeno social, independente da modalidade de interação (se presencial ou online) e compreendemos que a aprendizagem ocorre a partir dessas interações, tanto em espaços formais de educação como fora deles. Assim, adotamos a Teoria Social da Aprendizagem (TSA) para analisar as percepções discentes que são o objeto de pesquisa deste trabalho.

Na Educação Online, a interação com os conteúdos dá lugar a interatividade, entendida enquanto uma ação de influência mútua entre pessoas e/ou grupos, onde há troca de informações, experiências e construção coletiva de conceitos. Desse modo, a TSA mostra-se pertinente por ter sido construída fundamentada no pressuposto de que o conhecimento é construído por meio da participação em comunidades de prática, que são grupos de pessoas que compartilham interesses, objetivos e práticas comuns.

APRENDIZAGEM ONLINE: COMO PROMOVER? COMO AVALIAR?

As discussões atuais sobre aprendizagem online dialogam de forma convergente com os pressupostos da Educação Online (EO). Defendendo a perspectiva de que uma sala de aula online não é um repositório de conteúdos digitais, mas um espaço ativo e dinâmico onde os estudantes compartilham informações sobre as atividades online que devem realizar, dentro e fora das plataformas utilizadas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Moreira, Henriques e Barros (2020), com base nos pressupostos de Salmon (2004), defendem a construção de “e-atividades” como ferramentas para a consolidação de uma aprendizagem online ativa e participativa, seja individual ou em grupo.

Os(as) autores(as) salientam que as e-atividades consistem em orientações detalhadas de como estruturar uma atividade orientada para contextos online. Elas podem ser utilizadas para atividades, exercícios, tarefas de formação para o estudante ou como processos de avaliação. Nesta perspectiva didática, as e-atividades mais adequadas são aquelas que convidam à construção de conhecimento, experimentação e resolução de problemas, em escala individual e grupal, que visam relacionar o conhecimento prévio dos estudantes com os novos conteúdos, estimulando a reflexão e análise do que foi aprendido. Estimulam ainda processos de tomada de decisão, negociação de significados e o uso de ferramentas de comunicação que facilitam a aprendizagem colaborativa (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Os elementos que compõem as e-atividades são:

- ✓ Apresentação do Título e subtítulo
- ✓ Descrição da e-atividade (contexto)
- ✓ Objetivos gerais de aprendizagem
- ✓ Disponibilização dos Recursos de Aprendizagem
- ✓ Período de realização
- ✓ Critérios de Avaliação/cotações (qualitativa e/ou quantitativa, contínua e final tipo – exame ou entrega de trabalho/projeto)
- ✓ Descrição do procedimento de entrega de trabalho
- ✓ Natureza de atividade (individual ou em grupo/colaborativa)
- ✓ Apresentação das etapas do desenvolvimento das atividades solicitadas com vista a flexibilizar [...] [a] organização
- ✓ O professor deve estar atento para prestar quaisquer esclarecimentos solicitados durante o período de realização com clareza e dinamismo
- ✓ O trabalho pode ser desenvolvido e apresentado de forma assíncrona ou síncrona, (dependendo da orientação)
- ✓ Exige conhecimento básico na utilização de vários recursos para atividades diversificadas (imagens, áudio, vídeos, livros, fóruns, chat, outras ferramentas de apresentações de trabalhos online interativas, etc.)
- ✓ É um processo de interação (professor/conteúdo/estudante).

(Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 359).

Assim, as e-atividades, em seu desenvolvimento, deverão apontar no sentido de possibilitar que um grupo aja como uma comunidade virtual de aprendizagem interativa,

colaborativa e investigativa, propiciando a construção de aprendizagens ativas a partir da mediação docente, que, por sua vez, visa estimular o diálogo, propor questões para investigação e a exploração de novos conteúdos pelos aprendizes através de recursos digitais e outras fontes de informação. Ademais, as e-atividades deverão estar norteadas por objetivos bem definidos, que possam ser analisados periodicamente, e também serem flexíveis, ao ponto de irem se adaptando aos resultados decorrentes da própria avaliação processual da proposta.

Corroborando com a proposta de aprendizagem ativa e o papel da mediação docente enquanto promotora dessa, ao tratar da concepção de “aprendizado online eficaz”, Hodges e colaboradores (2020) reconhecem que planejar o processo de ensino e aprendizagem online com qualidade inclui não apenas identificar o conteúdo que será abordado, mas também como será prestado o apoio a diferentes tipos de interações que são importantes para o processo de aprendizagem. Essa abordagem reconhece a aprendizagem como um processo social e cognitivo, não apenas uma questão de transmissão de informações (Hodges, *et al.*, 2020).

As interações, no contexto online, são compreendidas para além do contato com o conteúdo e a troca isolada de informações pelos participantes de uma comunidade virtual; pressupõe compartilhar, refletir e produzir significados coletivamente, permitindo que os sujeitos decidam em função desses significados produzidos pelo coletivo. As aprendizagens construídas, nesse aspecto, não são vistas como um produto em si mesmo, mas uma conjunção de aspectos (exemplos, conceitos, concepções, sugestões, construções em tela, dentre outros) que vão se desenvolvendo no coletivo constituído. Coletivos distintos desenvolvem formas próprias de interagir e, portanto, de aprender (Menezes; Almeida, 2020).

Sobre a avaliação da aprendizagem online, que foi denominada como “avaliação digital” por Moreira, Henriques e Barros (2020), faz-se necessário que sejam planejadas e desenvolvidas atividades associadas a um plano de avaliação contínua, que permita a autoavaliação por parte do(a) aprendiz e possibilite diferentes formas de apresentação dos conhecimentos construídos por todos. Elucidam, ainda, que comentários como “ótimo”, “bom” ou “bastante insuficiente” não têm grande utilidade para além de satisfazerem (ou não) o(a) estudante (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Uma alternativa a esses qualificadores simplistas e pouco significativos é um feedback de qualidade da parte do docente, e até de outros estudantes, que traga dados que permitam ao avaliado compreender seu desempenho com detalhes mais específicos no que diz respeito a alguns dos indicadores considerados no processo avaliativo, previamente compartilhados com a turma. Deste modo, o *feedback* oferecerá novas possibilidades de escolha, tornando-se assim

um *feedforward*⁸. Enquanto o *feedback* é principalmente dirigido ao desempenho do momento, o *feedforward* é direcionado para o que pode ser feito de maneira diferente na próxima intervenção/atividade.

Ainda sobre avaliação, Araújo e Abranches (2021) apresentam uma proposta denominada “Avaliação interativa-mediadora” para avaliar a aprendizagem online. O conceito é criado a partir do olhar da Avaliação da Aprendizagem, em todo seu ciclo diagnóstico, formativo e somativo, estando em recursividade com a Interatividade e a Mediação Pedagógica Online. O pressuposto fundamental é o de que a avaliação da aprendizagem no online não pode existir sem interatividade e, concomitantemente, a mediação pedagógica online, que permite que seja realizado um processo qualitativo do percurso de aprendizagem dos alunos.

A base conceitual para o termo “interatividade” é a proposta do pesquisador Marco Silva, sendo entendida como um modelo comunicacional no qual é rompido o arquétipo unidirecional “um-todos”, tradicionalmente presente nas salas de aula, para o modo interativo “todos-todos”. Neste aspecto, o discente deixa de ser espectador e passa a ser interator: manipula as mensagens que circulam nos ambientes de aprendizagem como interlocutor, coautor, cocriador, participador de uma inteligência coletiva.

O significado de Mediação Pedagógica, por sua vez, implica no comportamento docente como facilitador, incentivador e motivador para desenvolver a colaboração entre o aprendiz e seus pares, através da interaprendizagem, que é o recriar e produzir conhecimento com primazia em grupos (Masetto, 2017). Desse modo, o mediador orienta e apoia os estudantes na exploração de conceitos, promovendo compreensões mais aprofundadas deles.

Diante do exposto, salienta-se a relevância de conhecer abordagens abrangentes e bem planejadas para entender, promover e avaliar a aprendizagem online. Afinal, a proposta de aprender online não se restringe em fazer transposições de ações rotineiras das salas de aulas presenciais para o formato mediado por dispositivos digitais, mas requer planejamento para a promoção da autoria e coautoria em rede, a formação de uma engajada comunidade de aprendizagem, construída na dialogia, baseada em interatividade, mediação pedagógica constante, avaliação processual e com foco em desenvolvimento de competências para o contexto social e cultural dos discentes.

⁸*Feedforward* é uma expressão inglesa que significa “olhar para a frente” ou “avançar”. É comumente utilizada no meio empresarial para aprimoramento de perfis profissionais e, conseqüentemente, de processos e resultados. Ela foca em comportamentos futuros, ao invés de passados, como é o caso do *feedback*. Na pesquisa de Moreira, Henriques e Barros (2020), a expressão é utilizada para ressaltar que a avaliação da aprendizagem, para além de apontar “erros” e “acertos” cometidos, deve trazer elementos que possibilitem, nas atividades futuras, o realinhamento aos objetivos e metas previamente compreendidas.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, J. P.; AZEVEDO, M. L.; BITTENCOURT, PRISCILLA APARECIDA SANTANA. A evolução do EAD no ensino superior e suas tendências na educação Brasileira. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 1, 2020.
- ARAÚJO, R. K. S.; ABRANCHES, S. P. A avaliação interativa-mediadora como proposta para avaliar a aprendizagem online. **RE@D – Revista de Educação a Distância e e-Learning**, Vol. 4, nº 2, 2021. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11487>. Acesso em: 09 nov. 2023.
- BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/3778083#.YWtR8BrML85>. Acesso em: 16 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 16 out. 2021.
- BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação. Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 16 out. 2021.
- CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade [online]**. 2020, v. 45, n. 4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.
- COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **EDUCAÇÃO, [S. L.]**, v. 8, n. 3, 2020, p. 200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- CRUZ, S. A. B.; SILVA, A. F. M. Autoavaliação dos graduandos de Pedagogia sobre seu desempenho acadêmico no decorrer do curso. **Revista de Estudos Aplicados em Educação, [S.L.]**, USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul. v. 4, n. 8, 2020, p. 203-217.
- DIAS, B.; MATOS, H. M.; ASCENSO, L. R. S.; CUNHA, F. A.; FILHO, S. M.; RABELO, E. C. A. Ensino Remoto Emergencial no curso de Medicina: Reflexões sobre o olhar discente. **Intermedius: Revista de Extensão da UNIFIMES**. v. 1 n. 1, 2021, p. 127-133. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/intermedius/article/view/928>. Acesso em 07 jun. 2021.
- FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir**: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade

Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6345?locale=en>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GOMES, S. G. S. **Evolução histórica da EAD**. e-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância, 2011. Disponível em: http://files.joao-carlos-ead.webnode.com/200000022-d7973d8903/Aula_02.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S.; BOND, A.; LOCKEE, B. As diferenças entre aprendizado online o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola**, Professor, Educação e Tecnologia, v.2, p.1-12. 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 6 nov. 2023.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, 2020, p. 1-29. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LAGO, N. C.; TERRA, S. X.; CATEN, C. S. T.; RIBEIRO, J. L. D. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, 2021, p. 391-406. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14439>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTÍNEZ, A. M; GONZÁLES REY, F. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MASETTO, M. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. Ed. Campinas: Papirus, 2017.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 27 out. 2021.

MÉDICI, M. S., TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, 18 (ESPECIAL), 2020, p. 136-155. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996. Tradução, 2005.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, v. 34, p. 351-364. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 09 nov. 2023.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 61-76.

OLIVEIRA, R.; ALMEIDA, M. Interações em um ambiente de aprendizagem online e síncrono: que tarefa propor com o GeoGebra? **Revista Paradigma**, v. 41(Extra 2), 2020. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/23633/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PAIVA JÚNIOR, F. P. As pesquisas recentes sobre o Ensino Remoto. *In*: Francisco Pessoa de Paiva Júnior. (Org.). **Ensino Remoto em Debate**. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020, v. 1, p. 13-28. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PELOSO, R. M., COTRIN, P., OLIVEIRA, R. C. G. de, OLIVEIRA, R. C., CAMACHO, D. P., PELLOSO, S. M., & FREITAS, K. M. S. de. Impacto da COVID-19 nos cursos da área da saúde: perspectiva de alunos e professores. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020, p. 1-16. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8099>. Acesso em: 28 ago. 2020.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios**. Tradução: Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 16 out. 2021.

SALMON, G. **E-atividades**. El factor clave para una formación en línea activa. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

SANTOS, E. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho **EDUCAÇÃO ONLINE PARA ALÉM DA EAD: UM FENÔMENO DA CIBERCULTURA**. **Artigo**, Braga, 2009. Disponível em: www.docenciaonline.pro.br. Acesso em: 7 out. 2020.

SANTOS, E. Pesquisar na cibercultura: a educação online como contexto. *In*: SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em 25 nov. 2020.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 16 out. 2021.

VASCONCELOS, C. R. D.; ARAÚJO, J. A. Q. C. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores. **XXV EPEN - Encontro**, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6954-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta a fundamentação teórico-metodológica que norteou o trabalho, sua organização, bem como os motivos que levaram às escolhas que resultaram neste.

ENTREVISTAS NARRATIVAS ENQUANTO FERRAMENTA PARA A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

“[...] E nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele” (Passegi; Souza, 2017, p. 8).

A epígrafe desta seção sintetiza a potência que é biografar(-se). Não se trata apenas de narrar um fato ou um período vivido, mas reconectar(-se) com o ocorrido, ressignificar experiências ou, até mesmo, pensar de forma mais profunda sobre elas para compreendê-las.

O contexto pandêmico vivenciado a partir dos primeiros meses do ano de 2020 e todas as mudanças ocorridas no ambiente educacional, com a adoção de aulas mediadas por tecnologias digitais de comunicação, a impossibilidade de deslocamento para compartilhar ambientes físicos de sala de aula, além das transformações das múltiplas identidades que são assumidas por nós – estudante, pai/mãe, filho(a), irmão(ã), amigo(a), professor(a) e muitas outras –, apontam para a necessidade de uma compreensão não apenas global, mas, também, subjetiva de pessoas vivenciaram essas novas experiências, partindo da premissa de que contar a própria história não é apenas depor sobre a (sobre)vivência neste contexto, mas oportunizar a expressão de suas reflexões acerca de suas relações com a aprendizagem.

Por outro lado, a intenção pela escolha das narrativas também não se configura no sentido de estar imbricada a algum projeto de (in)validação de hipóteses científicas disciplinares e cartesianas, como, por exemplo, o percentual X de pessoas que afirmaram que aprenderam mais/menos ou melhor/pior durante a pandemia. A concepção teórico-metodológica aqui adotada para a escolha pela narrativa conflui-se com a ideia de compromisso com o(a) protagonista da investigação, no sentido, também, de possibilitar-lhe o autoconhecimento e a autonomia:

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador (Abrahão; Passegi, 2012, p. 61).

A adoção de narrativas nas pesquisas vem alcançando patamares cada vez mais altos no âmbito das ciências humanas nos últimos 30 anos (Ventura; Cruz, 2019). Apesar do histórico predomínio de uma concepção “neutra” e “distante” do saber científico, fruto das teorizações sobre a objetividade científica, Nóvoa (2004) faz uma crítica a este paradigma a partir de um trabalho publicado em 1931 pelo filósofo francês Paul Valéry, que defende que toda teoria é um fragmento da autobiografia de alguém, e de outro texto do professor português Boaventura de Sousa Santos que, em sua obra “Discurso sobre as ciências”, de 1987, afirma categoricamente que todo conhecimento é autoconhecimento.

Weber (2019) sinaliza que, no âmbito da Educação, especificamente, após a mudança de paradigma sobre o papel do professor no ensino, a partir das décadas de 1980 e 1990, o profissional passa a ser o foco das pesquisas na área. As investigações, que antes ocupavam-se com aspectos didáticos, realçando as técnicas pedagógicas, o domínio das matérias e a forma de transmissão desses saberes, passam a contar a história de vida dos professores, analisam suas trajetórias e buscam conhecer seus processos formativos a partir de suas próprias “vozes”.

Esse movimento ainda é potente nos dias atuais, tendo em vista o volume de publicações de narrativas, estudos narrativos, métodos de experiência pessoal, métodos biográficos, experiências de vida, histórias e relatos de vida, história oral, histórias e narrativas pessoais, autoetnografias, dentre outras das muitas nomenclaturas (Pazos, 2002) atribuídas à utilização do método (auto)biográfico nas pesquisas com professores, no sentido da compreensão da construção da própria identidade docente, das suas práticas e relações, dos processos de formação profissional inicial e continuada, dentre outros aspectos.

Existem também investigações desse tipo cujo enfoque recai sobre estudantes. Passegi e colaboradoras (2014), por exemplo, realizam um estudo a partir de narrativas de crianças entre 4 e 10 anos de idade, no sentido de descobrir como elas dão sentido às experiências vividas na escola. As autoras reconhecem que ainda são escassos os estudos que garantem a centralidade da criança como um sujeito de direitos e concluem, num tom de encorajamento para a continuidade dos estudos, que desde a tenra infância, a criança é capaz de refletir sobre sua experiência.

Tais observações conduzem a questionarmos sobre quais vozes estão sendo ouvidas nos processos de biografização e o que leva à escolha pela escuta de determinados públicos. Obviamente, aqui não se intenciona fazer uma crítica ao enfoque docente na escolha para escutas e escritas, visto que tais pesquisas auxiliam na construção da consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). A questão é: E os alunos, quem são e o que têm a dizer? Mas alguém poderia

argumentar que os estudantes ainda estão em processo de formação, então possuem posicionamentos inconclusivos e voláteis. Mas e os professores, também não são adultos em formação? (Passegi, 2016).

Por fim, as entrevistas narrativas ajudam a contextualizar eventos e experiências na vida dos(as) entrevistados(as), proporcionando uma compreensão mais profunda do significado que essas experiências têm para eles. Isso é crucial para a pesquisa qualitativa, que busca explorar o contexto e a subjetividade.

PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Essa pesquisa possui caráter qualitativo, por buscar referências na subjetividade das relações sociais com o objetivo de produzir informações aprofundadas e/ou ilustrativas, sem preocupação quantitativa com o volume da amostra, importando que ela seja capaz de produzir novas informações (Gerhardt; Silveira, 2009).

Conforme aponta Macedo (2009), “Compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas” (Macedo, 2009, p. 87). Neste sentido, o autor explica que a compreensão é do âmbito da experiência do outro e por isso o(a) pesquisador(a) não tem acesso direto à compreensão dele. Assim, busca-se construir dispositivos capazes de trabalhar com a intenção e as escolhas dos atores sociais, único caminho rigoroso que pode possibilitar alguma aproximação da compreensão do outro e da sua realidade, produzindo o que se chama nas epistemologias qualitativas de conhecimento situado (Macedo, 2009).

O lócus da pesquisa foi o Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTI), unidade de ensino da UFBA localizada no município Camaçari, que funciona momentaneamente em um espaço cedido pela prefeitura, no complexo educacional municipal “Cidade do Saber”. O único curso ofertado no Instituto, até então, é o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação (BI-CTI), voltado para o ingresso em segundo ciclo em cursos de engenharias e outros correlatos.

A escolha pelo local se justifica por ter sido onde presenciei, como pedagoga da unidade, as primeiras breves narrativas dos(as) alunos(as) acerca de suas aprendizagens, sobretudo no SLS e semestre online 2021.1. Outra razão que justifica a escolha do lócus é o fato de tratar-se da unidade de ensino mais recente implantada na UFBA que fica fora da capital do estado, a qual iniciou suas atividades no segundo semestre de 2018. Assim, no ICTI ainda não foram

desenvolvidas pesquisas essencialmente qualitativas e esta será a primeira investigação nestes moldes com enfoque no público discente⁹.

A estratégia inicial para incentivo à participação na pesquisa se deu a partir de convite disparado por e-mail aos(às) estudantes que haviam cursado ao menos um semestre presencial e tivessem se matriculado no SLS e/ou Semestre Letivo Especial 2021.1. O envio dos e-mails foi realizado com prévia anuência da Direção do Instituto para a realização da pesquisa e aprovação da realização do trabalho pelo sistema CEP/CONEP¹⁰. Como não houve respostas aos e-mails, após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os(as) discentes que já haviam utilizado o serviço de orientação pedagógica, prestado por mim, antes e/ou durante o período mais crítico da pandemia e que possuíam disponibilidade de tempo para participar da entrevista foram convidados e prontamente aceitaram o convite.

Eu avalio como enriquecedora ao trabalho a questão de meu relacionamento com os(as) participantes ser anterior à pesquisa. Entendo que narrar uma história para alguém pouco conhecido é diferente de contar sua história para uma pessoa com a qual você já havia compartilhado, anteriormente, necessidades, angústias, alegrias e preocupações. Foi perceptível como os(as) estudantes sentiram-se à vontade e pouco receosos para narrar episódios de suas vidas.

Neste sentido, Connelly e Clandinin (1988) explicam o seguinte:

Temos demonstrado como o êxito da negociação [com os/as participantes] e a aplicação dos princípios [éticos] não garantem, por si só, um estudo frutífero. A razão, naturalmente, é que uma investigação colaborativa constitui uma relação. Na vida cotidiana, por exemplo, a ideia de amizade implica a existência de algo compartilhado: a interpenetração de duas ou mais esferas pessoais de experiências. O mero contato é reconhecimento, não amizade. O mesmo pode-se dizer sobre a pesquisa colaborativa na medida em que requer uma relação intensa, análoga à amizade. E as relações são estabelecidas [...] através das unidades narrativas de nossas vidas (Connelly; Clandinin, 1988, p. 281, tradução nossa).

Os(as) participantes da pesquisa estão elencados(as) no quadro abaixo:

⁹ As pesquisas anteriores realizadas com estudantes constituem-se enquanto avaliações diagnósticas e pesquisas de satisfação sobre as ações acadêmicas empreendidas ao longo dos semestres, que geram dados quanti-qualitativos e servem ao colegiado do curso como base para o (re)planejamento das ações nos semestres subsequentes.

¹⁰ Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado em 02 de dezembro de 2021, sob parecer de número 5.141.213.

QUADRO 1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participantes	Semestre de ingresso	Semestre em curso à época da entrevista
Antônio Neto	2018.2	7º Semestre
Thamirys	2019.1	6º Semestre
Paulo	2019.2	5º Semestre
Mariana	2021.1	3º Semestre

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O participante Antônio Neto e a participante Thamirys optaram por identificar-se na pesquisa. Paulo e Mariana, por sua vez, são nomes fictícios.

A produção de dados para a pesquisa se deu a partir de entrevistas narrativas (EN), que consistem na busca pela reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos(as) participantes, denominados(as), neste contexto, como “informantes”. Esta técnica é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas (Jovchelovich; Bauer, 2002).

Jovchelovich e Bauer (2002) defendem que o contar histórias segue um esquema gerador com três principais características:

Textura detalhada: se refere a necessidade de dar informação detalhada a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro. O narrador tende a fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quantos forem necessários para tornar a transição entre eles plausível. [...]

Fixação da relevância: o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Estes temas representam sua estrutura de relevância. [...]

Fechamento da Gestalt: um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos concretos ainda não terminaram. Esta estrutura tríplice de uma conclusão faz a história fluir, uma vez começada: o começo tende para o meio, e o meio tende para o fim. (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 94-95, grifos dos autores).

A escolha do método se deu pelo fato de ele ir além do esquema pergunta-resposta, comum nas entrevistas clássicas, buscando deixar o(a) informante mais à vontade para relatar suas experiências subjetivas relacionadas às aprendizagens construídas nos semestres online cursados na UFBA e revelar, de forma o mais espontânea possível, a perspectiva do(a) entrevistado(a) sobre os acontecimentos experienciados, a partir dos quais foram construídas aprendizagens.

O momento pandêmico vivenciado de forma inédita, destacou, na maior parte do tempo, dados quantitativos a partir dos meios de comunicação: número de mortes, taxa de ocupação dos leitos de UTI, número de casos ativos e outros. Por outro lado, considerando a forma como o contexto social instaurado interferiu individual e coletivamente nas formas de se relacionar com o mundo e de aprender, dentre outros aspectos, vem à tona a importância de permitir que o(a) entrevistado(a) construa o seu próprio percurso narrativo, enfatizando experiências mais significativas para si. Este é um exercício metacognitivo sobre a própria história, o qual possibilita o educar-se e o nos educarmos, conforme afirmam Clandinin e Connely (2015): “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (Clandinin e Connely, 2015, p. 27).

As entrevistas foram realizadas durante o período de retorno gradual às atividades acadêmicas presenciais, no primeiro semestre de 2022, respeitando os protocolos de biossegurança instituídos pela UFBA. Desse modo, duas pessoas foram entrevistadas nas dependências do ICTI e as outras duas entrevistas, por sua vez, foram realizadas através da plataforma Google Meet, a pedido dos(as) entrevistados(as). O áudio de todas as entrevistas foi captado a partir do meu celular e, posteriormente, transcrito por mim.

Na realização da entrevista, que ocorreu de forma individual, o diálogo sempre partiu da seguinte provocação: *Conte-me como foi a sua experiência nos semestres online da UFBA*. Deixava, então, que cada um(a) expressasse suas ideias, experiências, construções e relações. A partir dos momentos de pausa nas narrativas que indicavam a conclusão dos pensamentos externados, eu sempre buscava retornar o diálogo a partir de algum ponto específico que me despertava curiosidade e/ou que não havia sido devidamente aprofundado no trecho narrativo anterior, sempre respeitando o interesse ou não do(a) narrador(a) em falar sobre determinado assunto. A partir dos novos relatos provocados pela minha mediação, novas questões iam emergindo e o diálogo fluía.

A análise das narrativas se deu a partir da proposta de Minayo (2014), que une a busca pela *compreensão*, objeto da hermenêutica, e os pressupostos da dialética marxista, sendo esta uma abordagem que “[...] colabora para o entendimento de que não existe ponto de vista fora da história, nada é eterno, fixo e absoluto, portanto, não há nem idéias [sic.], nem instituições nem categorias estáticas” (Minayo, 2014, p. 340). Esta união consolidou o método proposto, que foi nomeado pela autora como **hermenêutico-dialético**.

As vantagens da união da hermenêutica com a dialética na pesquisa são expressas pela autora da seguinte forma:

Ao mostrar como a [...] [hermenêutica] realiza o entendimento dos textos, dos fatos históricos, da cotidianidade e da realidade, ressalta que suas limitações¹¹ podem ser fortemente compensadas pelas propostas do método dialético. A dialética, por sua vez, ao sublinhar o discurso, a mudança e os macroprocessos, pode ser fartamente beneficiada pelo movimento hermenêutico que enfatiza o acordo e a importância da cotidianidade.

A proposta operativa crítico-interpretativa do método hermenêutico-dialético engloba os seguintes passos (Minayo, 2014):

- 1) **Demarcação do contexto sócio-histórico do grupo social participante em questão (mapeamento realizado na fase exploratória da pesquisa):** Neste momento, busquei levantar o máximo de informações sobre a relação dos(as) estudantes com a universidade, que engloba a escolha pelo curso, a (des)motivação para permanecer estudando diante da pandemia, de que formas a covid-19 afetou a vida dessas pessoas, como entendem o conceito de aprendizagem, dentre outras;
- 2) **Busca pelos significados atribuídos pelas(os) participantes ao tema proposto:** busquei, nas narrativas, os sentidos, as lógicas internas, as projeções e as interpretações de cada narrador(a) sobre a categoria analítica construída nos objetivos (Aprendizagens);
- 3) **Ordenação e classificação dos dados:** momento no qual as entrevistas foram transcritas, revisadas e acrescidas de comentários provenientes das minhas observações e percepções a partir das leituras exploratórias do referencial teórico. Após diversas releituras dos textos transcritos, foram construídas variáveis empíricas para analisar semelhanças e diferenças entre as falas, não no sentido de compará-las entre si, mas de criar unidades de sentido, conforme proposto por Minayo (2014);
- 4) **Análise Final:** momento em que os dados empíricos dialogam com os dados teóricos em um “movimento circular” (Minayo, 2014). Nesta análise, os pressupostos da teoria social da aprendizagem (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998) foram utilizados como lentes teóricas para o estudo.
- 5) **Elaboração do “relatório”:** construção do material para a comunicação dos resultados, que pode ser realizada em formato de monografia, dissertação, tese,

¹¹ Citando Habermas (1987), Minayo afirma que a razão humana pode mais que simplesmente compreender e interpretar, por isso, a dialética contribui no sentido de propor a crítica ao “texto” (expressão utilizada em sentido bem amplo, que inclui: biografia, narrativa, entrevista, documento, livro, artigo, dentre outros). “A estrutura do significado presente na linguagem, na qual a hermenêutica põe maior ênfase, para a lógica dialética é apenas um dos fatores na totalidade do mundo real” (Minayo, 2014, p. 346).

artigo, dentre outros. Para facilitar a leitura, busquei, na medida do possível, escrever em linguagem clara e objetiva.

Os resultados da pesquisa estão apresentados no formato de coleção de artigos, que será melhor explicitado e fundamentado no tópico subsequente.

FORMATO DA DISSERTAÇÃO

Os trabalhos de conclusão de curso, que se apresentam predominantemente no contexto acadêmico em modelos monográficos, caracterizam-se como textos extensos, constituídos de seções estruturadas, habitualmente apresentadas como introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados e discussões e considerações finais (Duke; Beck, 1999).

Contudo, modelos considerados alternativos apresentam contribuições significativas ao conhecimento científico, como é o caso do formato *multipaper* (Duke; Beck, 1999). Este modelo, adotado no presente trabalho, é entendido como a apresentação de uma dissertação ou tese como uma coletânea de artigos publicáveis, acompanhados ou não, de um capítulo introdutório e de considerações finais (Mutti; Klüber, 2018).

Pesquisadores como Teixeira (2010) argumentam que trabalhos de conclusão de curso em formatos tradicionais, em geral, são lidos por poucos e acabam sendo esquecidos nas prateleiras das bibliotecas. Os artigos, por outro lado, uma vez que publicados em revistas conceituadas e de grande circulação na sua área de conhecimento, têm muito maior visibilidade e, com isto, acabam propiciando uma maior contribuição tanto para professores que pretendam fazer uso dos artigos em suas atividades de sala de aula, quanto para pesquisadores que queiram utilizar os mesmos em suas investigações.

Agregando a este fato, Duke e Beck (1999) reforçam que esse formato permite que os resultados estejam organizados de forma a facilitar a discussão dos dados, bem como estes se tornem mais acessíveis a avaliações e críticas não apenas para a comunidade científica, mas, também, para o público em geral.

Por outro lado, este formato pode apresentar desvantagens. O fato de cada um dos artigos ser independente pode transparecer uma falsa ideia de fragmentação. Por isso, nas considerações finais, buscamos correlacioná-los, de modo tentar superar essa questão. Outro inconveniente é a sobreposição. Pelo fato de cada artigo responder a um dos objetivos específicos traçados para o trabalho, torna-se, por vezes, impraticável não repetir alguns

conceitos, ideias ou argumentos. Contudo, essa repetição só será perceptível na leitura do trabalho como um todo, e não após as publicações dos artigos. Como a difusão dos resultados da investigação é uma prioridade, essas desvantagens serão assumidas.

Desse modo, este trabalho está organizado em cinco seções, dispostos da seguinte forma:

- Seção 1 - Introdução: na qual contextualizo o problema de pesquisa, discorro sobre parte da minha trajetória pessoal e acadêmica, apresento o problema de pesquisa, objetivos, relevância da investigação, caracterizo o universo da pesquisa e faço reflexões sobre as categorias teóricas que perpassam o contexto educacional instaurado a partir do isolamento social imposto pela pandemia de covid-19, a saber: Educação a Distância, Ensino Remoto Excepcional e Educação Online;
- Seção 2 - Caminhos Metodológicos: refere-se à presente seção, no qual apresento o percurso metodológico da pesquisa e o formato de organização desta dissertação;
- Seção 3 - Apresentação do primeiro artigo, teórico, que foi publicado pela Editora AYA no e-book “Educação: um universo de possibilidades e realizações - Vol. 8”¹²;
- Seção 4 – Apresentação do segundo artigo, empírico, no qual são analisadas as percepções discentes;
- Seção 5 - Considerações Finais da Dissertação: onde retomo a trajetória de pesquisa e reflito sobre questões que emergiram a partir dela.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p. 53-71.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. **Teachers as curriculum planners. Narratives of experience**. New York: Teachers College Press, 1988.

DUKE, N. K.; BECK, S.W. Research news and comment: Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational Researcher**, v. 28, n. 3, 1999, p. 31-36.

¹² Pode ser acessado em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/27366>.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

JOVCHELOVICH, S; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. BAUER, M.W.; GASKELL, G. *In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUTTI, G. S. L.; KLÜBER, T. E. Formato Multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. **V Seminário Internacional de pesquisas e estudos qualitativos**, Foz Iguaçu, PR, Brasil, 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em: 18 out. 2021.

NÓVOA, A. Prefácio. *In: JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação*. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2022.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2017. p. 6-26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_educacional/link/61def023323a2268f99d7be7/download. Acesso em: 20 out. 2022.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, vol. 41, núm. 1, 2016, p. 67-86. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 20 out. 2022.

PASSEGGI, M. C; FURLANETTO, E.C.; CONTI, L.; CHAVES, B. I. E. M.; GOMES, M.O.; GABRIEL, G. L.; ROCHA, S. M. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Rev.Educação**, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 20 out. 2022.

PAZOS, M. S. Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. *In*: BENITO, A.; DÍAZ, J. M. H. **La memória y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant, 2002. p. 105-133.

TEIXEIRA, E. S. **Argumentação e abordagem contextual no ensino de física**. 2010. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2010. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/elder_teixeira_2010.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

VENTURA, L.; CRUZ, D. M. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, jan./mar. 2019, p. 426-446. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000100426&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2022.

WEBER, V. O método biográfico na investigação das identidades profissionais docentes. **Revista Pesquisa Qualitativa**. v.7, n.13, São Paulo (SP), 2019 p. 43-56. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/231>. Acesso em: 05 fev. 2022.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR E REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM PARA ESTE CONTEXTO¹³

RESUMO

A aprendizagem é um fenômeno complexo que tem sido objeto de estudos e debates na área educacional, ao longo dos anos. Assim, este artigo busca analisar de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes, propondo reflexões como a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Étienne Wenger, pode colaborar para ampliar as concepções de aprendizagem no Ensino Superior. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa em que a produção de dados deu-se por meio de revisão bibliográfica narrativa da literatura concernente ao tema. Os resultados apontam que as concepções sobre aprendizagem no Ensino Superior apresentadas em pesquisas mais recentes carecem, no geral, de um olhar crítico sobre o entendimento conceitual acerca da aprendizagem e deixam lacunas sobre o aspecto cultural dos(as) aprendizes na construção dela. Deste modo, a Teoria Social da Aprendizagem mostra-se promissora para o Ensino Superior, a partir de uma reflexão crítica sobre a função da universidade na atualidade.

Palavras-chave: Concepções de Aprendizagem. Ensino Superior. Teoria Social da Aprendizagem.

CONCEPTIONS OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION AND REFLECTIONS ON THE SOCIAL THEORY OF LEARNING FOR THIS CONTEXT

ABSTRACT

Learning is a complex phenomenon that has been the subject of study and debate in the educational field over the years. Thus, this article seeks to analyze how learning has been conceived in Higher Education in recent research, proposing reflections on how the Social Theory of Learning, proposed by Étienne Wenger, can collaborate to broaden the conceptions of learning in Higher Education. To this end, a qualitative study was carried out in which the data was produced by means of a narrative bibliographical review of the literature on the subject. The results show that the conceptions of learning in Higher Education presented in more recent research generally lack a critical look at the conceptual understanding of learning and leave gaps in the cultural aspect of learners in its construction. In this way, the Social Theory of Learning shows promise for Higher Education, based on a critical reflection on the role of the university today.

Keywords: Conceptions of Learning. Higher Education. Social Theory of Learning.

¹³Publicado pela Editora AYA no e-book “Educação: um universo de possibilidades e realizações - Vol. 8”, que pode ser acessado em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/27366>.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e tem sido objeto de estudos e debates ao longo do tempo. Nesse sentido, diferentes concepções de aprendizagem foram formuladas, refletindo abordagens teóricas distintas sobre como as pessoas adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades.

O termo “aprendizagem” é definido pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (Priberam Dicionário, 2023) como: 1. ato ou efeito de aprender; 2. Tempo durante o qual se aprende, 3. Experiência que tem quem aprendeu. Tratam-se de três definições, em que a primeira corresponde a uma ação, a segunda, ao tempo disponibilizado para esta ação e, a terceira, o resultado desta ação. Todas elas, juntas, representam um processo, mas o conjunto das definições não nos apresenta, de forma clara, o que significa, semanticamente, a aprendizagem.

Por sua vez, a busca pelo termo “aprender”, no mesmo dicionário, nos indica que este deriva do latim – *apprehendo* -, significando “tomar, agarrar, apoderar-se, compreender”. Assim, neste dicionário, “aprender” é definido como: 1. Ir adquirindo o conhecimento de; 2. Estudar. Estas definições apresentam o “aprender” como um processo e isso pode ser entendido até mesmo pela forma nominal do verbo¹⁴ que foi utilizada, sobretudo, para a construção do primeiro significado do verbete.

Contudo, em uma breve reflexão sobre perspectivas de diferentes concepções de aprendizagem, podemos inferir que ela nem sempre foi compreendida como um processo, e varia conforme a tendência pedagógica adotada nos espaços de ensino.

Uma tendência pedagógica constitui um conjunto de ideias que subsidiam e justificam as práticas pedagógicas adotadas em determinado contexto. As tendências pedagógicas pautam as escolhas sobre as metodologias de ensino a serem empreendidas, as formas de avaliar a aprendizagem, a escolha dos materiais didáticos, etc. Libâneo (2006), a partir dos condicionantes sociopolíticos adotados pela escola, classificam as tendências pedagógicas em liberais e progressistas.

A Pedagogia Liberal, ambientada em um contexto capitalista, é subdividida por Libâneo em quatro categorias: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e

¹⁴ Na primeira definição, observamos a forma de gerúndio (adquirindo), que gramaticalmente expressa uma ação em processo. Normalmente, as definições nos dicionários apresentam verbos na forma infinitiva. Neste caso, “Ir adquirindo o conhecimento de” seria substituído por “Adquirir conhecimento de”. Observemos que esta última proposição denota o aprender como o resultado, enquanto a definição apresentada no dicionário aponta o aprender como um processo que está ocorrendo.

tecnicista. De modo geral, dentro dessas categorias, a aprendizagem é entendida como o **resultado** da reprodução do conhecimento transmitido por alguém mais experiente - o(a) professor(a) ou instrutor(a) - ou, ainda, o resultado da modificação do desempenho face ao controle de comportamentos do(a) aluno(a). O(a) aprendiz é movido(a) pela meritocracia e é apenas receptivo(a) quanto aos conhecimentos. Não há espaço para a construção colaborativa de saberes e para discussões que considerem os múltiplos contextos socioculturais dos(as) alunos(as) (Libâneo, 2006).

A Pedagogia Progressista, fortalecida no Brasil a partir do movimento escolanovista, na década de 1930, engloba as categorias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Nessa tendência, diferente da liberal, busca-se compreender a prática educativa inserida em uma prática social contextualizada e que só faz sentido dentro dela. Os elementos considerados na concepção e avaliação das aprendizagens não se restringem apenas ao domínio e reprodução dos conteúdos, mas englobam também as trocas de experiências em torno das práticas sociais. A aprendizagem não é mais um resultado, mas um **ato**, que parte da análise crítica de questões relacionadas à realidade na qual os(as) aprendizes estão inseridos (Libâneo, 2006). Estes, por sua vez, não são mais meros receptores de conteúdos, mas reelaboram e articulam saberes nos diferentes contextos e relações sociais onde estão inseridos(as).

As concepções pedagógicas críticas, ligadas à Pedagogia Progressista, inspiraram a constituição da pedagogia universitária, denominada, inicialmente, como Metodologia do Ensino Superior (Saviani, 2008). Como campo de produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos na educação superior, a pedagogia universitária “[...] se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional [...]” (Soares, 2009, p. 100).

Nesta perspectiva, enfatiza-se que o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário, ou seja, eles precisam compreender a finalidade de estudar os conhecimentos apresentados, necessitam entender a lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conhecimentos e para avaliar a aprendizagem realizada (Soares, 2009).

Cabe destacar que essas tendências, historicamente, não são lineares e muito menos substitutivas. Elas coexistem de forma indiscriminada, simultânea e pacífica (Libâneo, 2006). Desse modo, seja a aprendizagem entendida como um ato, um processo, um resultado, a transmissão ou a reprodução do conhecimento, é preciso identificar as distintas concepções de aprendizagem que perpassam pelo contexto educacional como um todo, incluindo o Ensino Superior.

São essas concepções de aprendizagem que fundamentam as escolhas didático-pedagógicas nas universidades e que são perpetuadas pelas pessoas formadas a partir delas. Assim, conhecer as concepções sobre aprendizagem nessa conjuntura torna-se fundamental para promover a qualidade do ensino, adaptar-se às mudanças sociais e culturais, atender às necessidades dos(as) alunos(as), incentivar a inovação educacional e promover a reflexão crítica contínua no contexto universitário.

Assim, este é um ensaio teórico desenvolvido a partir de leituras e reflexões feitas para análise do tema e enfatizamos, desde já, que apesar de a aprendizagem, algumas vezes, ser compreendida enquanto um produto, na literatura, a entendemos enquanto um processo contínuo de negociação de percepções de significados sobre o conhecimento. Esta perspectiva dialoga com a proposta que será apresentada adiante, da Teoria Social da Aprendizagem (TSA).

Contudo, antes de apresentar a TSA, apresentaremos pesquisas datadas dos últimos 5 anos (2019-2023) que abordam, mesmo que indiretamente, a temática da aprendizagem (conceitualmente falando) no Ensino Superior, buscando responder às seguintes questões: de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes? Como a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Étienne Wenger, que concebe a aprendizagem enquanto um processo que ocorre dentro das mais diversas relações cotidianas, pode colaborar para ampliar as concepções de aprendizagem no Ensino Superior?

Partimos do pressuposto de que a TSA, pelo seu corpo conceitual, mostra-se interessante no sentido de apoiar as reflexões sobre aprendizagens no Ensino Superior, visto que denota proposições que dialogam com a aprendizagem de adultos em diferentes contextos, o que pressupõe, também, a universidade.

Por fim, destacamos a relevância deste trabalho na medida em que apresenta diferentes perspectivas sobre o tema e propõe reflexões aplicadas ao Ensino Superior, o que colabora para a melhoria e construção de proposições inovadoras para o ensino universitário, responsável pela a formação de profissionais que desempenham funções vitais na sociedade.

Avaliar continuamente a qualidade do ensino é fundamental e, para isso, faz-se necessária a compreensão sobre quais concepções teóricas – que incluem as concepções sobre o que se entende enquanto aprendizagem e como os(as) discentes aprendem – perpassam sobre a Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este é um trabalho qualitativo, realizado a partir de uma revisão de literatura do tipo narrativa. Esta técnica busca fornecer sínteses narrativas e compreensivas das informações que

já foram publicadas. Trata-se de um método subjetivo, que costuma abordar os assuntos em tópicos de forma mais ampla (Flor, *et al.*, 2021). As perguntas norteadoras que embasaram a investigação foram: de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes? Como a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Étienne Wenger, que concebe a aprendizagem enquanto um processo que ocorre dentro das mais diversas relações cotidianas, pode colaborar para ampliar as concepções de aprendizagem no Ensino Superior?

A pesquisa foi realizada através da base de dados online “Google Acadêmico”, devido a sua amplitude, já que agrega trabalhos de outras bases de dados. A pesquisa exploratória inicial levantou trabalhos, que apesar de não tratarem especificamente do tema “Concepções de aprendizagem no Ensino Superior”, apresentavam outras produções correlatas que puderam ser analisadas em vista do objetivo proposto, respeitando o período pré-determinado (entre 2019-2023), o que não ocorreu em outras bases de dados análogas que foram consultadas, como o Portal de Periódicos da CAPES e a Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Para afunilar o escopo da análise a respeito da temática, foram testados grupos de descritores, dentre os quais “Aprendizagem” + Ensino Superior, “Aprendizagem” + Universidade, “Aprender” + Ensino Superior, “Aprender” + Universidade, que apresentaram um número elevado de trabalhos que não estavam relacionados ao objetivo de análise. Desse modo, o descritor mais conveniente corresponde a "Concepções de Aprendizagem" + Ensino Superior, que foi o elencado para a seleção dos resultados. Utilizamos os filtros da pesquisa avançada: ordenar por relevância; pesquisar páginas em português; qualquer tipo de artigo. A pesquisa retornou aproximadamente 834 resultados.

Os critérios de inclusão dos trabalhos foram, inicialmente: os 100 trabalhos considerados mais relevantes pelo banco de dados selecionado, publicados entre os anos de 2019 a 2023, que abordam concepções de aprendizagem no contexto do Ensino Superior (graduação). A partir desta pesquisa inicial, foi realizado o primeiro afunilamento, sobre a seleção do tipo de trabalho: artigos, publicados em periódicos nacionais, independente do *qualis*. Foram excluídas outras publicações que não se configuraram como artigos (capítulos de livros, trabalhos de conclusão da graduação e pós-graduação, resumos expandidos, dentre outros). Deste primeiro afunilamento, foram excluídos 31 resultados.

Em seguida, foi realizado um afunilamento de base metodológica. Optou-se pela análise de artigos construídos a partir de pesquisas empíricas, realizadas com instrumentos como questionários e/ou relatos de experiência, com discentes e/ou docentes que estudam/atuam no Ensino Superior (graduação). Foram excluídos todos os artigos teóricos e/ou

que utilizavam outras técnicas de produção de dados que não fossem as selecionadas, além de artigos que não tratavam especificamente do Ensino Superior (graduação), não tratavam da aprendizagem ou se tratavam de duplicidade. Após este segundo afinilamento, foram excluídos mais 46 resultados. Esta análise foi feita através da leitura do título dos trabalhos e dos seus resumos; no caso dos trabalhos nos quais o resumo não deixou clara a metodologia, foi feita a leitura da seção metodológica deles.

Os 23 artigos pré-selecionados foram lidos e, desses, quatro foram selecionados por apresentarem elementos empíricos significativos para a discussão com o referencial teórico sobre Concepções de Aprendizagem. As análises destes quatro artigos foram organizadas em ordem cronológica e pontuadas na próxima seção.

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS RECENTES?

As pesquisas mais recentes que correlacionam o Ensino Superior e as concepções de aprendizagem, no geral, não explicitam o que se entende como aprendizagem, deixando a questão a cargo da interpretação subjetiva do(a) leitor(a). O foco das investigações, quase sempre, é nas metodologias de ensino, especialmente nas ativas, na utilização das tecnologias educacionais digitais, no ensino sob a perspectiva docente e na avaliação da aprendizagem, sem, contudo, deixar claras as concepções de aprendizagem, apesar de citá-la.

Brito e Campos (2019), ao analisar como algumas metodologias ativas aplicadas em um curso de graduação em Educação Física puderam facilitar a aprendizagem discente, apresentam os dados obtidos a partir do termo “rendimento”. Apesar de criticarem as concepções tradicionais de ensino e o papel passivo do(a) aprendiz, em uma das etapas metodológicas do estudo, uma das perguntas realizadas aos(às) participantes não diz respeito a suas percepções acerca da aprendizagem, mas diz: “Após a aplicação da Prova P1, qual foi a sua percepção sobre o seu rendimento?” (Brito; Campos, p. 383).

Há, por um lado, uma compreensão interessante sobre a aprendizagem, por provocar o(a) aprendiz a fazer um movimento de autoavaliação. Por outro lado, a partir da utilização do termo “rendimento”, empreendida pelos(as) autores(as), permite inferirmos que a aprendizagem, no contexto da pesquisa, está sendo avaliada a partir de uma métrica que induz a uma qualificação relacionada à nota e a um resultado, e não às relações com o conteúdo, com os pares e/ou consigo mesmo(a). Pacheco, Sousa e Maia (2020) apresentam dados recentes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que apontam uma nova perspectiva de educação para a década de 2020-2030, na qual as avaliações sobre a

qualidade e a eficácia educacionais não estarão mais pautadas unicamente nos resultados quantificáveis, como o desempenho acadêmico dos(as) estudantes, mas a ideia é a valorização dos processos, das experiências de aprendizagem e do bem-estar holístico discente.

Ferreira, Branchi e Sugahara (2020), por sua vez, descreveram, a partir de um relato de experiência, o uso de plataformas digitais no ensino remoto em uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo, em cursos administrados com metodologia tradicional (presencial e expositiva) e com metodologias ativas, durante a pandemia Covid-19. Elas concluem que as atividades realizadas remotamente permitiram oportunidades de aprendizado para os docentes e discentes e a percepção de um reconhecimento e parceria por grande parte dos(as) alunos(as), que se mostraram compreensivos(as) e comprometidos(as) com o processo e os novos desafios.

Neste trabalho não há evidências que as autoras percebem a aprendizagem como um produto ou resultado, mas como um processo permeado por várias mudanças que ocorreram de forma simultânea, a partir da pandemia, o que pode ser observado a partir da leitura do procedimento metodológico e das discussões dos resultados construídos. Essa perspectiva converge com a concepção de aprendizagem empreendida por Wenger (1998), cujos fundamentos serão apresentados adiante. Aprender, neste quadro teórico, implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades concedidas pelos sistemas de relações que são empreendidas nos mais diversos contextos, que são permeados por constantes mudanças.

Silva e colaboradoras (2020), ao analisar as opiniões dos discentes de enfermagem sobre aulas remotas no contexto da pandemia de covid-19, colocaram no instrumento de produção de dados (questionário) assertivas como: “Não absorvo nada”, “Absorvo pouco”, “Absorvo razoavelmente”, “Absorvo muito”, ao questionarem participantes da pesquisa sobre a “absorção” do conteúdo durante uma aula online, por exemplo. E 44% (a maioria) dos(as) respondentes assinalaram a segunda opção citada. Ninguém assinalou a primeira opção (“Não absorvo nada”). Ainda outras questões apresentadas colocaram a “absorção” do conteúdo relacionada ao conceito de aprendizagem utilizado pelas pesquisadoras. Esta perspectiva de conteúdo a ser absorvido pelo(a) aprendiz vai ao encontro do conceito de educação bancária cunhado e veementemente criticado por Paulo Freire (Freire, 2011) e seus(uas) adeptos(as).

Outro estudo foi empreendido durante a pandemia, por Pressato e colaboradores (2021), com docentes universitários. A pesquisa, dentre outros aspectos, justifica o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação em tempos de pandemia. Um aspecto que chama a atenção, dentre outros, é o de que os pesquisadores inseriram no questionário que ter o ensino remoto “é melhor do que se estudantes estivessem

sem acesso a aprendizagem” (Pressato, *et al.*, 2021, p. 20). Neste sentido, a aprendizagem é limitada ao contexto universitário e está diretamente associada à formação para ingresso no mercado de trabalho, conforme citado na própria investigação; ou seja, associada à tendência liberal, anteriormente citada. Quase 70% dos participantes da pesquisa concordaram com a assertiva. Contrapondo essa perspectiva, Pacheco, Sousa e Maia (2020) apresentam a aprendizagem como “[...] um ato inerente à condição humana, existindo formas variadíssimas para a sua organização” (Pacheco; Sousa; Maia, 2020, p. 539).

Pelo exposto, ainda são necessários muitos avanços com relação à apropriação conceitual sobre aprendizagem, sobretudo no contexto do Ensino Superior. Santos e Ribeiro (2023) e Rosa e colaboradores (2023) concluíram, em seus diferentes estudos, que temáticas relacionadas à aprendizagem no contexto do Ensino Superior ainda vêm sendo timidamente debatidas de 2010 até os dias atuais.

Os poucos trabalhos que citam, por sua vez, a concepção de aprendizagem adotada no estudo, assumem que a aprendizagem é "absorvida", transmitida e/ou é um produto.

Outra questão que fica negligenciada nos estudos analisados é o contexto sociocultural e as relações estabelecidas que são inerentes ao processo de aprendizagem. Tendo em vista que a TSA não ignora estes aspectos, contextualizaremos, a seguir, o surgimento e fundamentos dessa teoria.

CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA SOBRE APRENDIZAGEM: CRÍTICAS À ABORDAGEM COGNITIVISTA E A PROPOSIÇÃO DE UMA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM (TSA)

Na Psicologia existem diferentes teorias e perspectivas sobre como a aprendizagem ocorre, dentre outras, a comportamentalista e a cognitivista. Apontaremos, brevemente, esta última, visto que foi objeto de crítica e originou a TSA, um dos focos deste trabalho.

A abordagem cognitivista tem como foco, especialmente, os processos mentais. Na teoria transitam autores como Bruner (1969), Piaget (1976) e Ausubel (1980), que dão ênfase à aprendizagem como um processo cognitivo (Silva; Costa; Nicolli, 2019).

As teorias cognitivistas da aprendizagem, no geral, assumem que os indivíduos são ativos na construção do conhecimento e que a mente desempenha um papel central na compreensão, na resolução de problemas e na aquisição de novas informações, sendo a aprendizagem um resultado de processos mentais.

A perspectiva cognitivista compreende a aprendizagem como o **resultado** de mudanças nas estruturas cognitivas, relacionadas com a atenção, a memória, a imaginação, o

pensamento e a linguagem. Contudo, nós propomos que a aprendizagem não seja entendida como um resultado, mas como um processo de transformações contínuas e circunstanciais que ocorrem nas estruturas psicológicas do ser humano. O psicólogo Lev Vygotsky (2001), já numa perspectiva sociocultural¹⁵, ao avaliar a sua proposição acerca de como o pensamento e a linguagem operam, internamente, sobre o desenvolvimento humano, afirma que

Sejam quais forem as interpretações que lhes sejam dadas, as relações entre o pensamento e a palavra foram sempre consideradas como algo constante e imutável, estabelecido para sempre. **A nossa investigação mostrou que tais relações são, pelo contrário, relações mutáveis entre processos, que surgem durante o desenvolvimento do pensamento verbal.** Não queríamos nem podíamos esgotar o assunto do pensamento verbal. Tentamos apenas dar uma concepção geral da infinita complexidade desta estrutura dinâmica [...] (Vygotsky, 2001, p. 150, grifo nosso).

Em consonância com essa visão sobre o caráter dinâmico do processo de construção de aprendizagens, apresenta-se uma proposta conceitual que entende o ato de aprender a partir de uma perspectiva antropológica, que é a Teoria Social da Aprendizagem (TSA).

Antropólogos, dentre os(as) quais Lave (2015), debruçando-se sobre a relação entre a antropologia e a aprendizagem, tecem críticas ao modo como o aprender é entendido na Psicologia, no viés cognitivista, de forma desconectada com a cultura, especialmente quando atrelado ao contexto escolar. A autora avalia que a relação entre cultura e aprendizagem, comumente, se situa entre duas tradições compartilhadas:

Uma é a venerável teoria da transmissão cultural na qual na maior parte das vezes a aprendizagem é somente implícita, vista como aquisição da cultura, como um desdobramento não problemático, um resultado, da transmissão ou da socialização. A outra abordagem comum para a investigação da aprendizagem é tomada por empréstimo da psicologia cognitiva, conhecida por seus pressupostos racionalistas, individualistas e comportamentais. Nesse caso a aprendizagem é tratada como um desdobramento cognitivo do ensino, ou seja, como um resultado da missão da escola de realizar a transmissão cultural. O que é transmitido é considerado, na maior parte das vezes, como sendo “conhecimento” (Lave, 2015, p. 38).

A crítica a essas abordagens conduziu a autora, juntamente com Étienne Wenger, a proporem a Teoria da Aprendizagem Situada (TAS), entendendo que toda e qualquer atividade, incluindo a aprendizagem, é situada nas (ou seja, feita de; é parte das) relações entre pessoas, contextos e práticas. Deste modo, a aprendizagem é situada em complexas comunidades de prática (Lave, 2015). Estas, por sua vez, referem-se a grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que desejam

¹⁵ Segundo Chaves (2022), a teoria do desenvolvimento de Vygotsky parte do conceito de que todo organismo é ativo e estabelece uma interação contínua entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano, que seria, por sua vez, o conjunto das funções psicológicas elementares, como as ações involuntárias (ou reflexos) e reações imediatas (ou automáticas), por exemplo. Assim, as nossas ações e intencionalidades resultam da interação entre fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e culturais que evoluíram ao longo da história humana.

aprofundar seus conhecimentos e experiências nesta área, interagindo em uma base contínua (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002).

As comunidades de prática, como alguém pode pensar, não são restritas às escolas ou outros espaços de educação formal. Pelo contrário, os(as) autores(as) citados(as) estudaram comunidades diversas, dentre elas: alfaiates, açougueiros, padeiros, pescadores e outras. A busca pela compreensão sobre o que é aprendizagem rompe com a empobrecida visão de que esse processo é sinônimo do resultado da aquisição de “conhecimentos” transmitidos e vai muito mais na linha de investigação sobre *como* a aprendizagem acontece (Lave, 2015).

Nesta perspectiva, Lave e Wenger (1991) propõem a TAS enquanto uma abordagem que enfatiza a importância da participação ativa e da construção coletiva do conhecimento, e destaca que a aprendizagem não é apenas um processo individual, mas sim social e contextualizado.

Para aprender, na visão dos(as) autores(as), é necessário o envolvimento da pessoa como um todo; em outras palavras, engajamento – empenho em uma causa – implica não apenas uma relação com atividades específicas, mas uma relação com as comunidades sociais - implica tornar-se participante por completo, um membro da comunidade de aprendizagem. (Lave; Wenger, 1991).

Para explorar mais profundamente os conceitos de Comunidade de Prática e identidade, Wenger (1998) publica a sua tese, intitulada como Teoria Social da Aprendizagem (TSA), que reafirma os pressupostos da teoria da experiência situada na prática, fruto da obra publicada em 1991 juntamente com Lave, mas agrega elementos a partir do foco no caráter social, ao invés do caráter situado, ampliando o arcabouço teórico para dar conta de explicar a aprendizagem como um processo que ocorre dentro das mais diversas relações cotidianas, até nas mais corriqueiras, enquanto o foco da aprendizagem situada na prática se dá a partir da análise, sobretudo, de comunidades prática profissionais, como mencionado anteriormente.

Aprender, na TSA, implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades concedidas pelos sistemas de relações. Segundo Wenger (1998), para ignorar esse aspecto da aprendizagem construída a partir das relações, seria preciso negligenciar o fato de que aprender envolve a construção de identidades. As identidades, por sua vez, são concebidas como relações vivas de longo prazo entre as pessoas e seus lugares de participação em comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991).

As nossas múltiplas identidades, (re)construídas dia após dia, relação após relação, assim como as aprendizagens, não se constituem como um resultado das nossas experiências, como um produto gerado a partir de processos isolados. Continuamente tornamo-nos

estudantes, pais, mães, avós, profissionais, filhos(as), e esses múltiplos papéis que assumimos vão se (re)construindo todos os dias, muitas vezes, de forma concomitante.

Não somos as mesmas pessoas de anos atrás, semanas atrás, ou de ontem. E isso ocorre devido às relações que estabelecemos e as aprendizagens que vão emergindo a partir dessas relações. Aprender não é algo linear e Lave (2015), na TSA, aponta que aprender na prática envolve aprender a fazer o que já sabemos e fazer o que não sabemos, iterativamente, ambos ao mesmo tempo. Ela aponta uma perspectiva para a investigação sobre as aprendizagens:

A questão “como a aprendizagem acontece?” nos convida a interessantes e complexas análises nessa perspectiva. Além disso, um problema realmente desafiador com a pesquisa sobre aprendizagem (assim como sobre a vida cotidiana) não é a falta de conhecimento, mas, ao contrário, a onipresença de múltiplos conhecimentos – contraditórios e incoerentes. Existem contradições e incoerências na vida e na aprendizagem, e elas merecem ser levadas em conta no nosso trabalho (Lave, 2015, p. 41).

Investigar sobre aprendizagem nesta perspectiva amplia as percepções sobre o tema, inclusive nos espaços de educação formal, onde geralmente o nível de aprendizagem é medido a partir da quantidade ou do nível de “conhecimentos adquiridos” pelos(as) aprendizes, muitas vezes transmitidos de forma desconectada com as demais relações cotidianas (sociais, culturais, etc.) que estabelecemos.

Falando especificamente sobre o Ensino Superior, defendemos que os pressupostos da TSA podem se apresentar como uma alternativa viável e desejável para a formação universitária, visto que a sociedade e suas relações têm se tornado cada vez mais complexas e uma formação acadêmica descolada da realidade atual não atende às demandas emergentes dos diversos e contextos sociais nos quais somos inseridos; faz-se necessária uma compreensão ampliada sobre o processo educacional, para além do conteúdo profissionalizante, e incluindo os diversos elementos que influem sobre as aprendizagens.

Assim, apresentamos no tópico seguinte algumas reflexões sobre a TSA e o Ensino Superior contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM E O ENSINO SUPERIOR?

Ao invés de considerar o conhecimento como algo separado do ambiente em que é aplicado, a Teoria Social da Aprendizagem (TSA) argumenta que o conhecimento é construído e compreendido melhor quando é contextualizado em situações reais e práticas, considerando, inclusive, o contexto sociocultural onde ocorrem as aprendizagens. A questão colocada nesta

seção é: seria possível estabelecer uma formação que concebe a aprendizagem pautada a partir da TSA, no Ensino Superior?

A resposta a esse questionamento é complexa e depende de alguns elementos, a começar pelas intencionalidades do ensino: precisamos entender se o que se busca é a formação de um(a) profissional tecnicista, que reproduz com fidelidade e sem criticidade métodos e técnicas relacionadas ao seu futuro profissional, apenas, ou intenciona-se formar um(a) aprendiz que esteja capacitado(a) a aprender, ensinar, refletir, criticar e, especialmente, **participar** de forma consciente e intencional nas diversas comunidades de prática nas quais esteja inserido(a).

Caso a intenção seja a de formar um(a) aprendiz situado(a) nas suas diversas práticas, seria necessária uma profunda transformação no entendimento sobre a função da universidade, atualmente pautada a partir de métricas que, no geral, desconsideram os processos e apenas consideram os resultados obtidos, numa lógica mercantilizada (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2020). A própria elaboração dos currículos acadêmicos e as avaliações institucionais internas e externas utilizam, majoritariamente, instrumentos que não nos dão pistas, por exemplo, sobre a forma como a comunidade acadêmica **participa** (no conceito da TSA) dos seus próprios processos formativos.

A construção de comunidades de prática não se dá simplesmente pela organização de turmas em determinado espaço físico para estudar algum componente curricular, mas a partir da participação das pessoas que integram essas comunidades e da forma como participam delas. Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) corroboram, a partir de suas investigações, que a participação ocorre devido às múltiplas e diferentes formas de engajamento dos membros no grupo, que são as afiliações e o reconhecimento mútuo entre os partícipes.

Complementando a tese dos(as) autores(as), independentemente da forma como o ensino é delineado, a participação ocorre, mesmo porque até a não-participação também é uma forma de participação (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998). Contudo, faz-se necessária a busca pela compreensão sobre 1) **Como** ocorre essa participação? 2) Quais as formas de participação são desejáveis nas comunidades de prática, no contexto do Ensino Superior? e 3) Quais elementos mobilizam discentes em formação a participar de determinadas formas? Afinal, não se pode negar que existem aprendizagens que são desejáveis para o(a) aprendiz numa formação de nível superior.

Por fim, outra reflexão que se faz necessária é sobre as múltiplas identidades que são (re)construídas dia após dia, neste caso, no contexto universitário, a partir das relações sociais que são estabelecidas. Nessas relações, os membros de uma comunidade de prática constantemente constroem e negociam significados acerca de suas experiências. Neste sentido,

nós aprendemos, mudamos quem somos e criamos histórias pessoais a partir das transformações ocorridas no contexto das nossas comunidades (Wenger, 1998).

Entendemos que as comunidades de prática no Ensino Superior que favorecem a construção aprendizagens desejáveis são aquelas que proporcionam diversos tipos de experiências, fomentam o estabelecimento de diversos tipos de relações e permitem a reflexão sobre elas e suas contínuas ressignificações, além de considerar as histórias de vida e experiências pré-ingressas dos(as) aprendizes. Desse modo, o ensino universitário possibilita o engajamento e o sentimento de pertencimento por parte do(a) estudante, vitais para a permanência discente, melhorias na qualidade do ensino e, conseqüentemente, continuidade da instituição universitária.

Os resultados desta revisão bibliográfica apontam que as concepções sobre aprendizagem no Ensino Superior apresentadas em pesquisas mais recentes carecem, no geral, de um olhar crítico sobre o entendimento conceitual sobre o tema e deixam lacunas sobre o aspecto cultural dos(as) aprendizes na construção de suas aprendizagens.

Neste sentido, propusemos reflexões sobre a TSA e como seu corpo conceitual pode colaborar de forma promissora para delinear concepções de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, propiciando um ambiente rico em experiências, pertencimentos, participação e, conseqüentemente, aprendizagens, (re)pensando criticamente a função da universidade na atualidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick [*et al.*] Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRITO, C. A. F.; CAMPOS, M. Z. de. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 371–387, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11769>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. 2. ed. Bloch Editores S. A. Rio de Janeiro – Gb. Printed in Brazil, 1969.

CHAVES, E. C. B. Orientação religiosa, terapia cognitivo-comportamental e teoria sociocultural de Vygotsky: relato de experiência de uma integração. **Práxis Teológica (Ahead Of Print)**, volume 19, número 1, e-1626, 2022.

FÁVERO, A. A; CONSALTÉR, E; TONIETO, C. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e.74384, p. 1-20, 2020.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. S. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia de Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1sup, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464>. Acesso em: 03 out. 2023.

FLOR, T.O.; VINHOLI JÚNIOR, A. J.; GONCALVES, A. J. S.; TRAJANO, V. S. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências. **Anais do VI CONAPESC**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76913>. Acesso em: 02 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. In: **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 37–47, jul. 2015.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J.; MAIA, I. B. Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 528-557, 2020. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65845/view/3486>. Acesso em: 9 out. 2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PRESSATO, D. *et al.* Ensino remoto e trabalho docente no ensino superior: um estudo sobre ideias de sedução que permeiam as concepções de professores de Ciências Naturais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661052>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PRIBERAM DICIONÁRIO. “Aprendizagem” no **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/aprendizagem>. Acesso em: 29 mai 2023.

ROSA, A.; GHIGGI, C.; COSTA, M.; ROSA, C. T. Aprendizagem significativa no ensino superior: uma revisão dos trabalhos publicados em periódicos nacionais. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 6, n. 4, p. 77-96, 10 jul. 2023.

SANTOS, C. C. Q.; RIBEIRO, M. L. A relação professor e estudante como fator contribuinte para a motivação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. e18401, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/18401>. Acesso em: 6 out. 2023.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, F. S. O. D.; COSTA, J. D. S.; NICOLLI, A. A. O que dizem os concludentes em Ciências Biológicas sobre os processos de ensino e aprendizagem? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, 2019.

SILVA, T. M. O da; GOMES DA SILVA; K. R.; SOUSA, R. P de; EZEQUIEL DA SILVA, Y. A. da; MACEDO, S. A. de. Conceitos dos discentes de Enfermagem sobre aulas remotas. **Revista Diálogos em Saúde**, Cabedelo, PB, v. 3, n. 1, p. 47–61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/275/235>. Acesso em: 6 out. 2023.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

VYGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School, 2002.

NARRATIVAS DISCENTES SOBRE APRENDIZAGENS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as percepções dos(as) estudantes acerca de suas aprendizagens durante os semestres online instituídos no Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação da Universidade Federal da Bahia em virtude da pandemia de covid-19. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas narrativas com estudantes matriculados(as) em componentes curriculares ofertados no Semestre Letivo Suplementar (2020) e no Semestre Letivo Especial (2021.1). A análise das narrativas se deu a partir do método hermenêutico-dialético, considerando o arcabouço conceitual da Teoria Social da Aprendizagem. Os resultados apontam que apesar de reconhecerem e pontuarem aprendizagens sociais construídas, como a mudança de perspectivas sobre a vida e as formas de se relacionar, impulsionadas pelo contexto pandêmico, em geral, a aprendizagem é percebida pelos(as) estudantes como um resultado, um produto do acúmulo quantitativo de informações essencialmente vinculadas aos conteúdos disciplinares ministrados, conquistado com esforço, que pode ser transmitido para seus pares e que pode ser utilizado para trazer um sentido científico para atividades já praticadas no cotidiano.

Palavras-chave: Aprendizagens. Narrativas Discentes. Teoria Social da Aprendizagem. Covid-19.

STUDENT NARRATIVES ABOUT LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: AN ANALYSIS BASED ON THE SOCIAL THEORY OF LEARNING

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze students' perceptions of their learning during the online semesters instituted at the Institute of Science, Technology and Innovation of the Federal University of Bahia due to the covid-19 pandemic. To this end, qualitative research was carried out using narrative interviews with students enrolled in curricular components offered in the Supplementary Academic Semester (2020) and the Special Academic Semester (2021.1). The narratives were analyzed using the hermeneutic-dialectic method, considering the conceptual framework of the Social Theory of Learning. The results show that despite recognizing and highlighting socially constructed learning, such as changing perspectives on life and ways of relating, driven by the pandemic context, in general, learning is perceived by students as a result, a product of the quantitative accumulation of information essentially linked to the disciplinary content taught, achieved with effort, which can be transmitted to their peers and which can be used to bring scientific meaning to activities already practiced in everyday life.

Keywords: Learning. Student Narratives. Social Theory of Learning. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Diante da pandemia de covid-19 provocada pelo SARS-CoV-2, conhecido como “novo coronavírus”, diversas cidades do mundo adotaram medidas restritivas que envolveram a suspensão de atividades educacionais presenciais em todas as etapas e modalidades de ensino. Seguindo essa perspectiva, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) suspendeu as atividades acadêmicas presenciais no dia 17 de março de 2020, atendendo às recomendações das autoridades sanitárias e os dispositivos legais que passaram a vigorar nos municípios que sediam suas unidades universitárias.

No sentido de dar continuidade a suas atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o distanciamento social amplamente recomendado, criou-se, a partir da Resolução nº 01/2020 do Conselho Universitário da UFBA – CONSUNI – (UFBA, 2020a), um período acadêmico denominado Semestre Letivo Suplementar (SLS), de natureza facultativa para discentes, com a oferta de componentes curriculares em modalidade não presencial, mediados a partir de tecnologias digitais.

Nesse novo contexto, muitos desafios institucionais apresentaram-se e, tratando especificamente do aspecto acadêmico, a institucionalização do SLS, iniciado no dia 08 de setembro de 2020, levou a comunidade universitária como um todo a recontextualizar o desempenho de seus respectivos papéis diante das novas demandas apresentadas pelo modelo proposto.

Foi um período marcado por inseguranças dos(as) docentes sobre o que fazer, mobilização geral de todos os setores da universidade e muitas novidades sendo veiculadas em curtos espaços de tempo. Assim, novas formas de transposições didáticas e de estudar e trabalhar, além da reorganização das rotinas caracterizaram o novo momento que a UFBA estava vivenciando.

No semestre seguinte, em 2021, as atividades presenciais ainda não puderam ser retomadas, tendo em vista que as condições sanitárias não permitiam. Desse modo, uma nova Resolução foi aprovada no âmbito do Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA (CAE) e publicada em 15 de dezembro de 2020, dispondo sobre as atividades de ensino do semestre 2021.1, tratado como um semestre de caráter especial pela Resolução, com a realização de atividades acadêmicas desenvolvidas ainda em modalidade não presencial, salvo exceções autorizadas pelo Comitê de Assessoramento do Coronavírus (UFBA, 2020b).

Em ambos os semestres, estudantes confrontaram-se com novos desafios, de diversas naturezas, como condições econômicas insuficientes para a posse de recursos tecnológicos necessários para acessar as aulas, a falta de conhecimento sobre o novo modelo de formação educacional que, tradicionalmente, era presencial e passou a ser online, a readaptação às metodologias docentes reconfiguradas e as novas rotinas de estudos, dentre outros.

Então, muitos fatores estavam influenciando a forma como os(as) discentes se relacionavam com a Universidade e, em especial, com os processos de aprendizagem naquele momento. Tratava-se de um contexto, até então, inédito para eles(as) e, por isso, se fez necessário buscar a compreensão sobre as transformações subjetivas que ocorreram a partir daquele novo cenário instaurado, atentando para o fato de que as trajetórias universitárias e os respectivos sentidos atribuídos a elas são intrínsecos a cada um(a) que vivenciou este momento. A busca por essa compreensão, certamente, amplia as possibilidades de entendimento acerca das aprendizagens desenvolvidas nos semestres online.

Considerando essa perspectiva atinente aos sujeitos, apresentamos como proposta para este estudo entender como os(as) estudantes **percebem** seus processos de construções de aprendizagens em um curso de Bacharelado Interdisciplinar na área de Ciência, Tecnologia e Inovação, ao longo dos semestres online instituídos na UFBA no contexto da pandemia de covid-19.

A escolha pela percepção deve-se ao seu conceito, que se distingue de outros, como “concepção”, “conceito”, “crença” e “representação”, entendido aqui enquanto a “[...] ‘organização e interpretação de sensações/dados sensoriais’ que resultam em uma ‘consciência de si e do meio ambiente’, como uma ‘representação dos objetos externos/exteriores’ (Matos; Jardimino, 2016, p. 27, grifos dos autores). Os autores destacam a interpretação como um fator importante, defendendo que não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação dele.

Esta investigação torna-se relevante no sentido de colaborar para a compreensão de como os(as) discentes percebem a experiência vivenciada nos semestres online da UFBA, em um curso tradicionalmente presencial. Entender essas percepções auxilia na promoção de políticas, estratégias e metodologias para a ampliação da oferta e proposição de melhorias em atividades educacionais na modalidade online ou híbrida.

Apesar de, tradicionalmente, a educação superior ser pensada em modalidade presencial, a tendência é que os ambientes online e o híbrido galguem cada vez mais espaço, considerando que essas modalidades possibilitam experiências educacionais mais flexíveis e diversificadas, com relação, por exemplo, ao planejamento didático, às multi-formas de

compartilhamento de informações, à possibilidade de participação de pessoas geograficamente dispersas, dentre outras.

Reflexões atuais de autores como Moran (2022) apontam para um contexto educacional que precisa redesenhar as maneiras de ensinar e de aprender, com mais atenção às necessidades de cada estudante, currículos mais flexíveis, instituições de ensino abertas para as comunidades e ampla utilização de recursos digitais, especialmente após a pandemia, sem, contudo, perder o essencial: conhecer os(as) estudantes, acolhê-los(as), valorizá-los(as), incentivar a participação e o protagonismo deles(as).

Para a análise dos dados produzidos, optamos pela Teoria Social da Aprendizagem (TSA) que, mesmo tendo sido pensada a partir da década de 1990, tem pressupostos que mostram-se aderentes à atualidade porque reconhecem a centralidade das interações sociais e das influências das culturas na construção dos conhecimentos e na compreensão do mundo. Em uma conjuntura de constantes mudanças e cada vez mais interconectada, essa abordagem teórica oferece proposições relevantes sobre como aprendemos e nos adaptamos às complexidades da sociedade contemporânea.

O texto é composto por quatro seções, além da introdução, a saber: “A Teoria Social da Aprendizagem e o aprender no contexto pandêmico”, na qual são apresentados os pressupostos teóricos que justificam e fundamentam a TSA, além de dados produzidos em pesquisas recentes sobre a temática da aprendizagem no contexto pandêmico sob a visão discente, a seção “Procedimentos metodológicos”, que apresenta os elementos epistemo-metodológicos da pesquisa, a seção “E a aula online vai dar certo?: percepções discentes sobre aprendizagens no período pandêmico”, na qual é realizado o diálogo entre as narrativas discentes sobre o tema e a TSA, e, por fim, a seção de “Percepções finais”, que retoma a problemática colocada e reflete sobre os dados produzidos e discutidos.

A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM E O APRENDER NO CONTEXTO PANDÊMICO

Na Teoria Social da Aprendizagem (TSA), a aprendizagem é um processo, e não um produto. Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem não é um processo individual, mas social, em que a participação em comunidades de prática (CP) é fundamental para a (re)construção dinâmica do conhecimento. Contudo, esta premissa não supõe a negação das individualidades, mas implica em ver a própria definição de individualidade como algo que faz parte da prática da comunidade.

A aprendizagem não diz respeito apenas a aspectos didáticos e não está limitada a ambientes de educação formal. Concordamos com Wenger-Trayner¹⁶ e colaboradores (2014) que a aprendizagem não se restringe à aquisição de determinados conhecimentos, mas compreende a participação em CP. Elas se constituem enquanto grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um assunto, e que desejam aprofundar seus conhecimentos e experiências nesta área, interagindo em uma base contínua. Assim, as CP podem ser compreendidas como um campo de trajetórias possíveis em que os significados são constantemente negociados e as aprendizagens ocorrem continuamente.

Enquanto negociação de significados, entende-se que consiste na ação em que os membros de uma CP trabalham juntos para construir e compartilhar compreensões comuns, desenvolvendo uma linguagem compartilhada e uma compreensão coletiva das práticas em que estão envolvidos. Essas compreensões, contudo, não são resultados estáticos, mas constituem um corpo de conhecimentos que está sempre em movimento, não a partir da mera transmissão entre os pares, mas à medida que a comunidade interage e (re)negocia continuamente os significados atribuídos a suas práticas.

Uma CP difere de uma equipe, por exemplo, pelo “valor de aprendizagem” que os membros encontram em suas interações. As pessoas podem realizar tarefas em conjunto, como em uma equipe, mas estas tarefas não definem a comunidade: é a aprendizagem contínua que sustenta o compromisso mútuo de cada membro dentro dela (Wenger-Trayner, s.d.).

Entendemos que as Turmas Online (TO) dos componentes curriculares, instituídas na UFBA, podem ser pensadas como CP que pressupõem a negociação de significados da experiência de **afiliação** (processo de tornar-se membro de uma comunidade) a elas (Wenger, 1998).

Sobre afiliação, Wenger (1998) destaca que ela pode ocorrer de três formas distintas: por **engajamento/compromisso**, relacionada ao comprometimento com o que fazemos e com as relações mantidas com as pessoas de determinado contexto; por **alinhamento**, que relaciona-se à capacidade de investir a nossa energia, seja de forma voluntária ou por submissão, em empreendimentos que permitem o crescimento em uma comunidade de aprendizagem; ou por **imaginação**, que, por sua vez, relaciona-se à imagem que construímos sobre o mundo e nós mesmos.

A forma como nos afiliamos a uma comunidade de prática influi sobre as nossas experiências e estas, por sua vez, estão profundamente conectadas com os significados que

¹⁶ Etienne Wenger, que nas obras publicadas a partir de 2013, com sua esposa, adotou o novo sobrenome.

atribuímos às diversas relações estabelecidas ao longo do processo de construção de aprendizagens, sejam essas relações relacionadas com as formas como a nossa visão sobre nós mesmos e sobre os outros se modifica, relações que estabelecemos com os conceitos (re)construídos nas CP, e/ou com os pares. Desenvolver uma prática (e, conseqüentemente, aprendizagens) em uma comunidade requer que membros possam se comprometer mutuamente e, assim, reconhecer uns aos outros como participantes legítimos (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998).

A (re)construção de aprendizagens em uma CP envolve a negociação constante de maneiras de se tornar um(a) participante. O significado da participação, por sua vez, não se restringe a ocupar, fisicamente (ou virtualmente, no caso das interações online), um espaço, mas trata-se de um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve nossa pessoa inteira, incluindo nossos corpos, mentes, emoções e atividades sociais (Wenger, 1998).

Pensando essa premissa para as TO, por exemplo, podemos dizer que existem diferentes formas de participar nelas, e essas formas de participação são fluídas e dinâmicas, ou seja, os(as) estudantes que participam dessas comunidades desenvolvem diferentes papéis em diferentes práticas, dependendo das formas como foram negociados os significados naquele contexto e a predisposição para participar em diferentes níveis, que variam conforme o interesse, o nível de conhecimento sobre o assunto abordado, dentre outros fatores.

A negociação de maneiras de tornar-se um(a) participante em uma comunidade pode ser silenciosa; eles(as) podem não falar diretamente sobre esse assunto, mas, independentemente de abordá-lo diretamente ou não, a negociação pode ocorrer através da maneira com a qual se envolvem mutuamente nas ações e/ou se relacionam.

Lave e Wenger (1991) ressaltam que uma CP é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, porque fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido às experiências. Os autores sustentam que o conhecimento não é um dado pronto que é descoberto e/ou transmitido; as CP reúnem informações sobre determinado assunto e, a partir da participação de seus(uas) membros(as), (re)criam-se pressupostos, impressões e reformulam-se conceitos com bases em múltiplas experiências e olhares sobre eles. O conhecimento é sempre uma reconstrução de um coletivo.

A forma inicial de participação em uma comunidade é a mais elementar: a participação periférica. Como o nome sugere, esta participação caracteriza-se pelo envolvimento limitado e periférico nas atividades da comunidade. Os(as) participantes, neste formato de participação,

geralmente observam e tentam entender como as coisas funcionam na comunidade. Ou seja, não é porque não estejam plenamente participando que eles(as) não estejam participando.

Outra forma de participação é a plena. Neste caso, os(as) participantes se envolvem de forma mais ativa nas atividades do grupo, apresentando suas ideias, perspectivas e experiências para a construção coletiva do conhecimento, sendo reconhecidos(as) por isso.

A participação como liderança, por sua vez, emerge a partir do momento em que determinado(s)/a(s) participante(s) torna(m)-se mais experiente(s) e influente(s) no grupo. Os(as) líderes sempre buscam formas para auxiliar membros menos experientes, assumindo papéis de responsabilidade na condução da organização das práticas da comunidade.

Independentemente do contexto e/ou da forma como as práticas da comunidade são delineadas, a participação ocorre, mesmo porque até a “não-participação” também é uma forma de participação e todas as formas de participação são capazes de promover a (re)construção de aprendizagens. A não-participação, na TSA, refere-se à situação em que um indivíduo não está envolvido ativamente em uma CP específica ou em práticas sociais compartilhadas. Neste sentido Trata-se de um olhar ampliado sobre aprendizagem, que não a restringe apenas a práticas de interação ativa; a escolha consciente ou inconsciente pela não-participação também envolve a negociação de significados (Wenger, 1998) e, conseqüentemente, aprendizagens.

Estudos recentes que discutem a aprendizagem no período da pandemia de covid-19 apontam complexos desafios que foram impostos ao contexto educacional e as estratégias utilizadas para dirimi-los, no sentido de manutenção dos estudos durante o isolamento social vivenciado devido ao alto índice de contágio e letalidade da doença (Menezes; Francisco, 2020).

Pesquisadores como Ferreira, Branchi e Sugahara (2020), Palmeira, Ribeiro e Silva (2020) e Boell e Arruda (2021) sustentam que a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aliada a metodologias ativas de ensino foram potencialmente favorecedoras para a aprendizagem no contexto pandêmico, sobretudo pelas novas possibilidades para a abordagem dos conteúdos e a ressignificação do modo de aprender pelo discente, fomentando a sua autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e analítico.

Por outro lado, as mesmas pesquisas evidenciam a problemática conjuntura de desigualdade social que afeta não apenas o Brasil, mas também outros países do mundo, impactando negativamente sobre as condições de acesso a serviços de Internet, computadores e outros dispositivos eletrônicos que possibilitassem a continuidade dos estudos e a compreensão plena dos conteúdos ministrados na modalidade online.

A partir dos elementos apontados pelas pesquisas mencionadas, é possível inferir que outros elementos, para além dos aspectos didáticos, influem sobre a aprendizagem no contexto pandêmico. Neste sentido, a TSA mostra-se pertinente no sentido de considerar aspectos socioculturais para a compreensão acerca da aprendizagem nos diferentes espaços.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, na qual a produção de dados se deu por meio da entrevista narrativa (EN), que consiste na busca pela reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos(as) participantes. A EN é uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas, dentre as quais a não imposição prévia por parte do(a) entrevistador(a) de questões estruturais que tragam, em seus enunciados, referências daquilo que o(a) pesquisador(a) deseja ouvir e seguindo a premissa de que a narração segue um esquema autogerador (Jovchelovich; Bauer, 2002) das informações sobre o fenômeno narrado.

Para a investigação, convidamos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação (BI-CTI) do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTI) da UFBA, sediado no município Camaçari/BA. O ICTI trata-se da unidade de ensino da UFBA, fora da capital do estado, com implantação mais recente, iniciando suas atividades no segundo semestre de 2018. O único curso ofertado no Instituto, até o momento da produção de dados deste estudo, era o BI-CTI, voltado para o ingresso em segundo ciclo em cursos de engenharias e outros correlatos.

O ICTI foi escolhido como lócus da pesquisa por ter sido o local onde foram ouvidas, pela idealizadora da pesquisa, que presta consultoria pedagógica a discentes no ICTI, as primeiras breves narrativas dos(as) alunos(as) sobre suas aprendizagens no SLS e no semestre online 2021.1. Os(as) discentes que buscaram apoio pedagógico, no geral, mostraram-se preocupados e relataram as dificuldades das “aulas EAD”, como costumavam se referir. Falas como “Eu não estou aprendendo nada” e “A didática do professor é péssima, e agora EAD piorou”, chamaram a atenção da idealizadora e motivaram a realização da pesquisa.

Quatro estudantes participaram da pesquisa, considerando a adesão do público e a garantia de um(a) representante discente de cada semestre letivo de ingresso, a contar de 2018, início das atividades do curso, até o período de início da pandemia. Dois(uas) deles(as) optaram por identificar-se e outros(as) dois utilizaram nomes fictícios.

Antônio Neto ingressou no BI-CTI em 2018.2, semestre no qual foi inaugurado o ICTI, fazendo parte da turma pioneira do curso. À época da entrevista, cursava o 7º semestre.

Thamirys, por sua vez, ingressou no semestre de 2019.1 e cursava o 6º semestre quando foi entrevistada.

Paulo (nome fictício) ingressou no curso em 2019.2 e cursou o seu primeiro semestre em modalidade presencial. O semestre seguinte que cursou foi o SLS. Ele estava no 5º semestre do curso quando foi entrevistado.

Por fim, Mariana (nome fictício) ingressou no BI-CTI no semestre de 2021.1 e cursava o 3º semestre à época em que foi entrevistada.

A escolha do método de entrevistas narrativas se dá pelo fato de ele ir além do esquema pergunta-resposta, comum nas entrevistas tradicionais, possibilitando à(o) participante externar suas próprias interpretações e significados em relação às experiências vividas construindo um percurso narrativo próprio e possibilitando maior liberdade para que reflitam sobre o contexto vivenciado, articulando como suas perspectivas e entendimentos evoluíram. Ademais, o método amplia as possibilidades de compreensão dos significados atribuídos pelos(as) estudantes às suas experiências, permitindo capturar não apenas os fatos, mas todo o contexto no qual eles ocorreram.

As entrevistas foram realizadas durante o período de retorno gradual às atividades acadêmicas presenciais, respeitando os protocolos de biossegurança instituídos pela UFBA. Desse modo, duas pessoas foram entrevistadas nas dependências do ICTI e as outras duas entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, a pedido dos(as) entrevistados(as). O áudio de todas as entrevistas foi captado em um smartphone e, posteriormente, transcrito.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, na Plataforma Brasil, e aprovada em 02 de dezembro de 2021, sob parecer de número 5.141.213. Os dados produzidos foram devidamente protegidos, seguindo os protocolos mencionados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado aos (às) participantes.

A entrevista ocorreu de forma individual a partir da seguinte provocação: *Conte-me como foi a sua experiência nos semestres online da UFBA*. Então, cada estudante passou a narrar suas experiências e, quando faziam pausas prolongadas que indicavam a conclusão do episódio narrado, a entrevistadora iniciava o diálogo retomando algum ponto específico que despertou sua curiosidade e/ou que não havia sido aprofundado, sempre respeitando o interesse ou não do(a) narrador(a) em falar sobre o assunto. Assim, a partir dessas mediações realizadas pela entrevistadora, novas informações iam sendo apresentadas.

A análise das narrativas se deu a partir da proposta de Minayo (2014), buscando uma compreensão hermenêutica-dialética com a perspectiva “[...] de que não existe ponto de vista

fora da história, nada é eterno, fixo e absoluto, portanto, não há nem idéias [sic.], nem instituições nem categorias estáticas” (Minayo, 2014, p. 340).

"E A AULA ONLINE VAI DAR CERTO?": PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE APRENDIZAGENS NO PERÍODO PANDÊMICO

Todos(as) os(as) quatro estudantes participantes da pesquisa iniciaram o curso com aulas ministradas em formato presencial, e também vinham da Educação Básica na modalidade presencial. Por isso, inicialmente, o novo contexto instaurado, com as aulas online, provocou estranhamento.

Entretanto, todos(as) os(as) quatro participantes já haviam buscado, mesmo antes da pandemia, suporte pedagógico no ICTI para tentar sanar ou, ao menos mitigar, alguma dificuldade relacionada à compreensão dos conteúdos e/ou relações com a instituição ou seus representantes (sobretudo professores e professoras). Assim, mesmo antes das aulas online serem instituídas, outras dificuldades já faziam parte da trajetória acadêmica desses(as) estudantes.

As dificuldades iniciais pontuadas nas entrevistas, e relacionadas às aulas online, se deram por conta da compreensão sobre as regras e funcionamento dos novos ambientes virtuais (TO), e da conseqüente dificuldade inicial de participação plena nestes espaços:

Eu não gosto muito [risos] de aulas online [sic.] porque eu me sinto [...] Limitada a um espaço que, tipo assim, às vezes a gente sabe [...] Sabe que tem a liberdade de poder falar com professor, interromper a aula, ligar o microfone mas às vezes eu acabo [...] Eu não sei se é uma barreira pra poder não falar na sala de aula, talvez vergonha, de tipo, falar na frente dos colegas, porque tipo, você tá em sala de aula [presencial] e vendo todo mundo, cê consegue sentir quem também tá com a mesma dúvida, quem quer tipo, perguntar alguma coisa, e no online você não vê e aí, tipo, eu me sentia, um pouco assim [...] pressionada de querer saber tudo e ter sempre a resposta [...] (Thamirys)

Mariana também pontua dificuldades iniciais sobre o entendimento do funcionamento do novo formato:

Antes eu tinha tido... Dúvida sobre o que seria, assíncrona ou síncrona, mesmo os professores explicando e tudo mais [...] mas [...] é [...] dentro disso, da síncrona e assíncrona, depois de um tempo que [eu] já tava mais, mais adaptada [...] (Mariana).

Para Paulo e Antônio Neto, as dificuldades iniciais estavam relacionadas às mudanças abruptas e profundas da rotina diária. Segundo eles, o momento de transição para o novo contexto de aulas online foi “muito estranho”, “tudo novo” e “impactante”.

Todos(as) os(as) estudantes só haviam participado de comunidades sociais de escolarização presencial, o que levou à necessidade de ressignificação da ação habitual de participação nas aulas do BI-CTI, em virtude do novo contexto instaurado. Por isso, a

renegociação de significados foi necessária para que esses(as) estudantes pudessem participar dessas novas comunidades de prática, ou TO, com uma experiência de afiliação a elas (Wenger, 1998).

Paulo e Thamirys narram que não haviam experienciado a “modalidade EAD” (cujo significado, para ambos, não é distinto de “Educação Online”, ou de “Ensino Remoto”), justamente por aversão a ela e por sentirem necessidade da interação social presencial para a construção de aprendizagens relacionadas à formação acadêmica e profissional. Por outro lado, Mariana e Antônio Neto pensam que:

[...] Problemas, vários problemas [risos] [...] Problema é o que não falta nessas aulas online, só que também eu vi muita coisa interessante, por outro lado [...] Tipo [...] Consegui facilmente pesquisar, aprofundar assuntos durante a aula acessando a internet [...] já podendo pesquisar aquilo que o professor falou que eu não entendia, rapidamente colocar [no site de pesquisa] e sanar essa dúvida, sem precisar ficar interrompendo o professor [...] aprender a lidar com outros recursos também [...] E isso entra na questão: só quem tem o aparelho também, o notebook, que conseguia... Eu lembro que a UFBA teve assistência de ajuda tecnológica, só que o valor era muito baixo [risos], ainda mais na pandemia, que tava tudo tão caro [...] Eu não fui contemplada, mas sei que teve [...] e, assim [...] Os programas [utilizados para desenvolver atividades práticas nas disciplinas] [...] Eu acho que eu consegui mexer mais, assim, eu acho que funcionou bem assim, principalmente disciplinas que lidam com questões tecnológicas, assim [...] Porque já tá tudo integrado aqui, nesse ambiente [...] Gostei muito dessa parte (Mariana).

[...] O que mais facilitou para mim nesse semestre complementar é que as aulas [...] A maioria eram todas gravadas. Então assim, eu tinha o tempo dos meus estudos, que não eram necessariamente o tempo da aula. Então durante o dia lá em casa era bem mais movimentado, eu fazia o que tinha pra fazer lá e depois, quando [...] Chegava a parte da noite, eu sentava pra estudar, então, tipo assim, facilitou pra mim nesse sentido. [...] Então, assim [...] Quando os professores gravavam as disciplinas, as aulas, no caso, pra mim era bom porque eu conseguia acelerar o vídeo. A parte que não me interessava, eu acelerava, deixava lá “no dois” [velocidade 2x] [...] E, tipo, vou só pegando a parte principal do conteúdo mesmo [...] Algumas aulas que eu não tinha paciência nenhuma de ver, porque a didática do professor era ruim ou porque [...] Enfim, [ele/a] não tava sabendo passar direito, eu pegava e assistia [...] Pegava o conteúdo que ele tava passando e jogava pra o YouTube, ia pra alguma outra videoaula, por exemplo. Todas as disciplinas que eu peguei com [nome do professor], absolutamente todas, eu assisti aulas pelo YouTube, não peguei nada da didática dele (Antônio Neto).

A questão do “ambiente”, apresentada no trecho final da fala de Mariana, remete a um aspecto fundamental quando se pensa em aprendizagem mediada por interfaces digitais. Santos (2019) explica que há diferenças entre a Educação a Distância (EAD) e a Educação Online (EO), pois enquanto na EAD convencional a autoaprendizagem se dá a partir da interação com o material didático previamente disponibilizado por outros, na EO ampliam-se as possibilidades de interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, entendidos como organizações vivas “[...] em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-

organiza na dialógica de suas redes de conexões” (Santos, 2019, p. 71). Assim, para atender suas expectativas e/ou necessidades, Mariana se reorganizou e, em um processo dialógico com a interface de conteúdos, foi além do que estava didaticamente proposto.

Tanto o depoimento de Mariana quanto o de Antônio Neto apontam benefícios percebidos por eles(as) sobre a flexibilidade propiciada pelas aulas online e pelo contexto pandêmico para o acesso aos recursos didáticos, o que promoveu, na percepção de Mariana, maior autonomia para a exploração das ferramentas pedagógicas utilizadas nas disciplinas e, na percepção de Antônio Neto, colaborou para que ele pudesse aprofundar os conteúdos abordados e adotar horários e ritmos próprios para o acompanhamento das aulas.

Wenger e colaboradores (2023) esclarecem que, nas experiências triviais que temos em atividades de aprendizagem, estas têm o objetivo de transmissão de conhecimentos por um especialista ou professor, o que gera uma "teoria de aprendizagem" tácita que molda o que as pessoas fazem e o que esperam dele.

Contudo, os autores criticam essa perspectiva e defendem que a aprendizagem é fundamentalmente diferente quando são os(as) membros(as) da comunidade que a conduzem, ou seja, quando eles(as) extraem de um(a) especialista o que sabem que precisam aprender, a partir de suas experiências práticas. Nos relatos de Mariana e Antônio Neto fica claro que houve, por parte deles(as), uma subversão daquilo que estava didaticamente previsto, tornando as aprendizagens mais significativas e de acordo com os seus interesses e necessidades.

Mariana também narra outros elementos relevantes e que estão diretamente relacionados à participação e à construção de aprendizagens nas TO:

Eu acho que foi fundamental ter interagido na aula online, porque [...] Com a conexão me deixou mais [...] Mais motivada a fazer a disciplina, né? [...] Mas isso só era possível quando o professor era muito [...] Muito aberto [...] Muito disponível [...] teve essa questão de relacionamento interpessoal na [aula] síncrona, que, algumas vezes, não foi da melhor forma, assim [...] Vários alunos foram desistindo também, diante disso [...] Desses conflitos das aulas síncronas (Mariana).

Assim, para Mariana, que havia identificado benefícios nos semestres online, existe um condicionante para que a aprendizagem ocorra: o engajamento. Para Lave e Wenger (1991), o engajamento significa empenho, o compromisso com o objetivo compartilhado, e é imprescindível para que ocorra as aprendizagens.

Engajar-se implica não apenas uma relação com atividades específicas, como, por exemplo, acessar conteúdos das disciplinas, mas relacionar-se nas comunidades em que estamos inseridos(as); implica tornar-se participante por completo, um membro da comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991). O fato de Mariana ter conseguido participar plenamente, mesmo

diante dos problemas interpessoais enfrentados nas TO, certamente foi fundante para que a sua percepção sobre os semestres online fosse positiva.

Antônio Neto, em um trecho de sua narrativa, também corrobora a forma como o engajamento contribui para a participação e para a aprendizagem:

[...] uma coisa que interfere mais, seja no presencial, seja no online, é o [fato de o] aluno gostar de determinada disciplina, né, se interessar por determinada área e isso é o que vai fazer com que ele [...] estude mais, se interesse mais, estude menos, ou então estude só pra passar, ou estude só pra aprender. Foi o meu caso, as disciplinas que eu tinha mais interesse, que eu mais gostava, eu me jogava de cabeça e estudava que eu nem via, agora outras disciplinas, eu basicamente só estudava pra poder passar (Antônio Neto).

De acordo com as narrativas dos(as) estudantes, eles(as) também participaram como líderes na conjuntura resultante da pandemia e da instituição das aulas online:

Eu lembro que eu tinha que [...] me colocar à frente do trabalho diante das situações [econômicas], os estudantes não tinham notebook, era só celular, então eu que fazia [...] E aconteceu de chegar no meio do semestre e o celular quebrar [...] eu não tive esse problema, mas eu sei de vários alunos que tiveram [...] muita dificuldade pra continuar (Mariana).

Eu aprendi algumas coisas nesse período, pra mim foi bastante legal porque eu aprendi um outro lado, porque eu fui monitor, então foi nesse período que eu tive a oportunidade de ser monitor online, eu fui monitor duas vezes, online, [...] então você vai descobrindo como marcar reunião, marcar reunião com professor, com aluno, organizar grade de estudos, até porque você dá um apoio aos estudantes [...] assim, foi bastante legal. Quando eu entrei pra ser monitor, eu tinha perdido em uma matéria lá no primeiro semestre [presencial], e eu percebi que tinha muito aluno que tinha dificuldade, por exemplo, na Base [Bases Matemáticas], que é a matéria que a gente pegou no primeiro semestre. [Então] eu falei: ‘não, eu tenho que aprender a Base pra poder passar na matéria, pra poder ser monitor pra poder ajudar os meus colegas’ [...] E foi a partir disso [...] Eu já sabia a dificuldade de cada um (Paulo).

A participação como líderes nos grupos, empreendidas por Mariana e Paulo, são provocadas por diferentes circunstâncias. A participação de Paulo ratifica a premissa apresentada por Lave e Wenger (1991) de que os(as) líderes buscam sempre formas para auxiliar membros menos experientes e assumem papéis de responsabilidade na condução da organização das práticas da comunidade. O que levou Paulo a assumir este papel de liderança foi uma experiência própria, pessoal, vivenciada na comunidade de prática do ambiente presencial.

No caso de Mariana, a liderança foi assumida, não necessariamente pela falta de experiência dos(as) colegas, mas pela dificuldade deles(as) com relação ao acesso aos recursos tecnológicos necessários para atingir o objetivo da TO. Assim, ainda que a sua participação como líder tenha sido uma escolha própria, foi motivada por razões que atrapalhavam a participação coletiva da comunidade de prática.

Nas narrativas de Thamirys e Antônio Neto não foram identificados trechos que apresentassem elementos sobre as formas de suas participações nas TO do BI-CTI, entretanto, isso não significa que não houve participação plena nessas comunidades de prática, pelo contrário, ao narrarem suas experiências, demonstraram que, apesar das dificuldades externas à universidade, que influenciaram suas formas de afiliação a essas comunidades, empreenderam esforços para serem participantes plenos nelas.

Entender as diferentes formas de participação empreendidas torna-se relevante para incrementar a análise das percepções desses(as) estudantes sobre suas aprendizagens. Para Lave e Wenger (1991), o sentido atribuído à aprendizagem se configura por meio do processo de se tornar participante pleno em uma comunidade de prática.

Ao tratar sobre as aprendizagens construídas ao longo dos semestres online, os(as) discentes apontam:

Eu aprendo mais no presencial [...] muito mais! Porque [...] por exemplo, nas matérias de cálculo [...] é [...] no [ensino] online, eu não tinha o costume, o hábito de pegar um caderno, a pessoa tá falando [...] porque tipo, é muito rápido [...] A professora, tipo, não pausa o slide, ela não grava a aula, então ela vai falando, vai passando. Se ninguém tem dúvida, ninguém vai interromper, [e] a vida segue ali na aula [...] (Thamirys).

[...] eu achei os semestres online proveitosos, sim. Eu acho que custou, um pouco, acreditar que as coisas dariam certo [risos], de certa forma, aí vai da personalidade de cada um... Eu lembro que eu tava muito, muito, muito empolgada quando começou as coisas online [...] aí depois deu uma queda brusca [risos] [...] porque as coisas não tavam acontecendo como eu tava idealizando, a aula online, a vida universitária online [...] teve uma disciplina de ACCS que era pra trabalhar com a comunidade, e mesmo online, a gente conseguiu ajudar pessoas que tavam muito necessitadas, ajudamos com aquilo que a gente tinha de conhecimento. Isso foi interessante, eu gostei de ter feito, foi inserção no mercado digital pra microempreendedores de Camaçari [...] Então é uma coisa tão simples pra gente, principalmente que nasceu na era tecnológica, assim, né, saber mexer nas coisas, mas muita gente tem dificuldade [...] eu fiz isso pra minha família! Quando o professor falou das etapas que a gente ia fazer, eu falei: “professor, isso tudo aí que o senhor falou, eu sei fazer, só não tinha o conhecimento teórico das coisas, mas na prática, eu já fiz” [...] (Mariana).

[...] quando cê tenta ajudar o colega, que cê vê que tem mais dificuldade, mas só que quando cê tenta ajudar, na maioria das vezes você acaba se frustrando, então eu acho que isso também afeta o seu aprendizado, porque aí você pensa: “Sim, eu quero ajudar e não tô conseguindo” [...] E isso, de certa forma, tá me influenciando, porque você pensa que o conhecimento que você aprendeu não tá conseguindo passar pra frente, então você não aprendeu [...] (Paulo).

Eu acho assim... Depende muito das disciplinas. Por exemplo, as disciplinas de cálculo: eu peguei cálculo A, B e tô pegando o C agora. Eu não consegui absorver muito. Tipo, eu sei fazer, normal, faço a prova e tal, só que não é aquela coisa [...] por exemplo, se eu pegar um assunto que deram hoje ou que deram no semestre retrasado, de Cálculo A, eu não vou saber muito bem. Sabe, eu sei o que é progressivo, no caso [...] Agora, algum determinado assunto pontual eu não vou saber. Mas, por exemplo, as matérias que eu peguei de Estatística, todas, eu sei que vou conseguir aprender, absorver tudo, absolutamente tudo, porque era uma coisa que eu tava bem focado nessa área. Então eu peguei, sentei pra estudar o máximo de tempo que eu conseguia, um tempinho que sobrava no ônibus [...] Quando eu tava voltando no metrô, eu via

algum slide [...] Então, tipo, depende muito [...] Dependeu muito da matéria pra essa questão da assimilação do conteúdo, sabe? Algumas mesmo eu só fiz pra estudar pra passar, outras foi pra aprender mesmo (Antônio Neto).

A partir das narrativas, é possível caracterizar as aprendizagens percebidas como o resultado do(a):

- 1) acúmulo quantitativo de informações sobre o conteúdo (“Eu aprendo mais no presencial”);
- 2) teorização da prática (“[...] professor, isso tudo aí que o senhor falou, eu sei fazer, só não tinha o conhecimento teórico das coisas, mas na prática, eu já fiz”);
- 3) acúmulo de conhecimentos que a pessoa seja capaz de transmitir (“[...] o conhecimento que você aprendeu não tá conseguindo passar pra frente, então você não aprendeu”);
- 4) resultado do esforço empreendido (“[...] dependeu muito da matéria pra essa questão da assimilação do conteúdo, sabe? Algumas mesmo eu só fiz pra estudar pra passar, outras foi pra aprender mesmo”).

Estas percepções divergem da concepção de aprendizagem sustentada na TSA. Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) explicam que as construções de aprendizagens não são um resultado, mas constituem processos incessantemente dinâmicos e que não ocorrem apenas em espaços projetados para a educação formal, mas podem ocorrer de forma espontânea, nos mais diversos ambientes.

Para Wenger (1998), a aprendizagem é vista como a participação ativa em comunidades de prática, ou seja, a partir de grupos de pessoas que se envolvem em um processo de aprendizagem contínua enquanto interagem regularmente e negociam significados. A negociação de significados pressupõe a construção e o compartilhamento de compreensões comuns, desenvolvendo uma linguagem compartilhada e um entendimento coletivo das práticas em que os membros da comunidade estão envolvidos. Essas compreensões, contudo, não são resultados estáticos, mas constituem um corpo de conhecimentos que está sempre em movimento, não a partir da mera transmissão entre os pares, mas à medida que a comunidade interage e (re)negocia continuamente os significados atribuídos a suas práticas.

Os(as) participantes mencionaram situações que não estão diretamente vinculadas ao trabalho com conteúdos curriculares nos ambientes online, mas que propiciaram muitas outras aprendizagens: as relações sociais foram modificadas e as novas formas como se relacionaram com o conhecimento propiciaram novas aprendizagens, mas que não foram percebidas por eles(as) como tal. Thamirys, por exemplo, ao finalizar sua narrativa e ser questionada sobre o que mais lhe marcou no período de aulas online, afirma:

Hoje eu sei, eu lido muito melhor hoje com a aula online, porque já sei como [...] contornar ela ao meu favor, porque no começo eu não sabia e hoje eu sei. E aí [...] foi muito disso, do aprendizado de saber viver aquele modo de vida que a gente [...] Que eu [...] Eu, por exemplo, não fui ensinada a ter [...] De [...] ter uma disciplina maior com relação aos meus horários, ter uma disciplina maior sobre os meus espaços que eu ocupava [...] De [...] é a minha casa, mas também a minha faculdade, é [...] A Iniciação Científica, é tudo aquilo no mesmo espaço. Então [...] foi [...] Esse processo de [...] De aprender a viver de novo, eu acho (Thamirys).

Corroboramos com Wenger-Trayner e colaboradores (2023), quando afirmam que a qualidade das aprendizagens construídas não é definida pela estrutura da atividade, pela forma que ela foi delineada. A qualificação depende de muitos fatores, incluindo a adequação dos conteúdos tratados no contexto, a intensidade das relações construídas entre os(as) participantes das comunidades de prática e o processo, no nosso caso, de mediação pedagógica pautada no protagonismo discente.

Ao final das narrativas, também foram questionados(as) sobre o que poderia ter sido diferente durante os semestres online, no sentido de favorecer a aprendizagem, e apontaram:

Eu acho que [...] os professores terem um pouquinho mais de disponibilidade fora do momento da aula [...] talvez até [se] marcasse um horário, assim, pra todo mundo se encontrar pra tirar [...] sabe, assim [...] eu lembro que eu senti falta disso também em questão de trabalho, assim, né, tipo [...] Como ficava ruim de a gente se comunicar e tirar dúvidas às vezes, tipo assim, se marcasse, criasse uma rotina de ter um momento só pra aquilo, tirar dúvidas, ou até interagir, sei lá [...] mesmo que eu tivesse dúvida e interagisse com o professor, eu me sentia sozinha, porque não tava vendo a outra tela, a reação dos colegas [...] outra coisa também, a questão dos professores confiarem mais na gente, também. Eu senti que, assim, não teve pra onde correr, eles tiveram que confiar. A questão, por exemplo, de prova, de atividade [...] a gente tá aqui do outro lado querendo aprender também, então [...] eu acho que teve mais confiança, assim e eu acho que poderia continuar com essas coisas assim, sabe? Tipo, continuar confiando que a gente vai fazer, que a gente não vai ficar pescando, mas que mesmo que a gente olhe alguma coisa de como fazer e tal, a gente tá aprendendo também, né? Eles precisam ficar mais tranquilos, com relação a prova, principalmente (Mariana).

A gente sabe que a universidade é muito inclusiva, não nego, mas tem também deficiências por conta do governo, do momento atual que a gente tá vivendo, e não tem pra onde correr [...] Eu [...] Eu não sei, acho que se tivesse um programa específico pra acolher, pra deixar os estudantes mais confortáveis, como aqui [no ICTI] a gente tem [...] que deixam a gente bastante confortável pra poder chegar e conversar, eu acho que isso é bastante importante [...] e os professores entenderem as dificuldades dos estudantes, isso é bastante importante (Paulo).

[...] uma coisa que poderia ter sido melhorado antes, que não foi tão [...] tudo bem que foi um baque pra todo mundo, né, ninguém sabia como que ia ser e tal, mas se os professores tivessem antes a cabeça que eles têm hoje, de tipo [...] como fazer as coisas online e tals, eu acho que isso teria ajudado um pouquinho logo no início [...] outra coisa também é a questão da [...] disponibilidade das coisas, sabe? Porque, por exemplo, tem professores e tem disciplinas que deixam [...] por exemplo [...] o horário das provas restrito da aula deles [...] Isso me atrapalhou em algumas disciplinas. Já outros não, deixavam a prova disponível durante, sei lá, 24 horas ou 48 horas, só que, tipo, você tinha duas horas pra poder fazer, sabe? Então isso, pra mim, se fosse uma coisa que todos os professores adotassem teria sido bem melhor do que do outro jeito (Antônio Neto).

Thamirys pontuou, ao longo da narrativa, questões muito mais relacionadas aos desafios pessoais para a sua participação, atribuindo mais responsabilidade a si mesma pelas suas aprendizagens do que ao contexto educacional que foi planejado. Essa análise final realizada pelos(as) estudantes foi importante para capturar outras percepções acerca do contexto vivenciado e suas relações com as aprendizagens construídas. A interação e o acolhimento também são destacados por eles(as) como elementos importantes para a aprendizagem, corroborando com a TSA sobre a imprescindibilidade das relações sociais para a aprendizagem.

Antônio Neto, por sua vez, ressalta a importância das estratégias didáticas adotadas pelos(as) professores(as) das TO que, inclusive, acabaram definindo a permanência dos(as) estudantes nelas ou não. Ele pontuou que, quando não eram disponibilizados os recursos pedagógicos utilizados e a gravação das aulas síncronas (ao vivo), sua tendência era trancar o componente.

Wenger-Trayner e colaboradores (2023) salientam que a atividade de facilitação nas comunidades de prática é multifacetada, possuindo diferentes nuances e pode ser proporcionada por profissionais ou por membros da comunidade. O objetivo da facilitação é, dentre outros, manter a comunidade, ou seja, não apenas preencher o espaço, mas colocar-se à disposição da comunidade e garantir a participação desta, mantendo-a viva e em movimento. Contudo, de acordo com as narrativas, alguns professores(as) não agiram como facilitadores(as), no sentido de propiciar que as comunidades virtuais se mantivessem dessa forma.

A partir das narrativas produzidas pelos(as) estudantes, pudemos ter uma visão de suas percepções sobre a aprendizagem no contexto do ambiente de aprendizagem online instituído a partir da pandemia de covid-19. Consideramos que cada um(a) participou de formas diferentes nas mesmas e em distintas comunidades de prática e que a forma como se deu a participação influenciou diretamente sobre as percepções de suas respectivas aprendizagens.

Transpondo para a conjuntura da Educação Online no contexto pandêmico, consideramos que esses pressupostos sobre a participação certamente emergiram nas suas diferentes vertentes, tendo em vista a forma como as novas comunidades de prática, ou TO, foram constituídas, a adaptabilidade dos(as) participantes ao formato de aulas online, as suas trajetórias de vida e as experiências e conjunturas socioculturais distintas, dentre outros elementos, que influem sobre a negociação de significados por cada uma dessas pessoas.

PERCEPÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções dos(as) estudantes sobre suas aprendizagens durante os semestres online instituídos no ICTI/UFBA, em virtude da pandemia de covid-19. Assim, podemos dizer que, apesar de reconhecerem e pontuarem aprendizagens sociais construídas, como a mudança de perspectivas sobre a vida e as formas de se relacionar, em geral, a aprendizagem ainda é vista como um resultado, um produto do acúmulo quantitativo de informações sobre os conteúdos ministrados, conquistado com esforço e que pode ser transmitido e utilizado para trazer um sentido científico para atividades já praticadas no cotidiano.

Essa perspectiva diverge da conceituação de aprendizagem apresentada na TSA, que a compreende como um processo em constante transformação a partir da participação de indivíduos em comunidades de prática, que aqui consideramos como as Turmas Online (TO) instituídas pela UFBA.

Da análise das narrativas, foi possível perceber uma dificuldade inicial dos(as) estudantes para a participação plena, tendo em vista a falta de conhecimento sobre a dinâmica de funcionamento dos novos ambientes virtuais instituídos. Mesmo com essa e outras dificuldades apresentadas, foi possível transpor barreiras e alguns(umas) participantes puderam atuar de forma plena e colaborar com os demais membros das suas comunidades de prática, exercendo papéis de liderança.

As multi-afiliações também apareceram nas narrativas pois, apesar de o foco da entrevista proposta estar sobre as vivências como estudantes do BI-CTI/UFBA, outros fatos e memórias sempre nos atravessam no processo de biografização (Passeggi; Souza, 2017). Desse modo, foram mencionadas, ao longo das narrativas, experiências de estágios, de empregos, de cursos pré-vestibulares, de intercâmbio internacional, do luto familiar decorrente de complicações da covid-19 e de outras doenças no período e experiências de dificuldades financeiras. Também foram citados(as) pais, mães irmãos(ãs), companheiros(as), dentre outros(as) membros(as) das múltiplas comunidades das quais os(as) estudantes fazem parte.

Os resultados deste estudo podem ajudar a comunidade acadêmica no exercício de refletir sobre a aprendizagem a partir de novas perspectivas, ampliando os olhares sobre o seu conceito e não o restringindo a tempos, espaços ou objetivos específicos. As mudanças abruptas impostas pela pandemia de covid-19 demonstraram que a educação pode ser mais flexível do que jamais imaginamos, permitindo o acesso a uma gama mais ampla de recursos e diferentes formas de aprender.

Em última análise, a pandemia nos lembrou que a aprendizagem é um processo contínuo e que a universidade deve se adaptar às necessidades sociais que estão em constante mudança. A experiência dos semestres online nos desafiou, mas também nos deu a oportunidade de inovar e propor melhorias para o contexto universitário que, por vezes, ainda segue modelos engessados. Não podemos perder de vista as lições aprendidas para nos comprometermos com a criação de um sistema de ensino mais inclusivo, flexível e adaptável, que atenda às necessidades de todos(as) os(as) alunos(as), independentemente dos desafios colocados.

REFERÊNCIAS

- BOELL, M.; DE ARRUDA, A. A. Narrativas docentes e discentes no ensino superior: ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid-19 e a relação com a cultura digital. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 9963–9977, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23799>. Acesso em: 27 out. 2023.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464>. Acesso em: 27 out. 2021.
- MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 27 out. 2021.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- JOVCHELOVICH, S; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MENEZES, S. K. de O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 28, p. 985-1012, dez. 2020. Disponível em:

<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p985> . Acesso em: 18 jun. 2023.

MORAN, J. **As grandes transformações na educação atual**. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/?p=2278>. Acesso em: 27 out. 2023.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2017. p. 6-26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_educacional/link/61def023323a2268f99d7be7/download. Acesso em: 20 out. 2022.

PALMEIRA, R. L.; DA SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **Holos**, [S. l.], v. 5, p. 1–13, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810>. Acesso em: 27 out. 2023.

UFBA. Sala Virtual do Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia. **Resolução CONSUNI Nº 01/2020**. Dispõe sobre a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais no período da pandemia da COVID-19 e cria um semestre letivo suplementar no ano 2020. Disponível em: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_01-2020_-_consuni.pdf. Acesso em 10 out. 2020a.

UFBA. Sala Virtual do Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução CAE Nº 10/2020**. Dispõe sobre as atividades de ensino no semestre 2021.1 para os cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu, da UFBA. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_no_10.2020_-_cae.pdf. Acesso em 20 dez. 2020b.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School, 2002.

WENGER-TRAYNER, E. **Wenger-Trayner: Global theorists and consultants**. Frequently Asked Questions, [s.d.]. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/faqs/>. Acesso em: 28 out. 2023.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B; REID, P.; BRUDERLEIN, C. **Communities of practice within and across organizations: a guidebook**. Portugal: Social Learning Lab, 2023.

WENGER-TRAYNER, E.; FENTON-O’CREEVY, M.; HUTCHINSON, S.; KUBIAK, Ch.; WENGER-TRAYNER, B. **Learning in Landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning**. New York: Routledge, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resignificação das formas de construir aprendizagens durante a pandemia de covid-19 foi um desafio sem precedentes que afetou milhões de estudantes em todo o mundo. A conjuntura instaurada impôs às instituições de ensino, aos(as) professores(as), alunos(as) e suas famílias se adaptarem a novas formas de organização educacional não presenciais. Na UFBA, o lócus desta pesquisa, a modalidade presencial de educação foi substituída pela Educação Online.

A anúncio do Semestre Letivo Suplementar (SLS) na UFBA (UFBA, 2020) provocou em toda a comunidade um sentimento de insegurança em diversos aspectos, afinal tudo era novo e a maior parte das pessoas não fazia ideia da quantidade de demandas que surgiriam, atreladas ao SLS: privacidade para as aulas, estando todos(as) compartilhando o espaço doméstico com familiares, dificuldades de acesso e conexão com a internet, problemas socioemocionais e mentais, receio, por parte dos(as) professores(as), do compartilhamento indevido e indiscriminado das videoaulas, sobretudo em um contexto político nacional de crítica e tentativa de sucateamento das instituições federais de ensino, além de diversos outros fatores.

As pesquisas de natureza quantitativa realizadas pelas instituições de ensino foram fundamentais para o diagnóstico da situação da comunidade acadêmica durante o período de isolamento social e possibilidade de retomada gradual das atividades. Contudo, propusemos uma investigação qualitativa com a realização de entrevistas narrativas individuais por entendermos que ela desempenha um papel fundamental no entendimento aprofundado de um fenômeno complexo, que foi a implementação de aulas online no contexto da pandemia de covid-19 e possibilitou uma análise mais contextualizada e pormenorizada desse fenômeno.

Através dessa escolha, foi possível cumprir o objetivo inicialmente traçado, de investigar como os(as) estudantes de graduação do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação da UFBA (ICTI/UFBA) percebem suas aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de covid-19.

A partir da busca pela compreensão sobre as percepções dos processos de aprendizagem e como esta vêm sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes, foi possível identificar que a aprendizagem no Ensino Superior ainda é compreendida pelos pesquisadores contemporâneos enquanto um produto, e ainda carece, no geral, de um olhar crítico sobre o entendimento conceitual acerca da aprendizagem enquanto um processo que deveria considerar aspectos que vão além da aquisição de determinados conhecimentos.

Neste sentido, a proposta de Teoria Social da Aprendizagem (TSA) de Etienne Wenger (Wenger, 1998) supre essa lacuna, pois entende que a aprendizagem é um processo, não apenas individual, mas também social, em que a participação em comunidades de prática é fundamental para a (re)construção dinâmica do conhecimento (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998). Deste modo, outros aspectos, como os sociais, culturais e emocionais estão intimamente atrelados a esse processo.

Ao buscar as percepções de aprendizagem na visão discente, percebemos que elas estão essencialmente vinculadas aos conteúdos ministrados ao longo dos componentes curriculares, apesar de outras aprendizagens não relacionadas diretamente a esses conteúdos, construídas a partir do próprio contexto das disciplinas, serem mencionadas ao longo das narrativas sobre as experiências vivenciadas.

Tais percepções compartilhadas pelos(as) participantes nos permitem responder ao problema de pesquisa proposto: Como os(as) estudantes de graduação do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação da UFBA (ICTI/UFBA) percebem seus processos de aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de covid-19?

A partir das narrativas, foi possível identificar que apesar dos(as) participantes reconhecerem e pontuarem aprendizagens construídas em outros espaços sociais, como a mudança de perspectivas sobre a vida e as formas de se relacionar, tanto com as pessoas que compõem as suas comunidades sociais, quanto com as matérias estudadas nas comunidades de prática vinculadas ao BI-CTI, no geral, a aprendizagem ainda é vista como um resultado, um produto do acúmulo quantitativo de informações sobre os conteúdos ministrados, conquistado com esforço e que pode ser transmitido e utilizado para trazer um sentido científico para atividades já praticadas no cotidiano.

As percepções discentes sobre aprendizagem, assim, corroboram com as percepções de aprendizagem, no contexto do Ensino Superior, identificadas nas pesquisas recentes sobre o tema.

Para além das expectativas, os resultados desta pesquisa contribuem para a percepção de elementos que influíram diretamente sobre as vivências universitárias online, pois, por exemplo, para os(as) discentes, não existiu distinção explícita entre a modalidade de Educação a Distância (EAD), o Ensino Remoto Excepcional (ERE) e a Educação Online (EO) instituída na UFBA durante o período pandêmico. Isso pode ser atribuído ao fato de terem tido pouca ou nenhuma vivência prática anterior na EAD, ERE ou EO, ou, ainda, à pouca interatividade no ambiente online, sinalizada nas narrativas.

Foram evidenciadas, a partir das narrativas, poucas práticas pedagógicas que possibilitaram às Turmas Online agirem como comunidades virtuais de aprendizagem interativas, colaborativas e investigativas. A constituição dessas comunidades é vital para propiciar a construção de aprendizagens ativas a partir da ação docente numa perspectiva mediadora, estimulando a interatividade preconizada nos fundamentos da EO.

O estudo, contudo, também apresenta limitações. Este trabalho constituiu-se enquanto uma pesquisa exploratória, realizada em apenas um dos institutos que compõem a UFBA, em virtude das dificuldades relacionadas ao tempo para execução e os empecilhos provocados pela pandemia. Ademais, no momento de análise dos dados, foi perceptível que seriam necessárias novas entrevistas para aprofundar assuntos que foram tratados, a fim de ampliar a compreensão sobre o que havia sido dito. No entanto, não foi possível realizar novos encontros em virtude da disponibilidade de tempo dos(as) participantes e da entrevistadora.

Apesar das limitações, o trabalho apresenta relevância no sentido de não apenas preencher uma lacuna no conhecimento acerca das percepções discentes sobre aprendizagem na UFBA, mas também incita à reflexão mais aguçada e à análise crítica sobre as concepções de aprendizagem no Ensino Superior, além da necessidade de incremento ao campo de estudos e formação continuada sobre a prática pedagógica em ambientes online.

Os dados produzidos fornecem materiais pertinentes que podem ser explorados pela comunidade acadêmica em futuros estudos e até mesmo institucionalmente, para a promoção e avaliação de novas atividades online a serem empreendidas, mesmo em contextos não-pandêmicos.

A investigação sobre a temática não se encerra aqui. Este estudo revelou a necessidade de pesquisas futuras na área, para aprofundamento do tema partindo de outras perspectivas, como, por exemplo, as percepções sobre as aprendizagens de estudantes em outras instituições de ensino, percepções e narrativas docentes sobre suas vivências e acerca da temática, sobre a efetividade das ferramentas tecnológicas adotadas institucionalmente para fins de construção de aprendizagens, aprofundar investigações sobre as desigualdades educacionais e dificuldades socioemocionais dos(as) alunos(as) nas aulas online e de que formas elas afetaram as aprendizagens discentes, dentre muitos outros aspectos.

Apesar de o período crítico da pandemia ter findado, reforçamos a importância da continuidade da pesquisa sobre aprendizagem online, visto que o novo cenário desenhado a partir de 2020 moldará o futuro da educação, ratificando a perene necessidade de inovação, adaptação e resiliência (Moran, 2022), para melhorar continuamente a qualidade e a acessibilidade à educação no mundo pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS FINAIS

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MORAN, J. **As grandes transformações na educação atual**. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/?p=2278>. Acesso em: 27 out. 2023.

UFBA. Sala Virtual do Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia. **Resolução CONSUNI N° 01/2020**. Dispõe sobre a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais no período da pandemia da COVID-19 e cria um semestre letivo suplementar no ano 2020. Disponível em: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_01-2020_-_consuni.pdf. Acesso em 10 out. 2020.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ANEXO

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DISCENTES SOBRE APRENDIZAGENS NOS SEMESTRES ONLINE DA UFBA

Pesquisador: LAISE ISABELA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50822021.5.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.141.213

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa de segunda versão que abordará como os/as estudantes de graduação de um instituto da Universidade Federal da Bahia (UFBA) percebem os seus processos de aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de COVID-19. Buscará responder aos questionamentos sobre a questão de como os estudantes de graduação de uma unidade de ensino da UFBA percebem as próprias aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto pandêmico tornase relevante não apenas no sentido de fornecer subsídios para avaliar institucionalmente as estratégias adotadas ou para que os discentes realizem um exercício metacognitivo, mas pode descortinar o conjunto das desigualdades, diversidades e identificar as novas identidades discentes que surgem no contexto vivenciado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por buscar referências na subjetividade das relações sociais com o objetivo de produzir informações aprofundadas e/ou ilustrativas, sem preocupação quantitativa com o volume da amostra, importando que ela seja capaz de produzir novas informações e a produção de dados na pesquisa de campo se dará a partir da entrevista narrativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral proposto é investigar como os/as estudantes de graduação do ICTI/UFBA

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.141.213

percebem os processos de aprendizagens nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de COVID-19.

Objetivos Secundários:

- a) Entender os processos de construções identitárias discentes no contexto dos semestres online;
- b) Discutir as percepções dos/as estudantes sobre aprendizagem e como avaliam seus papéis no ato de aprender;
- c) Identificar fatores que influíram no processo de aprendizagens dos discentes nos semestres online da UFBA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

"Constrangimento, cansaço ou aborrecimento durante a entrevista;- Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante;- Embora os áudios/vídeos não sejam publicizados e no momento da gravação da entrevista não seja citado o nome do/a participante, a quebra de sigilo pode eventualmente ocorrer, mesmo que de maneira involuntária e não intencional (por exemplo, perda ou roubo do computador, ou vazamento de dados não intencional, decorrente de invasões ciberpiratas)."

Benefícios:

"Os benefícios da pesquisa envolvem a formulação de conceitos e estratégias para o desenvolvimento da educação universitária que se dará a partir da compreensão de como os estudantes de graduação do ICTI/UFBA percebem a própria aprendizagem nos semestres não presenciais propostos, fator que impacta diretamente sobre a sua formação acadêmico-profissional. A partir do posicionamento discente, será possível avaliar e compreender, em nível institucional, as ações acadêmicas propostas e reconfigurá-las, se for o caso."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepes.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 5.141.213

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados 12 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil. Conforme solicitado no parecer consubstanciado 5.027.729, houve adequações no Projeto Brochura e no TCLE.

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parciais semestrais e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado 5.027.729, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1802335.pdf	11/10/2021 16:02:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Laise_Isabela_de_Almeida_Novo_11_10.docx	11/10/2021 16:02:22	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Novo_11_10.pdf	11/10/2021 16:01:24	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DA_PESQUISA_ROT EIRO.pdf	13/08/2021 13:06:48	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	TERMO_INSTITUCIONAL ICTI.pdf	13/08/2021 13:06:09	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	checklist.pdf	13/08/2021 09:18:43	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	submeter.pdf	13/08/2021 09:18:31	Patrícia Santiago Viana Teixeira	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.141.213

Outros	submeter.pdf	13/08/2021 09:18:31	deSouza	Aceito
Outros	TERMO_INSTITUCIONAL.pdf	12/08/2021 19:01:46	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoDeLaise.pdf	12/08/2021 18:58:38	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PE SQUISADOR_E_DA_EQUIPE_EXECUT ORA.pdf	05/08/2021 19:26:36	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_ANUENCIA_NOAE .pdf	05/08/2021 11:07:44	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_ANUENCIA_ICTI.p df	05/08/2021 11:07:28	LAISE ISABELA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 02 de Dezembro de 2021

Assinado por:
DANIELA GOMES DOS SANTOS BISCARDE
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



IHAC

INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS

Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina – CEP 40.170-115, Salvador, Bahia

eisu@ufba.br | www.eisu.ihac.ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O/A senhor/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa " Narrativas discentes sobre aprendizagens nos semestres online da UFBA", cuja pesquisadora responsável é Laise Isabela de Almeida, mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como orientadora a professora Dra. Patrícia Petitinga Silva e coorientadora a professora Dra. Ana Verena Magalhães Madeira.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como os/as estudantes de graduação do ICTI/UFBA percebem a própria aprendizagem nos semestres online instituídos no contexto da pandemia de COVID-19. Diante da pandemia de COVID-19 provocada pelo SARS-CoV-2, conhecido como “novo coronavírus”, diversas cidades do mundo adotaram medidas restritivas que envolveram a suspensão de atividades educacionais presenciais em todas as etapas e em diversas modalidades. Os/as estudantes, neste aspecto, confrontaram-se com novos desafios, de diversas naturezas, como as condições econômicas e posse dos recursos tecnológicos necessários para acessar as aulas, a formação educacional tradicionalmente presencial, a readaptação às metodologias docentes reconfiguradas e de estratégias de estudos, dentre outros.

Assim, responder a questão de como os/as estudantes de graduação do ICTI/UFBA percebem a própria aprendizagem nos semestres online instituídos no contexto pandêmico torna-se relevante não apenas no sentido de fornecer subsídios para avaliar institucionalmente as estratégias adotadas ou para que os estudantes realizem um exercício metacognitivo, mas pode descortinar o conjunto das desigualdades, diversidades e o olhar da sociedade sobre a relevância (ou não) da universidade pública num momento histórico de crise sanitária, vivenciado desde os primeiros meses do ano de 2020.

A produção dos dados se dará a partir de uma entrevista narrativa, realizada em plataforma virtual que permita videoconferência e sua respectiva gravação, conforme acordo prévio entre pesquisadora e entrevistado/a. Os vídeos produzidos serão “baixados” e armazenados em dispositivo do tipo pendrive da pesquisadora e/ou gravados em mídia de CD-ROM, apagando quaisquer registros nas plataformas virtuais, ambiente compartilhado ou "nuvem”, conforme Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

O(s) dispositivo(s) – pendrive e/ou CD-ROM – será(ão) armazenado(s) em local que impeça o acesso por terceiros sem expressa autorização. Caso efetive a sua participação, poderá

solicitar cópia do vídeo de registro da participação dentro dos próximos 5 (cinco) anos, a contar da data da realização da entrevista. Após este prazo, os dados produzidos serão deletados do pendrive e, se gravados em CD-ROM, a mídia será destruída.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados. Foram analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. Abaixo identificamos os riscos envolvidos nesta pesquisa:

- Constrangimento, cansaço ou aborrecimento durante a entrevista;
- Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante;
- Embora os áudios/vídeos não sejam publicizados e no momento da gravação da entrevista não seja citado o nome do/a participante, a quebra de sigilo pode eventualmente ocorrer, mesmo que de maneira involuntária e não intencional (por exemplo, perda ou roubo do computador, ou vazamento de dados não intencional, decorrente de invasões ciberpiratas).

Fica esclarecida a possibilidade de suporte emocional, pedagógico e/ou social, prestado pelo NOAE (Núcleo Local de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas do ICTI), que conta com uma assistente social e uma psicóloga, além da pedagoga, pesquisadora deste trabalho, disponíveis para acompanhar os/as participantes, em caso de necessidade. Cabe salientar que o NOAE já presta acolhimento aos/às discentes com dificuldades diversas que interferiram diretamente nos estudos. Assim, o acesso às profissionais, caso necessário, é facilitado.

Os benefícios da pesquisa envolvem a formulação de conceitos e estratégias para o desenvolvimento da educação universitária que se dará a partir da compreensão de como os estudantes de graduação do ICTI/UFBA percebem a própria aprendizagem nos semestres não presenciais propostos, fator que impacta diretamente sobre a sua formação acadêmico-profissional. A partir do posicionamento discente, será possível avaliar e compreender, em nível institucional, as ações acadêmicas propostas e reconfigurá-las, se for o caso.

Para participar desta pesquisa, o/a senhor/a deve:

- Ter idade igual ou superior a 18 anos;
- Estar devidamente ter cursado, integral ou parcialmente, o Semestre Letivo Suplementar e o Semestre Especial online 2021.1. Caso não tenha cursado nenhum dos dois ou apenas um deles, você NÃO se enquadra no perfil requerido para esta pesquisa.

O tempo estimado que deve ser reservado para participar da entrevista é de, em média, 60 minutos.

Esclareço que o/a senhor/a poderá desistir da participação a qualquer tempo, sem quaisquer tipos de prejuízo, bastando expressar a decisão através de mensagem escrita. Ademais, a pesquisa será desenvolvida sem quaisquer remunerações ou outros benefícios/prejuízos financeiros, salvo indenização ao/à participante, mediante a comprovação de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Comprometo-me a garantir a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O/A

participante terá uma via deste termo em seu endereço eletrônico de preferência, podendo solicitar, quando necessário, uma nova cópia à pesquisadora responsável.

A presente proposta de investigação atende a todas as especificações da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e foi criteriosamente avaliada e autorizada por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que trata-se de um órgão institucional responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, responsável pela apreciação ética desta pesquisa. Ele fica localizado na Rua Augusto Viana, S/N, 4º andar da Escola de Enfermagem, Bairro do Canela, Salvador-Bahia. O telefone é (71) 3283-7615 e o e-mail do CEP é cepee.ufba@ufba.br.

É possível entrar em contato com a pesquisadora responsável a qualquer tempo para informações adicionais através do e-mail laise.isabela@ufba.br, do telefone (71) 98843-4356 ou, no horário entre as 07h00min às 16h00min, no Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação da UFBA (ICTI), localizado no seguinte endereço: Rua do Telégrafo, S/N – Centro (Prédio da Cidade do Saber) - Camaçari/BA – CEP: 42809-000.

Agradecemos pela participação e, em caso de dúvidas, pode entrar em contato com a pesquisadora.

Camaçari, BA, _____, de _____ de 2022.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa “Narrativas discentes sobre aprendizagens nos semestres online da UFBA”, sob responsabilidade da pesquisadora Laise Isabela de Almeida.

Assinatura: _____