

# A Pandemia e as novas comunidades de prática informais:

o caso das escolas – uma reflexão

Maria da Graça Viegas  
CICS.NOVA.UÉvora  
mgpviegas@gmail.com

## Resumo

A situação vivenciada por todos nós, emergente da pandemia que enfrentamos e que a todos obriga a uma reflexão pessoal, aguça igualmente a nossa reflexividade e a curiosidade sociológica, quando o nosso objeto social somos nós mesmos, o nosso contexto real de ação e os nossos grupos de pares, quando vivenciamos uma alteração da praxis quotidiana, fruto de uma alocação externa. Face a esta ação impositiva externa, que tem um contorno inovador, a total adesão por parte daqueles que fruto do medo e/ou vontade de proteção aderem voluntariamente a uma alteração das práticas docentes, diversas, mas assentes num pilar comum, a interação docentes/alunos e alunos/alunos, alterando todo o seu desempenho e relação presencial, substituída pela intermediação tecnológica, faz surgir aquilo que aqui denomino de “comunidades de práticas informais”.

Enquanto docente ter presenciado e participado na construção dessas comunidades de prática, com as suas limitações e constrangimentos, mas também com práticas colaborativas e cooperativas emergentes, resultou na presente reflexão, que pretende constituir-se como um contributo na análise dos inúmeros impactos da pandemia, apontando algumas interrogações do real em que importa refletir.

**Palavras-Chave:** pandemia, comunidades de prática, interações, partilha, aprendizagens.

**The pandemic and new communities of informal practice:** the case of schools – a reflection

## Abstract

The situation we all have to face arisen from a pandemic, leads us to reflect as person and also as scientist, especially when our social object is ourselves, our real context and our groups of peers, when we experience a change in daily practice as the result of an external allocation. This external and innovative imposing action has total adherence of those who, as a result of fear and / or desire for protection, voluntarily adhere to a change in teaching practices, which are diverse, but based on a common pillar, the interaction between teachers / students and students / students, changing all their performance and face-to-face relationship, replaced by technological intermediation, gives rise to what I call “communities of informal practices”.

As a teacher having witnessed and participated in the construction of these communities of practice, with their limitations and constraints, but also with emerging collaborative and cooperative practices, it resulted in this reflection, which aims to constitute itself as a contribution in the analysis of the numerous impacts of the pandemic, pointing out some questions of the real in which it is important to reflect.

**Key-words:** pandemic, communities of practice, interactions, sharing, apprenticeships.

## Introdução

*“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”* (Wenger, 2006, p1)

A existência de uma pandemia provocada pela doença Covid-19 trouxe alterações nas práticas profissionais nas mais diversas áreas, constituindo uma situação de prova, se nos quisermos socorrer da terminologia da sociologia pragmática (Boltanski & Thévenot, 1999), que nos impelem à reflexão, dirigindo à nossa própria realidade um conjunto de interrogações. Muitas se colocam face aos imperativos externos que regulam as novas práticas, às zonas de incerteza onde nenhuma regulação existe ainda, cabendo aos atores envolvidos, na sua autonomia, evidenciarem ações estratégicas que poderão não ser as melhores, mas as mais satisfatórias face à realidade, ao contexto e aos recursos disponíveis, numa situação de incerteza (Crozier & Friedberg, 1977).

No quadro da prática docente, esta mobilização de recursos e reconhecida autonomia acontece num contexto onde atores se movem em posições distintas, mas claramente marcada por uma lógica comum às ações, que engloba a interação inerente à praxis de alunos e professores. Esta posição partilhada por todos os aprendentes, sejam eles os alunos que face à pandemia viram a sua realidade e toda a sua construção de realidade escolar ser alterada em dias, assim como os professores, cuja maioria do seu trabalho quotidiano assentava no trabalho presencial e que rapidamente tiveram que implementar novas práticas de ensino à distância. Foi neste novo contexto de aprendizagem dos vários intervenientes, que podemos designar de *turning point*, ou ponto de viragem, que estes intervenientes na ação educativa desenvolveram novos processos de interação, ou outras formas de implementar os processos de associação e colaboração ou cooperação. Estas levaram à formação simultânea de comunidades de prática informais ou espontâneas, entendidas enquanto transmissão de informação a par de discussão e re-

flexão sobre essa mesma informação. Logo, é pressuposto orientador de toda esta reflexão a ideia de que qualquer forma de ensino, independentemente do modelo ou modelos pedagógicos adotados, só é real quando a transmissão de informações é acompanhada de espírito crítico na sua aquisição e, acima de tudo, da sua compreensão e validação por parte dos aprendentes, que se tornam reais nestas comunidades.

Consideramos nesta reflexão as comunidades de prática informais e/ou espontâneas, as constituídas por alunos/professores, alunos/alunos, professores/professores. Estas categorias, assim designadas, são fruto da observação *in loco* e da experiência empírica da prática docente, construída através da observação direta, fazendo desde já a manifesta ressalva em prol do distanciamento reflexivo, a que a subjetividade de ser sujeito e objeto de estudo o obriga.

É sobre as lógicas de formação e gestão destas comunidades de prática, a regulação da sua formação, seus valores que lhe deram origem e norteiam a sua atuação e que enformam a sua atuação assim como a sua sustentabilidade face a um redirecionamento legal da regulação que lhes deu origem, que a presente reflexão procura incidir. Aqui procura-se dirigir ao real um quadro de interrogações, em torno da criação e manutenção dessas comunidades de prática, assim como da sua sustentabilidade e questionar se foi criado um acervo de conhecimento por essas comunidades e como o exploram e partilham.

## 1. A regulação externa e a proliferação de comunidades de prática informais e/ou espontâneas

A pandemia provocada pela doença Covid-19 trouxe associada uma série de alterações políticas e sociais que tornou imperioso ao organismo legislador regular práticas através de medidas extraordinárias. Com o Decreto-Lei 14-6/2020, de 13 de abril, estabeleceram-se medidas excepcionais e temporárias na área da educação. Este decreto determina, logo no seu art. 2º, a regulação educativa, particularmente das aprendizagens em regime não presencial, nascendo assim a operacionalização dessas medidas, no âmbito o ensino à distância, de acordo com a autonomia das escolas. Mais, no âmbito do art. 5º, em que se definem atividades docentes em regime não presencial, em sessões síncronas e assíncronas, podemos constatar que o quadro normativo poderá ser considerado um instrumento regulador externo, logo um fator de incremento às comunidades de prática virtuais. Para fazer cumprir aquilo que a pandemia obrigou como orientações legais, uma regulação externa à prática docente, que se viu esvaziata de dinâmicas rotinizadas, rapidamente tendo que ser substituídas por atividades alternativas, os docentes e alunos desenvolveram aquilo que melhor dominam, a interação. Entre ambos e entre os seus pares, foram paulatinamente reunindo-se em busca de apoio e colaboração. Várias foram as estratégias formadas e dinamizadas, entre as quais aquilo que nos leva à presente reflexão: a crescente consolidação de grupos virtuais de partilha a que podemos dar o nome de comunidades de prática, numa perspetiva sócio-construtivista.

Comunidade de prática na educação tem sido objeto de estudo no âmbito das ciências da educação, pelo que aqui podemos desde já recorrer ao entendimento conceptual dado, nomeadamente quando mobilizam a perspetiva de autores como El-Hani e Greca, entendendo-as “*como um grupo de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências, que participam de modo ativo em processos de colaboração, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspetivas, atividades e, sobretudo, práticas, para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo*” (El-Hani e Greca citados por

Maia et al., 2014, p 3201). Ao fazê-lo mobilizam valores de partilha inerentes ao entendimento sociológico de comunidade. Quando estes autores apontam ao conceito de comunidade a partilha de valores, aliados a elementos culturais como linguagem e símbolos, enfatizam a génese do conceito de comunidade pois “*uma comunidade de prática envolve praxis: maneiras compartilhadas de fazer e de se aproximar das coisas de que se ocupam as pessoas que a integram*” (El-Hani e Greca citados por Maia et al., 2014, p. 3201).

O movimento agregador de pares, em busca de partilha de experiências e conhecimentos, já presente no campo da educação, ganha novo alento e reconfiguração. Dado o crescente recurso à tecnologia, como facilitador de interações entre indivíduos e grupos, neste momento recorrer a um instrumento que permite eliminar as barreiras físicas é determinante. A questão central é aqui a partilha e os processos de interação associativos que os membros dessas comunidades põem em prática, potencializando o diálogo, para o qual mobilizam agora os recursos tecnológicos. Ao aderir a essas comunidades de prática virtuais, superam-se os limites das barreiras físicas e da distância, criando redes colaborativas, quer de aprendizagens pelos alunos, quer pelos docentes. Estes últimos, membros dessas comunidades virtuais, nesta prática de partilha e adesão, poderão funcionar como elos ou nós de ligação entre docentes ou entre alunos/docentes, fazendo com que:

*“a criação de uma comunidade de prática em contexto educativo poderá constituir uma variável crucial para o sucesso de inovações educacionais. Apresentando-se como ambientes de reflexão sobre conteúdos específicos, práticas didáticas, necessidades de formação, bem como espaços de debate, problematização e cooperação, as CdPs podem, portanto, ser catalisadores poderosos para o aprimoramento das ações docentes, permitindo a reinvenção/reelaboração coletiva da prática pedagógica”* (Maia et al., 2014, p 3201).

Se caminharmos para o campo conceptual das teorias das redes, numa perspectiva enquadrada numa sociologia da ação, partimos desde logo da conceção de que os laços entre os membros dessas comunidades, criados com vista à satisfação das necessidades, enformam as interações que constroem os sistemas sociais (Varanda, 2000). Nesta ótica, entendemos que as ações desenvolvidas em teias de interação constituem opções estratégicas, a que os crescentes recursos digitais, assim como a inevitabilidade do uso da internet, contribuem para a consolidação das práticas no interior das comunidades. Favorecidas pelas novas formas de interação, que suscitam não apenas novas aprendizagens e novas pedagogias, como novas praxis, esta realidade, assente numa lógica de pertença ou sentimento de nós, fomenta a construção de uma rede de conexão, à luz da conceção de George Siemens e da sua teoria do conectivismo (Siemens, 2004).

Embora conscientes dos limites desta abordagem, retira-se da mesma o facto de que, de acordo com este autor, essas redes enfatizam aquilo que defendemos aqui, o pressuposto de que a aprendizagem acontece nos contextos informais, com o acesso aos bancos de dados, constituídos por vezes pelos seus próprios participantes, através da mobilização de informações com intenção de partilha ou por recursos reunidos que permitam uma aprendizagem colaborativa e em comunidade (Siemens, 2004). Mais, a reunião das diferentes formas de aprendizagem, formais, informais e não formais, integradas, permite agilizar o facto de que a informação pode ser proveniente do meio externo ao indivíduo, mobilizadas para as redes e que estas constituem *per se* um agente de conhecimento. Tal como Siemens, outro defensor da conceção do conectivismo, Downes, aponta para a participação nas comunidades de prática como sendo essa mesma participação a própria forma de aprendizagem (Downes, citado por Mota, 2009).

Assim, a conceção conectivista, ao enfatizar o facto de que o conhecimento está distribuído em diferentes redes, sendo a aprendizagem a capacidade de circular e interagir nessas diferentes redes, aponta assim para a própria conceção de rede, quer como

conhecimento, quer como processo de aprendizagem, cabendo aos aprendentes a exploração de formas de aquisição da informação transversal.

## **2. As solidariedades informais entre pares e as “comunidades de prática informais e/ou espontâneas”**

Se o conceito de comunidade de prática na educação tem inerente a lógica inicial da existência de vários intervenientes (Wenger, 2006), já que, para que esta seja real, vai mais além “daquele que ensina e daquele que aprende”, podemos desde logo partilhar essa ideia. Defendemos aqui a perspectiva de Wenger (2006), quando aponta que a comunidade de prática existe quando estão reunidos um conjunto de pessoas, em torno de uma finalidade comum e partilhada, que responsáveis pelo processo de aprendizagem, partilham igualmente a responsabilidade da sua aplicabilidade nesse mesmo processo. Logo aqui reunimos não só o conhecimento fruto da construção cognitiva conjunta, mas igualmente os laços de interação e partilha entre os seus membros, elementos inerentes à construção e manutenção de uma comunidade.

No caso das comunidades informais aqui presentes, particularmente as comunidades entre pares, alunos/alunos e professores/professores, enfatizam a busca dos pares como grupo de pertença e consequente reconhecimento do outro como suporte, parceiro de aprendizagem e detentor de conhecimentos, mas também de dúvidas e necessidade de novos conhecimentos e (re)aprendizagens, que transmite segurança e incentiva à partilha de experiências. Nos momentos de incerteza e perante situações de prova, os pares procuram-se e desenvolvem estratégias comuns face à incerteza trazida pela nova realidade do ensino à distância. Na troca de experiências, dúvidas e conhecimentos, as comunidades consolidam-se e tornam possíveis aprendizagens. As comunidades professores/alunos, por sua vez, nascem da intencionalidade educativa, que ganha novos contornos no ensino à distância.

Todas elas têm em comum o elemento aglutinador e que reuniu os seus membros, a partilha do mesmo interesse que lhes confere uma identidade comum e que legitima as aprendizagens realizadas entre si. Aliada a estas, outra das suas características reside na interação entre os seus membros, que gera a partilha através de atividades realizadas em conjunto, da troca de experiências e dúvidas, partilha de informações e discussão de ideias em prol de objetivos comuns. Dessa interação, consolidam-se práticas colaborativas, constituem-se modos de organização do trabalho e instrumentos comuns, que poderão ser mobilizados por todos os seus membros.

Cada uma das categorias de comunidade informais identificadas, professores/alunos, alunos/alunos e professores/professores é única, quer na sua formação, quer nas estratégias que desenvolve, quer nas lógicas que orientam a sua ação. Em comum têm que a sua criação e manutenção passa pelo desenvolvimento de interações e partilhas, pela aprendizagem em comunidade de prática, realizando atividades conjuntas, fazendo tarefas comuns ou criando novos conhecimentos.

Já afirmamos que o surgimento destas comunidades teve na sua origem uma imposição externa, fruto da pandemia, que levou a que a entidade reguladora oficial, o Ministério da Educação, determinasse medidas pedagógicas extraordinárias – o ensino à distância. Da regulação externa, as diversas escolas definiram práticas formais, a que os diferentes atores adeririam, interiorizaram e na sua praxis quotidiana criaram ou aderiram a comunidades de prática espontâneas, levando à formação de comunidades informais.

Se seguirmos a perspetiva defendida por Silva, quando aponta condições necessárias à criação e permanência de comunidades de prática, a primeira delas é desde logo o ambiente organizacional favorável à sua formação e manutenção (Silva, 2009). Favorável é aqui entendido aqui como um espaço comercial onde existe liberdade por parte dos participantes de apresentar e discutir as suas experiências e aprendizagens, enformado por uma estrutura física ou virtual. No caso das comunidades de prática alu-

nos/professores e professores/professores, no contexto interno das dinâmicas de ação dos estabelecimentos de ensino, estas comunidades virtuais refletem estruturas no quadro organizacional formal, ao reportar-se a grupos instituídos como turmas e conselhos de turma.

A par destas, facilitado pelo domínio crescente das tecnologias de informação e comunicação, verifica-se o aparecimento paralelo de comunidades de prática informais, criadas espontaneamente pelos alunos na sua generalidade no interior dos grupos-turma, como estratégia de ação para enfrentar o desconhecimento desta realidade no seu processo de ensino aprendizagem. Também os professores o fazem, criando grupos transversais aos conselhos de turma, no contexto interno da organização escolar a que pertencem, logo participando simultaneamente em diversas comunidades de prática que dinamizam toda a praxis desse estabelecimento. Porém, os docentes acrescentam a estas a sua pertença a uma, duas ou muitas comunidades virtuais externas, desde as criadas nas redes sociais, a associações sindicais, a grupos por área de formação, por grupos de aprendizagem de técnicas e metodologias, entre muitas outras.

Até aqui apontamos, ainda que de forma muito generalista, o fator de alavanca destas comunidades espontâneas e que as legitimam, a alteração das práticas presenciais para o ensino à distância, assim como a característica comum: a informalidade inerente às suas dinâmicas e à regulação da ação. Se nos guiarmos pelas fases de criação e consolidação de comunidades de prática, tal como as defendidas por Wenger, McDermott e Snyder (2002), podemos afirmar que a primeira delas, a que os autores dão o nome de potencial, está aqui presente, pois encontramos a finalidade da sua criação, assim como os públicos a que se destinam, além dos mentores do seu aparecimento.

### **3. As dúvidas face ao contexto das comunidades de prática espontâneas e/ou informais**

Temos então que dirigir à realidade as questões que se colocam à manutenção das comunidades de práticas informais. Desde logo, a liderança das diversas comunidades, que na sua informalidade e espontaneidade, necessita de ser estimulada face às razões que lhes deram origem, mas agora em torno de que objetivos? Entramos assim no campo daquilo que os autores designam de fase de expansão das comunidades de prática, em que clarificam os objetivos, determinam recursos e meios de procedimento, assim como atividades face aos diferentes papéis existentes no grupo ou como se operacionalizam procedimentos. Mais, é aqui que se reconhecem os interesses partilhados pelos seus membros e pela entidade ou organização que as enforma e legitima.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) definem uma terceira fase no processo da construção e implementação das comunidades de prática, a que chamam de Maturidade, dada a sua característica principal, o estar consolidada na organização, estando no seu âmbito o aparecimento de novos membros e novas interações. Quando estas comunidades se reportam ao contexto interno da escola, a sua maturidade é traduzida no reconhecimento por parte dos seus membros e entre as comunidades já constituídas, intensificando as interações e continuando na linha de ação que lhe deu origem. Por seu turno, no âmbito externo, incrementa-se a adesão às comunidades que se foram criando, os não membros reconhecem a sua existência, inventariam as de seu interesse, partilham e trocam experiências fruto das suas pertenças junto dos não membros.

À fase de sustentabilidade, conforme a designam os autores, em que cabe a continuidade da comunidade de prática chegamos neste momento, em que nos questionamos aqui quanto à permanência destas comunidades espontâneas e informais, assim como das revestidas de maior formalidade, mas criadas pelo imperativo da pandemia. Manter-se-ão, mas com novas exigências do próximo ano letivo, reajustando procedimentos, consolidando aprendizagens

e experiências numa lógica de continuidade do trabalho desenvolvido? Esta é aquela que é marcada pelos desafios, continuidade, readaptação ou institucionalização, caminhando para a transformação, a última das fases que Wenger, McDermott e Snyder apontam (Wenger, McDermott e Snyder, 2002).

Tal como temos vindo a referir, as comunidades de prática têm sido alvo de aplicações práticas em diversas áreas, nomeadamente na área da educação, despontando em organizações ou grupos quando surgem novas situações, exigências ou problemas. No interior das comunidades de prática, os seus membros reúnem-se em torno de interesses ou objetivos partilhados, entendendo a sua pertença como espaço pertinente para a aprendizagem individual e de grupo e produtor de conhecimentos, que respondam às necessidades de aprendizagem de alunos e professores. Neste momento de incerteza, importa que esse espaço seja produtor de propostas de soluções para as várias categorias envolvidas, docentes e alunos (Flach e Antonello, 2011), que impliquem discutir, partilhar, mas igualmente identificar falhas e ideias para as ultrapassar.

### **4. Interrogações face o quotidiano das comunidades de prática a que importa dar resposta**

Esta ideia de construção e, quem sabe, manutenção das comunidades informais e/ou espontâneas tem igualmente inerente outro aspeto, a voluntariedade dos seus participantes, quer na sua adesão, quer na sua permanência, o que claramente está associado à autonomia distinta de cada categoria. Se às comunidades alunos/alunos é comum a autonomia e a participação voluntária, guiada por interesses individuais, nos membros das comunidades professores/alunos prima a adesão e permanência alvo de regulação mista, isto é, a sua criação nasceu de uma imposição externa, a que os seus membros aderiram e, após interiorizada, é igualmente regulada pelos participantes, na sua condição docente. São estes que também na sua pertença às comunidades professores/professores, caracterizada pela sua auto-

nomia e voluntarismo na adesão, poderão construir e manter condições inerentes às comunidades de prática, alimentá-las e construindo um espaço participado entre a troca de ideias, com o aprofundar de conhecimentos e a construção de procedimentos, documentos ou materiais de apoio. Todavia, há desde logo que realçar que a sua manutenção a longo prazo não é uma condição permanente, que temos que ter presente. Se as comunidades de prática são, dadas as suas características, espaços em que as trocas de experiências e informações são facilitadas, constituem em si instrumentos de capital cultural para os seus participantes, que mobilizados poderão constituir uma mais valia para o contexto onde operam. Aqui coloca-se outra questão ou dúvida a que podemos sujeitar o contexto, serão os contextos educativos facilitadores de comunidades de prática informais e espontâneas? Como acontece a gestão do conhecimento nelas produzido?

No momento atual de intervenção, a nossa posição reflexiva torna este contributo uma tentativa de questionamento que visa gerar caminhos na produção de informação que de alguma forma seja útil ao desenho de estratégias na prática quotidiana desta nova realidade do ensino à distância, quando o próximo ano letivo está associado a uma zona de incerteza.

As comunidades informais e/ou espontâneas, tal como aqui as designamos, como objeto de estudo, podemos indagar se estas serão em si mesmas uma realidade enquanto comunidade de prática. Se recorreremos aos pressupostos inerentes ao conceito de comunidade, na linha daquilo que Flach e Antonello (2011) defendem, podemos desde logo questionar-nos se a existência de relações sólidas entre os membros da comunidade está presente. Nestes grupos que surgiram no momento da alteração das práticas de ensino foram marcados por relações duradouras e consolidadas em torno da partilha de experiências e criação de bancos de dados ou a sua interação era meramente instrumental ou espontânea, conforme as necessidades? Fundamental nesta análise, estas comunidades informais e/ou espontâneas, nas suas diversas tipologias, geram realmente aprendizagens, os seus membros retiram das relações e da

pertença a esses grupos e da mobilidade entre eles, conhecimento; as experiências das suas pertenças são revestidas de sentido? Outro dos pressupostos inerentes à conceção de comunidade de prática, as suas lógicas de ação incluem o sentido dessas pertenças e vão mais além, criando novos conhecimentos?

Importa, pois, analisar, junto das comunidades espontâneas e /ou informais que nasceram como perspetivam a sua continuidade. Para tal, há que conhecer, junto dos seus membros, se ainda partilham da sua finalidade e objetivos, que inicialmente lhes deram origem. Mais, apreender os mecanismos de manutenção e gestão das mesmas, face às especificidades das suas diferentes realidades. Em primeiro lugar, indagar se a classe docente, na sua heterogeneidade, se revê numa posição comum face a estas comunidades, apreendendo se estas constituem realmente um aumento de capital social para a sua praxis quotidiana. Dessa prática saber se as comunidades funcionaram como veículo de troca de informações e partilha, aferindo estratégias ou reproduziram somente os mesmos mecanismos de intervenção.

Outra perspetiva de análise será também a sua presença e manutenção nas diferentes configurações organizacionais, a par das que coexistem apenas em contextos virtuais das redes sociais.

Também a sua regulação interna deve ser alvo de observação, conhecendo os instrumentos reguladores, nomeadamente desocultando os mecanismos informais, a par das orientações formais que condicionam as suas dinâmicas, essa regulação informal será interiorizada pelos membros nas suas diversas características e diferentes formas de ação.

Também nestas comunidades a observação das suas dinâmicas culturais é fator importante na compreensão das lógicas que guiam as ações dos seus membros, assim como na análise da sua sustentabilidade. Verificar a presença de valores como a colaboração, partilha de recursos, hábitos de trabalho em plataformas colaborativas e valorização dessa mesma

pertença, assim como elementos simbólicos a que as lógicas estão associadas.

Relativamente às comunidades alunos/alunos, importa aqui ter presente que se o voluntarismo na sua criação e adesão é fator determinante, qual a lógica inerente à sua manutenção? Partindo das características digitais deste grupo, que dominam a recolha de informação digital, em contextos formais ou informais, estruturando os seus processos cognitivos e analíticos de acordo com a realidade digital, nas lógicas de ação dos alunos estarão incluídas a manutenção e consolidação das comunidades de prática espontâneas, que surgiram face a uma necessidade daquele momento concreto? Serão alunos líderes na manutenção dessas comunidades, revendo-se nelas como instrumento de suporte ou, findo o ano letivo ou a disciplina que as levou à formação, as comunidades de pares perdem a sua finalidade e desativam-se? O que resultou do acervo de conhecimentos e experiências, será mobilizado e incluído nas aprendizagens? As competências desenvolvidas irão ser rentabilizadas?

Wenger, ao referir-se às comunidades de prática na educação, enfatiza a noção da aprendizagem em contexto formal, não formal e informal, afirmando aquilo que também defendemos:

*“a escola não é o privilegiado locus de aprendizagem. Não é um mundo independente e fechado onde os alunos adquirem conhecimento para aplicar lá fora, mas uma parte de um sistema de aprendizagem mais amplo. A aula não é o evento primário. É a vida em si que constitui o principal evento. Escolas, aulas e sessões de formação têm um papel a desempenhar nesta perspetiva, mas têm que estar ao serviço da aprendizagem do que acontece no mundo”* (Wenger, 2006, p. 4) <sup>[1]</sup>

Nesta categoria particular, podemos pois, colocar estas dúvidas, que dirigimos à realidade como alvo de análise nas suas dimensões várias, a interna, quando se reporta à participação dos membros nestas comunidades, nas suas diversas matérias, mas

intrinsecamente ligada à sua dimensão externa, a articulação com as vivências, as pertenças e circulação em redes externas ao contexto escolar e finalmente, a sua presença como recurso ao longo da vida, garantido a participação ou até criação de comunidades de prática como instrumento de aprendizagem.

## Considerações Finais

Se as comunidades de prática estão associadas à conceção de aprendizagem e partilha de conhecimento, nas mais diversas áreas (Wenger, 2006), em comum todas elas têm inerente em primeiro lugar, o domínio em que atuam, isto é, os seus membros reconhecem a sua finalidade coletiva, identificam-se com ela e partilham competências que os distingue dos demais. É essa aprendizagem entre os seus membros, os quais a reconhecem e daí retiram conhecimento, independentemente de ser ou não reconhecidos pelos não membros (Wenger, 2006), que nos leva a concluir desde já, que as lógicas associativas de busca de apoio e partilha de informações e conhecimentos face a uma mudança nas modalidades de ensino imposta exteriormente, levaram alunos e professores a criarem comunidades de prática espontâneas e/ou informais.

No seu interior e intrinsecamente associado ao conceito de comunidade, estão as interações estabelecidas entre os seus membros, envolvendo-se em análises e discussões conjuntas, com vista ao apoio mútuo e aprendizagem coletiva. São estas que, com alguma duração no tempo sustentam a terceira condição, a dimensão da prática, em que se mobilizam e partilham conhecimentos, ferramentas e recursos, assim como metodologias (Wenger, 2006).

Mais, se nos socorrermos da abordagem de Wenger, quanto às diversas atividades desenvolvidas no quadro das ações das comunidades de prática, podemos considerar que nestas designadas comunidades de prática informais e /ou espontâneas, nas suas diferentes categorias, alunos/alunos, professores/professores e alunos/professores, estão presen-

tes as atividades identificadas. Desde logo a resolução de problemas, o primeiro dos quais foi a própria estratégia de ensino, na modalidade à distância. Seguiram-se os pedidos de informação, o indagar por recursos ou práticas, a partilha de instrumentos que se possui e se disponibiliza para a comunidade, comum igualmente às diversas categorias de comunidades de prática informais e /ou espontâneas. Mas também a coordenação e sinergia, a par de discussões para resoluções e até de sistematização e formalização de práticas, assim como mapear conhecimentos e identificar lacunas (Wenger, 2006), estas últimas mais na categoria professores/professores e alunos/professores.

Face a este ponto, em que as comunidades estão criadas, a nossa reflexão encaminha-nos para a operacionalização do conhecimento, nascendo assim a vontade da construção de um quadro de leitura do real. Face às dúvidas e questões elencadas, direcionadas à realidade, parece-nos pertinente delimitar as linhas orientadoras para, num próximo passo, se construir um modelo analítico para o estudo das comunidades de prática espontâneas, suas lógicas de formação, regulação e sustentabilidade.

Partindo da hipótese aqui admitida, a de que a pandemia levou à construção de comunidades de prática informais e/ou espontâneas, a questão orientadora de base, como decorre a sustentabilidade dessas comunidades deverá ser respondida. Para tal, há que atender às distintas categorias das comunidades, alunos/alunos, alunos/professores e professores/professores, questionando cada uma delas face à sua participação (modalidades, formas de intervenção, pertença temporal), assim como às aprendizagens e experiências retiradas, indagando sobre o cumprimento das suas finalidades e objetivos e também às necessidades sentidas face à sua continuidade. Entendemos aqui que o modelo analítico deverá, pois, contemplar dimensões-chave que designaremos de participação, conhecimento construído e objetivos futuros.

## Referências bibliográficas

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1999). The sociology of critical capacity. *European Journal of Social Theory*, 2 (3), 359-377.  
<https://doi.org/10.1177/136843199002003010>
- Crozier M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.
- Flach, L. & Antonello, C. S. (2011). Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. *Cad. EBAPE.BR* 9(1). <http://www.scielo.br/scielo.php>
- Maia, C., Ribeiro, C., Barros, A. & Moreira, A.I. (2014). CLIOSE: Uma comunidade Virtual de Boas Práticas. *ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE*, 3200-3213
- Mota, J. C. (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na rede*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade Pedagogia do e-Learning. Lisboa: Universidade Aberta
- Prado, M. (2018). Aprendizagem ativa conectada em meio ao caos do estudante-ator-rede. *Comunicação & Educação*. 2, 35-47
- Silva, A. (2008). Aprendizagem e Comunidades de Prática. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-ecomunidade.pdf>
- Silva, J.C.S. (2009). Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 49(2), 176-189. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rae/v49n2/v49n2a05.pdf>
- Varanda, M. (2000). A análise de redes sociais e sua aplicação ao estudo das organizações. Uma introdução. *Organizações & Trabalho*, 23, 87-106
- Wenger, E. (2006). Communities of practice: a brief introduction. Disponível em <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *A Guide to Managing Knowledge - Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

**Nota:**

[1] “The school is not the privileged locus of learning. It is not a self-contained, closed world in which students acquire knowledge to be applied outside, but a part of a broader learning system. The class is not the primary learning event. It is life itself that is the main learning event. Schools, classrooms, and training sessions still have a role to play in this vision, but they have to be in the service of the learning that happens in the world” (Wenger, 2006, p. 4)