



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM
ENSINO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

GEOLANGE CARVALHO FERREIRA

**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DISRUPTIVA**

Palmas / TO
2023

GEOLANGE CARVALHO FERREIRA

**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DISRUPTIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde – Mestrado da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Palmas como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino em Ciências e Saúde.

Orientador(a): Prof. Dr. José Lauro Martins

Palmas / TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C331e carvalho ferreira, geolange.
educação contemporânea: análise de uma experiência disruptiva. /
geolange carvalho ferreira. – Palmas, TO, 2023.
88 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em
Ensino em Ciências e Saúde, 2023.
- Orientador: José Lauro Martins
1. educação contemporânea. 2. inovação disruptiva. 3. comunidade de
aprendizagem. 4. análise textual discursiva. I. Título

CDD 372.35

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

FOLHA DE APROVAÇÃO

GEOLANGE CARVALHO FERREIRA

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DISRUPTIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Ensino em Ciências e Saúde e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 14/07/2023

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
JOSE LAURO MARTINS
Data: 31/07/2023 12:28:23 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. José Lauro Martins – Orientador (UFT)



Documento assinado digitalmente
LISIANE COSTA CLARO
Data: 31/08/2023 15:06:39 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dra. Lisiane Costa Claro - Examinadora (UFT)

Prof. Dra. Valdirene Cássia da Silva (Unicatólica) - Examinador externo



Documento assinado digitalmente
VALDIRENE CASSIA DA SILVA
Data: 01/08/2023 13:16:38 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Palmas, 2023

A Deus,

*Por me encorajar a seguir em frente com fé e
esperança em meio às limitações, que por vezes
quiseram impedir o alcance dos meus objetivos.*

*Inovar a educação é promessa eterna, porque –
segundo se crê – educação é uma das fontes
principais de mudança, com o toque ulterior de ser
mudança apropriada, aquela mais bem feita
(Demo; 2010)*

AGRADECIMENTOS

Nas muitas histórias vividas que foram interrompidas... nas decisões carregadas de dor e de saudade... aqui estou com a certeza de que a busca pelo conhecimento é tão necessária quanto urgente.

Obrigada, Deus, por me permitir chegar até aqui com sabedoria e às vezes com paciência;

Obrigada, pai (in memoriam), meu amigo e conselheiro. Seus ensinamentos estão eternizados em minha caminhada. Hoje sou o que me tornei graças ao seu exemplo de coragem e determinação.

Obrigada à minha mãe, por me ensinar a caminhar sem olhar impossibilidades e por me ensinar a olhar apenas oportunidades e certezas.

Aos filhos, minha herança intelectual que souberam conviver com meus dias de muita correria e na melhor oportunidade souberam esperar para uma boa conversa.

Ao meu estimado orientador, prof. Dr. José Lauro Martins que sempre me fez enxergar o óbvio com lentes ampliadas de clareza em profundidade.

Aos amigos Iteglan e Ismael e demais colegas do mestrado, cúmplices tão oportunos nas horas que mais precisei para boas discussões sobre a vida acadêmica e pessoal.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente participaram desta caminhada, meu sincero agradecimento.

Acreditar que essa escolha em retornar para a academia sempre fez parte da minha trajetória de vida, a qual havia sido adormecida, porém jamais silenciada. Termino meus agradecimentos com o pensamento de Ken Robinson, autor do livro *Escolas Criativas*, onde afirma que: “O coração da educação é a relação entre o professor e o aluno. Todo o resto depende de quão produtiva e bem-sucedida é essa relação”. Avante!

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino Em Ciências e Saúde – PPGECS da Universidade Federal do Tocantins – UFT, na linha de pesquisa Ensino em Ciências. A pesquisa busca analisar uma experiência disruptiva na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF, a partir dos seguintes objetivos específicos: Identificar as características das propostas didático-pedagógicas na escola *lócus* da pesquisa e Conhecer as experiências pedagógicas que se anunciam disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF. Perseguiu-se o seguinte questionamento: Quais experiências propostas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF que se anunciam disruptivas? O referencial teórico balizador e cujas conversações, em sua pluralidade, ajudaram a tramar a rede conceitual que sustenta essa pesquisa foram: a teorias da inovação disruptiva, de Clayton Magleby Christensen (2012) e o diálogo com Robinson (2019), Moran (2014), Figueiredo (2021), Demo (2005; 2009), no que concerne às propostas pedagógicas contemporâneas. Assume-se o conceito de educação disruptiva criado por Christensen na perspectiva de superação dos modelos educacionais seculares. O corpus da pesquisa foi produzido na entrevista semiestruturada com a gestão escolar da CAP, no acervo documental e mídias digitais. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva-ATD, desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007) como ferramenta de análise associada ao software MAXDA-2022. O desenvolvimento e a análise da pesquisa evidenciaram desafios para consolidação de mais experiências disruptivas na CAP e possibilitou o desenho de um infográfico com doze metas que corroboram com o movimento disruptivo mais ajustado à educação contemporânea.

Palavras-chaves: Educação Contemporânea. Inovação Disruptiva. Comunidades de Aprendizagem. Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

This work is the result of a master's research developed in the Postgraduate Academic Master's Program in Teaching in Science and Health - PPG ECS of the Federal University of Tocantins - UFT, in the line of research Teaching in Science. The research seeks to analyze a disruptive experience in the Learning Community of Paranoá-DF from the following specific objectives: Identify the characteristics of the didactic-pedagogical proposals in the research locus school and Know the pedagogical experiences that are announced as disruptive in the Learning Community of Paranoá - DF. The following question was pursued: What experiences proposed in the Learning Community of Paranoá-DF are announced to be disruptive ? The guiding theoretical framework and whose conversations, in their plurality, helped to weave the conceptual network that supports this research were: the theories of disruptive innovation, by Clayton Magleby Christensen (2012) and the dialogue with Robinson (2019), Moran (2014), Figueiredo (2021), Demo (2005;2009), with regard to contemporary pedagogical proposals . The concept of disruptive education coined by Christensen is assumed in the perspective of overcoming secular educational models. The research corpus was produced in the semi-structured interview with CAP's school management, in the documentary collection and digital media. The Discursive Textual Analysis - DTA, developed by Moraes and Galiazzi (2007) was used as an analysis tool associated with the MAXDA-2022 software. The development and analysis of the research highlighted challenges for the consolidation of more disruptive experiences in CAP and enabled the design of an infographic with twelve goals that corroborate with the disruptive movement more adjusted to contemporary education.

Keywords : Contemporary Education. Disruptive Innovation. Learning Communities. Discursive Textual Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Demandas da Sociedade Contemporânea	16
Figura 2- A Educação que desejamos	17
Figura 3- Fenômeno situado: a compreensão	26
Figura 4- Espaço de Aprendizagem da CAP	32
Figura 5- Educação Disruptiva	36
Figura 6- Organizando a Mudança	38
Figura 7- Cinco desafios para a docência contemporânea	40
Figura 8- Nuvem Representativa do <i>Corpus</i> da Pesquisa	49
Figura 9- Categoria emergente: Inovação	53
Figura 10- Componentes que tornam uma escola criativa	54
Figura 11- Categoria emergente: “Aprendizagem”	62
Figura 12- Infográfico	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Escolas Inovadoras Disruptivas	41
Quadro 2- Categoria emergente do processo de ATD	47
Quadro 3- Critérios de saturação de palavras correlatas	51
Quadro 4- Critérios de saturação da palavra “Comunidade”	51
Quadro 5- Síntese das Ações Pedagógicas da CAP	60
Quadro 6- Síntese do Movimento Disruptivo no Contexto Educacional	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Procedimentos metodológicos da ATD	27
Tabela 2 - <i>Corpus</i> da pesquisa	45
Tabela 3 - Unidades de Significação do <i>Corpus</i> da Pesquisa	46
Tabela 4 - Categoria Emergente “Inovador”	52
Tabela 5 - Análise de artigos indexados sobre o conceito de inovação em educação	57
Tabela 6 - Sentido de Inovação	59
Tabela 7 - Categoria Emergente “Aprendizagem”	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Comunidade de Aprendizagem do Paranoá
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DOI	Digital Object Identifier
DOU	Diário Oficial da União
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EDUFT	Editora da Universidade Federal do Tocantins
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IVEPESP	Instituto para a Valorização da Educação e da Pesquisa no Estado de São Paulo.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGECS	Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema de pesquisa	19
1.2 Delimitação de Escopo	20
1.3. Justificativa	21
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.4.2. Objetivos Específicos	23
2. METODOLOGIA	23
2.1 Pesquisa Qualitativa na perspectiva da ATD	25
2.2 Procedimentos Metodológicos: a emergência do novo	28
2.3 Estrutura da Dissertação	33
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
3.1 Escola contemporânea: desafios e possibilidades	36
3.2 Inovação Disruptiva	38
3.3 Modelos Educacionais Disruptivos	40
4. COLETA DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES	23
4.1 Construção e reconstrução das realidades	49
4.2 Inovação: o desejo de mudança na CAP	52
4.3 Aprendizagem em todo lugar	61
4.4 Experiências Educacionais Disruptivas	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista	78
APÊNDICE B - Declaração Pesquisador/Responsável	80
APÊNDICE C - Solicitação de Autorização à Secretaria de Estado de Educação	81
APÊNDICE D - Declaração do Pesquisador / Orientador	82
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	23
APÊNDICE F - Termo de Anuência da Instituição	86
ANEXO 1 - Parecer da Pesquisa Aprovado	87
ANEXO 2 - Termo de Anuência Assinado	88

1. INTRODUÇÃO

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites [...] (Gadotti;2000).

Estamos vivenciando um momento histórico de transformações profundas em todos os setores da sociedade, impulsionadas pelas descobertas científicas, notadamente no campo das tecnologias digitais¹ e pela popularização da Internet. São mudanças que vêm modificando nossas visões de mundo e, conseqüentemente, impulsionando as instituições educacionais a revisitar suas concepções pedagógicas, métodos, currículos e ambientes de aprendizagem. Tais mudanças são tensionadas pela inércia dos sistemas educacionais em atualizar suas estruturas e modos de gestão; pela morosidade no atualizar a legislação educacional vigente, bem como pela formação descontextualizada do corpo docente. Morin (2003, p. 99) é contundente ao afirmar que há resistências inacreditáveis a essa mudança e que a imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada.

É imperiosamente necessário repensar as funções da escola no atual contexto, conforme destaca Edgar Morin² ao interrogar-se sobre: O que ensinar nas escolas? Quais os grandes temas e valores capazes de mobilizar uma atitude mais ética diante do mundo atual? São interrogações que à luz da teoria da complexidade defendida por ele estão envoltas em um emaranhado de desafios do cotidiano da sala de aula e a qual nos remete à ideia de defender ações pedagógicas que transformem esses desafios em soluções favoráveis à vida em sociedade.

Na visão de Christensen (2012) a sociedade avançou os marcos que determinam as metas, sobretudo depois da década de 1970. Tal afirmativa se deve ao fato de as pessoas darem às suas escolas uma nota B, e mais precisamente a partir de 1981, essa nota foi diminuído para um C, o que implicou no aumento do número de pessoas que consideravam as escolas piores do que eram e não viam mais indícios de melhoria. Ao analisar esses resultados, Christensen enfatiza que:

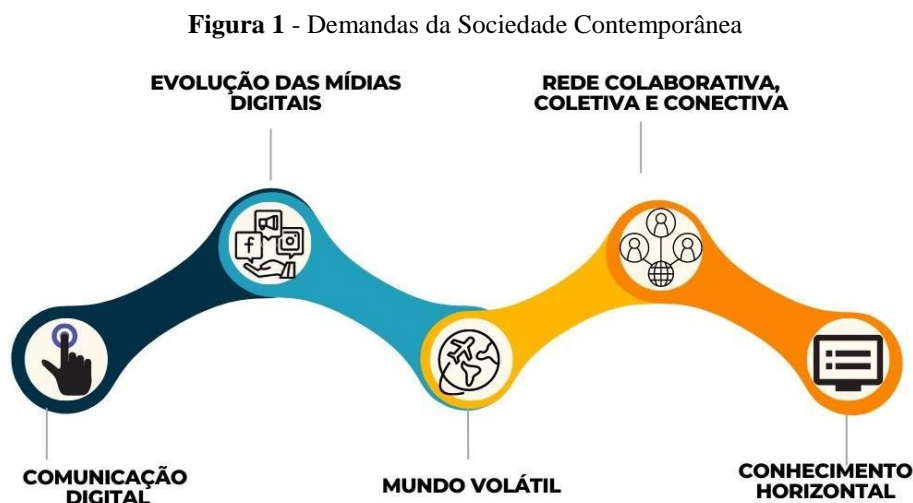
¹É um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. (Tecnologia digital)

²Pensador contemporâneo, formado em Direito, Geografia e História, autor dos livros “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, “A cabeça bem feita”, entre outros.

Alguma coisa tem que mudar. O antigo modelo de utilidade pública da educação pública tem cada vez mais dificuldade em atender o que a sociedade espera dele. Outras opções continuam a aumentar em quantidade à medida que leis estaduais permitem que o financiamento público sustente uma variedade cada vez maior de escolas. A tecnologia também está navegando em torno do modelo tradicional e está se tornando mais sofisticada e fácil para o usuário. (CHRISTENSEN, 2012, p. 230)

Pensando nesse novo cenário que anseia por ações que atendam as demandas da sociedade contemporânea, defende-se a ideia da inovação disruptiva (CHRISTENSEN, 2012) como alternativa viável para os sistemas educacionais, considerando o avanço das mídias digitais, a volatilidade do mundo, a vida em redes e o conhecimento horizontal em diálogos permanentes com outras leituras.

A Figura 1 sintetiza esse percurso em consonância ao contexto atual.



Consoante a essa realidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no inciso III de seu artigo 3º, assera que o ensino será ministrado com base nos princípios das possibilidades educacionais a partir da liberdade e pluralidade de concepções e práticas pedagógicas e concede autonomia para que os sistemas de ensino possam organizar a educação básica em favor da qualidade da educação.

Ademais, urge a necessidade de reformas educacionais que priorizem a contextualização da gestão da aprendizagem³ no sentido de oferecer aos estudantes os conhecimentos necessários para que eles possam desenvolver habilidades importantes, tais como pensamento crítico, criatividade, comunicação, trabalho em equipe e pensamento

³O sentido do conceito de gestão da aprendizagem ancora o discurso educativo quando consideramos a aprendizagem um fenômeno, que acontece no sujeito cognoscente e de responsabilidade de todos os atores sociais envolvidos na aprendizagem (MARTINS, 2014, p. 99).

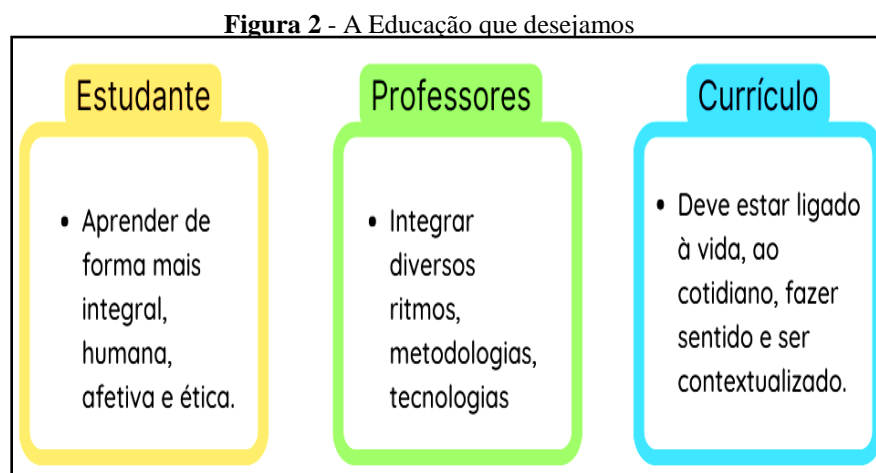
estratégico.

Para esse cenário do século XXI, é importante que a educação incentive a aprendizagem contínua, oferecendo oportunidades intelectuais e de crescimento aos estudantes ao longo de suas vidas. Por conseguinte, é necessária mudança na forma de ensinar e aprender, sobretudo, na forma de pensar que o conhecimento não pode ser mais visto de forma fragmentada e unilateral. Morin (2020) disserta que:

O conhecimento dos problemas fundamentais e globais requer conexão dos conhecimentos separados, divididos, compartimentalizados, dispersos. Acontece que nosso ensino nos orienta a separar os conhecimentos, e não a ligá-los, *conforme é visto até nos dias de hoje nas escolas, um currículo elaborado por disciplinas.* (Morin, 2020, p.15; ênfase adicionada).

O pensamento do autor evidencia a necessidade de haver conexão entre os conhecimentos separados e dispersos, que não é incentivada na educação tradicional, pois o currículo é organizado em disciplinas e não há oportunidade para conectar os conhecimentos. É preciso que haja aproximação entre as áreas do conhecimento para enfrentar os problemas fundamentais e globais, sobretudo, na área da educação, por isso é necessário que o ensino incentive a interligação entre os conhecimentos, ao invés da separação. Trata-se de um modelo de ensino pautado no século passado que deixou raízes profundas, as quais devem ser substituídas urgentemente.

Nesse sentido, Moran (2014) aponta que a sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende por meio de novas maneiras, caminhos, atores e de forma contínua. A educação que se deseja, segundo Moran, é sintetizada na Figura 2.



Fonte: Moran, 2014 (adaptado pela autora)

A sociedade do século 21 anseia por novas perspectivas educacionais, em virtude das

novas exigências que dela são oriundas. Moran (2014) argumenta que o estudante precisa aprender a partir de diversas metodologias e com as lentes ampliadas a tudo que está acontecendo em seu contexto social, e a escola deve priorizar essa formação integral e interconectada. Isso implica em mudança na configuração curricular dos sistemas de ensino, na organização didático-pedagógica, bem como nos espaços e tempos de aprendizagem.

A educação que se deseja, segundo Moran, é a que está aberta ao desenvolvimento, tendo em vista o sucesso, oportunidades, conquistas e realizações. Segundo ele, a educação deve estar aberta ao desenvolvimento para que o sucesso, as oportunidades, as conquistas e as realizações sejam alcançadas pelas pessoas. Esta ênfase na educação é fundamental para que a sociedade consiga evoluir e se desenvolver.

Nesse sentido, a teoria das inovações disruptivas⁴ na educação apresentada por Clayton Christensen (2013) afirma que esse conceito traz implicações diretas ao modelo tradicional de ensino. Talvez a ruptura em que se configure em novas propostas para o processo de aprendizagem, suportados por novas metodologias de ensino e tendo o professor como mediador criativo.

Assim, não deixa de ser uma preocupação deste estudo, sobretudo quando não é intenção oferecer “um remédio milagroso”, contudo, compreender como deve acontecer essa mudança nesse movimento intitulado disruptivo, o qual Demo (2009, p. 23) caracteriza-o como rompedor, rebelde, capaz de se confrontar, questionar, desconstruir e, portanto, um movimento que não prioriza o domínio de conteúdos. Diga-se de passagem, que estes por sua vez estão sujeitos a envelhecer rapidamente nesta sociedade. Mais que tudo, prioriza-se o aprendente em sua relação direta com o ato de aprender em circunstâncias menos instrucionistas e mais significativas.

Adequar-se às mudanças do século XXI é, sobretudo, ter conhecimento sobre as novas competências que emergem deste século, alinhadas aos 4 pilares da educação que deverão ser prioridade na cultura do ensino contemporâneo com possibilidades de avançar em propostas de inovação disruptiva no cenário educacional.

Importa destacar que o estudo a seguir é, sobretudo, fruto de muitas inquietações decorrentes de muita leitura e de vinte e cinco anos atuando na área educacional. Durante essa jornada, muitas discussões foram oportunas, sobretudo quando as estatísticas do processo de

⁴Christensen argumenta que os profissionais da educação precisam estar prontos para aproveitar ao máximo a inovação disruptiva, e, isso não se restringe apenas sobre a tecnologia, mas também sobre o que os líderes da educação fazem para aproveitar ao máximo as ferramentas tecnológicas. (Christensen, Clayton M. | Horn, Michael B. | Staker, Heather, 2013, p.9)

aprendizagem apresentavam resultados negativos ao esperado ou quando o estudante não alcança seu sucesso escolar. No entanto, esses e outros mais, sempre existiram e a comunidade escolar sempre se posicionou despreparada para lidar com tais circunstâncias. Com esse intuito, acredita-se que o sistema educacional tem vivenciado muitas inconstâncias e urge a necessidade de rever suas propostas de ensino e de aprendizagem em consonância com a realidade que se vive com intuito de oferecer educação de qualidade na perspectiva da inovação disruptiva.

1.1 Problema de pesquisa

Há uma demanda urgente de ruptura do sistema educacional vigente no sentido de evoluir à altura das transformações sociais ocorridas na atualidade. Para tanto, pretendeu-se responder a seguinte questão: *Quais experiências propostas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF que se anunciam disruptivas?*

Este estudo teve como **objetivo geral** analisar uma experiência disruptiva na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF a partir dos seguintes objetivos específicos: Identificar as características das propostas didático-pedagógicas na escola lócus da pesquisa e Conhecer as experiências pedagógicas que se anunciam disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF.

Desse modo, a construção e delimitação do *corpus* da pesquisa aconteceram num movimento recursivo sinalizado por meio da análise qualitativa de acervo documental, entrevista semiestruturada e acervo digital referente à temática investigada. Se por um lado, o problema de pesquisa foi emergente em função do movimento impregnante no *corpus* da dissertação, por outro lado a pesquisa que se procura compreender foi sendo construída nesse movimento de análise das informações. Moraes e Galiuzzi (2007) empregam a aposta na emergência, a qual encontra sustentação na proposição fenomenológica da Análise Textual Discursiva.

Compreende-se que a escola atual não caminha com sua proposta pedagógica, na mesma velocidade das mudanças e transformações do século 21. Estagnou-se. Parou no tempo passado, onde as finalidades e intencionalidades eram outras. A educação no século 21 precisa adequar-se às mudanças desse século, encarar essa nova realidade criando arranjos conectivos entre o ensinar e o aprender que deverão prevalecer na cultura do ensino contemporâneo.

A Escola não pode continuar “navegando contra a maré” e também não pode continuar parada no tempo. Martins (2017, p. 39) propõe que nesse contexto de efervescência tecnológica se promovam os novos modelos comunicacionais que atendam às necessidades da sociedade; até porque a educação é impelida a utilizar os novos recursos, sejam levados pelos professores ou pelos aprendentes. A instituição escolar é o espaço que deve dialogar com vários campos de saberes. Figueiredo (2011) pressupõe que um dos problemas centrais da educação é, o de preparar os cidadãos para a realidade de um mundo globalizado, complexo, de mudança, centrado no conhecimento sem fronteiras, onde a capacidade de cada indivíduo pode resultar na criação de valores com empenho e inovação, passou a ser fator crítico, não apenas de sucesso, mas de sobrevivência. Nessa perspectiva Demo (2010, p. 868) declara que as crianças não aprendem, os professores tendem a ser muito mal formados e mal pagos, a escola está ficando para trás, novas tecnologias não têm chance e os alunos reclamam cada vez mais. Ainda reforça em seus estudos que “reformular” este sistema já não é o caso, porque o sistema já não possui razão suficiente para continuar existindo.

Portanto, é imprescindível que a mudança aconteça, seria um começar de novo, em parte para estar à altura das necessidades dos alunos neste tempo presente, em parte para corresponder aos cuidados pedagógicos da aprendizagem reconhecida crescentemente enquanto desafio continuado da sociedade digital. Assim, evidencia-se a necessidade de se fomentar estudos e/ou pesquisas que possibilitem compreender os modelos educacionais disruptivos já regulamentados na sociedade atual ancorados na Análise Textual Discursiva (ATD).

1.2 Delimitação de Escopo

A ênfase dada à pesquisa tem seu foco na educação contemporânea e nos desafios para o século 21, a partir da análise de uma experiência disruptiva na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. Trata-se de uma escola reconhecida pela Educação do Distrito Federal, como Projeto Piloto de inovação educacional.

O trabalho está organizado em cinco capítulos correlacionados. O Capítulo 1, Introdução, abre por meio da contextualização do tema proposto neste trabalho. Da mesma forma, foram estabelecidos os resultados esperados por meio da definição de seus objetivos e apresentadas as limitações do trabalho, permitindo uma visão clara do escopo proposto. O capítulo 2 conduz o processo de investigação a partir da compreensão teórica da pesquisa qualitativa e seu percurso metodológico. O Capítulo 3 traz a discussão teórica na perspectiva

da suposta cultura da padronização em detrimento à inovação disruptiva. A partir desse entendimento, será evidenciado os modelos educacionais disruptivos já existentes no cenário atual. O Capítulo 4 consolida o processo da coleta de dados sobre o trabalho pedagógico da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, sua história e suas bases e princípios metodológicos como forma de identificar as características e as questões centrais do processo de aprendizagem. Ainda nesse capítulo é desenvolvida a análise dos dados coletados, resultados e discussões a partir da Análise Textual Discursiva-ATD, desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007), e apresenta em seu último subcapítulo. Considerou-se relevante encerrar esse capítulo apresentando a síntese do movimento disruptivo no contexto educacional.

Como ferramenta de análise utilizou-se o software MAXDA-2022. O Capítulo 5 discorre acerca das considerações do trabalho, relacionando os objetivos identificados inicialmente com os resultados alcançados.

1.3. Justificativa

A inclinação deste estudo justifica-se por possibilitar o aprofundamento da temática central a partir da coleta de dados de diferentes fontes com a intencionalidade de responder à questão norteadora desta pesquisa. Trata-se inquietações decorridas ao longo de mais de vinte anos de atuação na área educacional. Neste tempo decorrido, o diálogo permanente com Paulo Freire sobre desenvolver a educação com autonomia, como prática da liberdade e, sobretudo de forma humanizadora, me constitui enquanto profissional da área educacional, assim como durante a minha formação inicial me deparar com as concepções de Dewey ao consolidar a escola com espaço que emana vida e por conseguinte, precisa ser evidenciada experiências diárias da vida em sociedade.

Já nas leituras dos clássicos, os quais formam o tripé da educação: Sócrates, Platão e Aristóteles, me vi diante de muitos desafios, sobretudo ao mergulhar no mundo das ideias, onde se aprende a não aceitar o conhecimento como pronto e acabado. Pelo contrário, aprendi a duvidar, argumentar, superar e raciocinar. Contudo, mesmo consciente de que as raízes da educação são amargas, mas fui na onda aristotélica de acreditar que seus frutos são doces, como de fato o são, quando nos deparamos com o sucesso escolar dos nossos aprendentes.

Portanto, compreender que passar por todo esse processo de formação inicial e continuada me fez enxergar com mais visibilidade às demandas da sociedade que ao longo da história da educação sempre foram determinantes para que mudanças acontecessem no sistema

de ensino. Ademais, assumir esse desafio é enxergar novas possibilidades em detrimento à cultura da padronização⁵, a qual suprime a individualidade, a imaginação e, sobretudo, a criatividade.

Robinson⁶ (2019, p. 28) afirma que se tem um sistema educacional de classificação difícil, que limita quais são os assuntos que as crianças têm o direito de estudar, nenhuma variação é permitida. Destaca isso nos testes padrões frequentemente empregados para avaliar as crianças, com a mentalidade de que existe uma coisa "certa" facilmente identificável ou definitiva sobre o progresso de uma criança. Para o autor, estas práticas pressionam os professores a ensinarem de modo padronizado para esses modelos, o que anula ou limita sua arte e ciência de proporcionar qualidade de ensino. Nessa mesma linha de pensamento, Moran discerne

Muitas formas de ensinar hoje já não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas **aulas convencionais estão ultrapassadas**. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN, 2000, p. 11, grifo nosso)

São reflexões e discussões contínuas no contexto escolar, onde parece não ter o que mudar e a aceitação de continuar nesse modelo mais convencional conota em “mesmice” e zona de conforto para muitos e para outros a falta de diálogo em promover ações contrárias a esse modelo ultrapassado causam adoecimento e inconformismo. Robinson (2019, p. 151), afirma que a mudança no sistema educacional precisa acontecer a partir de três tipos de entendimento:

- Visão crítica de como as coisas são de fato;
- Uma meta para alcançar como as coisas podem vir a ser.
- Uma teoria para a mudança acontecer, passar de uma situação que está aquém da realidade para outra que esteja conectada com o mundo atual.

Nessa expectativa, o desafio desta pesquisa é compreender o sentido de inovação disruptiva das propostas pedagógicas de modelos educacionais contemporâneos na perspectiva da teoria da inovação disruptiva, de Clayton Magleby Christensen (2012) em diálogo com

⁵Em geral, a cultura de padronização se concentrou no currículo e na avaliação. O ensino é visto como uma maneira de obter padrões. Essas prioridades estão totalmente invertidas. Não importa o quão detalhado seja o currículo ou quão caros sejam os testes; a verdadeira chave para transformar a educação é a qualidade do ensino. (Robinson, 2019; p.234)

⁶ Ken Robinson, Ph.D., é um líder internacionalmente reconhecido em educação e autor dos livros *The element*, *Finding your element* e *Out of our minds*. Foi citado pela revista *Fast Company* como “um dos maiores pensadores mundiais em criatividade e inovação”

Robinson (2019), Moran (2014), Figueiredo (2021), Demo (2005; 2010), Martins (2022), entre outros que abordam essa temática.

Desse modo, o objetivo da educação é possibilitar às pessoas a compreensão do mundo à sua volta e de seus talentos, tornando-os cidadãos plenos, ativos e solidários. Demo (2010, p. 863) ao mencionar Christensen, o autor da teoria da inovação disruptiva, alega que “para dar conta de inovações disruptivas, são necessárias outras habilidades de sentido fortemente desconstrutivo/reconstrutivo implicando viradas radicais, mesmo perante futuros ainda muito incertos”. A questão neste estudo não é apresentar nenhuma proposta de reformar a educação e sim mostrar que propostas pedagógicas disruptivas são necessárias e urgentes, mesmo diante da complexidade que envolve todo esse processo de mudança.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Analisar uma experiência disruptiva na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar as características das propostas didático-pedagógicas na escola *lócus* da pesquisa
- Conhecer as experiências pedagógicas que se anunciam disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF.

2. METODOLOGIA: Um ponto de partida

A Ciência contemporânea entende que as realidades fogem a toda determinação objetiva no espaço e no tempo de modo que, em última instância, o pesquisador só pode tomar como objeto de análise a experiência que tem dos acontecimentos que deseja estudar.
(Bicudo,011).

Ao iniciarmos uma pesquisa, delineamos cada passo a ser dado em direção aos objetivos e às questões a serem investigadas, sobretudo no decorrer do processo, quando a imersão do pesquisador no *corpus* da investigação e o seu envolvimento com o campo empírico proporcionam ajustes necessários tanto às questões quanto aos objetivos. Portanto, adaptações vão ocorrendo no próprio caminho, ao atuar, “pois a atuação de uma mente em um mundo se

dá com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo” (VARELA, 2003, p. 26).

Esta pesquisa formou uma jornada pessoal com uma primeira certeza pronunciada, a definição de fazer a pesquisa narrativa, evidenciar a potencialidade das narrativas como percurso metodológico, aguçar a sensibilidade na delicadeza das relações envolvidas, assim como ter o cuidado com as questões éticas, enquanto preocupação acentuada pelas inquietações do pesquisador. *A priori*, um tipo de estudo que reúne depoimentos pessoais em contextos reais com objetivo a princípio de integrar e dar significados aos dados coletados, combinando conteúdos a partir dos quais as experiências subjetivas podem ser transmitidas em profundidade.

Vislumbramos na pesquisa narrativa, evidenciar as experiências dos sujeitos, abrindo espaço para a expressão da subjetividade, os fatos reais, histórias de vida e depoimentos reais. Contudo, a necessidade de mudar o tipo de pesquisa ocorreu durante a coleta de dados, onde nos deparamos com uma realidade não consolidada, que limitou ir adiante conforme previsão inicial de análise das narrativas. A técnica da entrevista em profundidade não encontrou possibilidades de encaixe aos objetivos da pesquisa, em virtude do discurso construído. Outrossim, outras possibilidades metodológicas emergiram para o desenrolar desse estudo, o que faz parte perfeitamente de toda pesquisa qualitativa (Yin, 2016).

A amplitude do que se chama pesquisa qualitativa abrange um mosaico de orientações, bem como de escolhas metodológicas. Tirar vantagem da riqueza do mosaico oferece uma oportunidade para personalizar um estudo qualitativo. Três condições em especial contribuem para o mosaico: a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humanos sendo estudados; a potencial singularidade desses eventos; e as variações metodológicas disponíveis dentro da pesquisa qualitativa. Cada condição pode envolver escolhas extremas, muitas vezes envolvendo considerações filosóficas e não apenas metodológicas. Entretanto, entre os extremos existe uma ampla gama de posições aceitáveis. As três condições juntas, portanto, formam grande parte do mundo multifacetado da pesquisa qualitativa. (Yin, 2016, p.143)

Yin, utiliza o termo mosaico para se referir a triangulação de possibilidades que variam das múltiplas interpretações no processo da investigação em direção ao potencial a ser revelado na singularidade dos eventos e pôr fim à explosão de variações que surgem dentro da pesquisa. Portanto, compreender a realidade pesquisada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) foi um desafio assumido em buscar significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar com margem significativa de liberdade e expressão.

A metodologia da Análise Textual Discursiva é um caminho do pensamento do pesquisador. Como tal, "é um processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto determinado de partida ou de chegada". Por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode ser dirigido de fora, mas precisa ser construído no próprio processo, pelo próprio sujeito. Ao mesmo tempo, esta metodologia confere ao pesquisador ampla liberdade de criar e de se expressar. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 187).

Trata-se de um caminho metodológico que vislumbra o que se estabelece muitas vezes como certeza. Nesse sentido, para alcançar a dinâmica do *corpus* da pesquisa, foi necessário compreender sua totalidade, contradição e mediação a partir da síntese do percurso investigativo.

Ainda que incerta e imprecisa, a Análise Textual Discursiva fundamenta-se numa metodologia, a qual é bastante exigente, especialmente no sentido de uma impregnação e envolvimento aprofundados, atingidos por meio da unitarização e da categorização. Somente nessas condições é possibilitada a emergência auto-organizada de novas compreensões, objetivo básico da pesquisa qualitativa. Um dos segredos cruciais de uma Análise Textual Discursiva bem sucedida é uma intensa impregnação com os materiais da análise. É importante que o pesquisador aproveite todas as oportunidades, que se oferecem para se envolver intensamente com seu "*corpus*", atingindo uma efetiva impregnação. Esta pode dar-se de muitos modos. Um deles é a transcrição e preparação dos materiais e entrevista. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 191).

A importância da impregnação do pesquisador junto ao material analisado é parte crucial de uma análise textual bem-sucedida e, portanto, deve imergir profundamente em seu material de análise, desde a preparação dos materiais, roteiros para a pesquisa, transcrição, releituras contínuas, entre outros. Moraes e Galiuzzi (2016) destacam que é a partir da compreensão que passamos a construir o caminho investigativo assumindo o pensamento livre e criativo, contudo desafiador por um caminho que ainda não está traçado, de lidar com um objeto que somente se define ao longo do processo.

2.1 Pesquisa Qualitativa: novas compreensões do objeto de pesquisa

A Análise Textual Discursiva (ATD) permite ao pesquisador mapear contextos multidimensionais, a partir do estudo profundo dos discursos. Essa análise consiste na exigência de um envolvimento com o texto analisado, realizando a unitarização das diferentes discussões e a categorização dos temas que emergem desses discursos. Esse processo permite a emergência de novas compreensões, obtendo um melhor entendimento sobre os temas estudados, e assim aprofundar o conhecimento científico.

Desse modo, a análise textual discursiva é tida como um processo que começa a partir da unitarização, onde os textos são separados em unidades de significado, que por sua vez formam unidades que podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Chegar ao campo empírico e seus fatos implica superar as primeiras impressões dadas pela realidade investigada rumo à compreensão das suas bases, fundamentos e diretrizes. Consiste, sobretudo, no trabalho exaustivo de apropriação, organização e análise e, ao mesmo tempo, de crítica, interpretação e avaliação quanto ao objetivo de identificar qual abordagem daria conta da complexidade desse estudo. Observa-se na Figura 3, a síntese do caminho investigativo, onde optamos por assim fazê-lo, enquanto se caminha paulatinamente, ancorados na complexidade da busca de ferramentas para empreender da melhor forma possível essa travessia.

Isso significa que em termos do trabalho realizado buscamos compreender um fenômeno que se mostra, considerando a descrição e as teorias *a priori* como pré-compreensões a partir dos aspectos ontológicos e metodológicos, representando o rigor da pesquisa, sem impor limites tão estreitos ou reducionistas às informações coletadas e ao tipo de problema investigado, de modo que o movimento dos resultados obtidos amplie o compreender, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Fenômeno situado: a compreensão



Fonte: (Galiazzi, 2000, p.36), adaptado pela autora

De acordo com a Figura 3, a comunicação dessa compreensão se constitui a partir do fenômeno situado dentro do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa o movimento e esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como percurso de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores, onde o captar o novo emergente é comunicada e validada. Esse processo em seu todo é comparado a uma

tempestade de luz, conforme sintetiza Moraes e Galiuzzi (2016, p. 36).

Outrossim, faz-se necessário tecer caminhos para o diálogo com diferentes informações e contextos, permitindo um encaminhamento do pensamento nas ações, articulando o que pode estar disjunto, refletindo sobre o que pode estar oculto, utilizando os princípios filosóficos e metodológicos não como uma receita. Como define Morin (2005).

[...] não se trata de obedecer a um princípio de ordem (que exclui a desordem), de clareza (que exclui o obscuro), de distinção (que exclui as aderências, participações e comunicações), de disjunção (que exclui o sujeito, a antinomia, a complexidade), isto é, a um princípio que liga a ciência à simplificação da lógica. Trata-se, pelo contrário, a partir dum princípio de complexidade, de ligar o que estava disjunto. (MORIN, 2005, p. 26)

Assim, ao investigar o modelo educacional implementado na Escola Classe da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá construímos nossas informações a partir do acervo documental da unidade escolar, da entrevista com a gestão escolar e acervo encontrado nas mídias digitais referentes a este modelo inovador de educação, seguindo os seguintes procedimentos conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Procedimentos metodológicos da ATD

1	Produção do Corpus
2	Unitarização do Corpus
3	Organização por aproximação de sentidos
4	Categorização Inicial
5	Categorização Intermediária
6	Categorização Final
7	Metatextos

Fonte: (Moraes e Galiuzzi, 1999), adaptado pela pesquisadora.

Observa-se na recomendação de Moraes e Galiuzzi (1999) que é necessário percorrer o caminho com foco na compreensão do fenômeno em estudo, organizando as informações em um processo de construção e desconstrução do material coletado mediante critérios de saturação para se chegar à etapa de unitarização do corpus e daí por diante seguir para o metatexto.

Para esta pesquisa, adotamos pressupostos filosóficos e epistemológicos baseados na fenomenologia. A fenomenologia fundamenta o conhecimento a partir do que é vivenciado, experimentado e sentido, é ao mesmo tempo uma Filosofia e um método de chegar à compreensão dos fenômenos, à descrição daquilo que se manifesta em si mesmo à consciência, que se dá, que se torna visível (MORAES e GALIAZZI, 2020, p. 24).

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2020) a fenomenologia investigativa anda em círculos, onde a cada volta dada, elimina-se um pouco mais da obscuridade ao que se investiga, e a partir desse ponto vai se tornando mais claro o fenômeno. Esse retorno sistemático aos mesmos fenômenos para maior aprofundamento da compreensão constitui o círculo hermenêutico⁷ em que a interpretação que se dá a essa realidade é única e pessoal. Os autores corroboram que não se trata apenas do que é vivido, mas também como é vivido e considerado relevante neste contexto. Assim, a fenomenologia foca na experiência como fonte de conhecimento.

Quanto à análise textual discursiva, esta possibilitou não testar hipóteses, mas, sobretudo compreender o fenômeno e a reconstrução de conhecimentos acerca do tema investigado. Para esta análise e interpretação dos dados, serão retomados os conceitos desenvolvidos durante o processo de investigação. Espera-se contribuir para resultados que mostrem como as propostas pedagógicas em modelos educacionais disruptivos acontecem na prática de forma efetiva, levando em consideração as mudanças e transformações que estão acontecendo continuamente na sociedade contemporânea. Entraves existem em toda parte, mas quando a vontade de mudar algo que não corresponde mais às expectativas do cenário atual são maiores que as dificuldades, anseia-se por um caminho aberto às possibilidades.

2.2 Procedimentos Metodológicos: a emergência do novo

Ao buscar organizar essa seção para o desenvolvimento da pesquisa, apresenta-se no primeiro momento o *locus* do estudo seguido das questões éticas, da construção dos dados e por fim, da análise, validação e interpretação dos dados. Destaca-se ainda que esta pesquisa seguiu as diretrizes legais de natureza administrativa, civil e penal inerentes ao plágio.

⁷Ação de movimento na ATD que valoriza as pré-compreensões como modos de chegar a entendimentos mais complexos. Nisso o pesquisador vai além de análises de caráter semiótico e semântico, para atingir interpretações de caráter hermenêutico, contextualizadas e históricas, com intenso envolvimento e autoria do pesquisador. (Moraes e Galiuzzi, 2020, p. 241)

O desrespeito aos direitos autorais ou adoção de qualquer outro meio ilícito em seu desenvolvimento, exime o orientador desse estudo de toda e qualquer responsabilidade por quaisquer que sejam as inconstâncias decorridas deste. Assim, ao iniciar a busca pelo conhecer, investigar ou mesmo compreender o objeto empírico, nos deparamos com um movimento de idas e vindas continuamente.

Trata-se de um caminho que vai se construindo conforme a relação do sujeito com o objeto, vai criando arranjos de proximidade. E foi assim que se definiu qual abordagem investigativa foi a mais apropriada para se percorrer. Algumas experiências de pesquisa numa abordagem qualitativa já haviam produzido a convicção de que uma pesquisa pode ser eventualmente mais envolvente, mais significativa e profunda (MORAES; GALIAZZI, 2020), e nesse sentido, escolhemos essa abordagem em que a convicção foi eventualmente mais envolvente, mais significativa e profunda do que haviam sido alguns estudos realizados em paradigmas clássicos⁸. Superar modelos paradigmáticos permite mergulhar em outras possibilidades. Galiazzi (2020) refuta o conceito de cientificidade em que o valor da verdade, a aplicabilidade, a consistência e a neutralidade, representando o rigor metodológico da pesquisa, não pudessem impor limites tão estreitos às informações coletadas e ao tipo de problemas a investigar.

Neste contexto, entendo que escolher a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), seria uma decisão coerente, considerando-se tanto a trajetória profissional na área da educação, quanto as leituras que me constituíram durante essa caminhada. Trata-se de uma instituição escolar pública devidamente reconhecida como projeto piloto de inovação educacional⁹, a qual desenvolve práticas educativas consideradas inovadoras.

O estudo vai se desenrolando a partir da leitura de alguns documentos de base da CAP, da entrevista semiestruturada com a gestora escolar e de acervos encontrados nas mídias digitais referentes à temática da pesquisa. Seguiu-se os critérios estabelecidos na Resolução 466/121 (publicada no DOU nº 12, quinta-feira, 13 de junho de 2013, Seção 1, p. 59) que determina as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A partir do Parecer de nº 5.980.073 ser aprovado, deu-se início aos primeiros contatos com a

⁸Concepções de uma visão de mundo, de ciência e de pesquisa baseadas em todo histórico anterior de vivência dentro da ciência natural e dentro do positivismo (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 20).

⁹No dia 23 de janeiro de 2020 o Gabinete do Secretário de Estado e Educação do DF, por meio do despacho SEE/GAB/AESP 34490877 (Processo SEI 00080-0058546/2019-80) reconheceu a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá como Projeto Piloto de inovação educacional.

instituição da pesquisa, que fica situada na cidade do Paranoá¹⁰.

O interesse em escolher essa instituição escolar surgiu primeiramente por ser uma escola pública com uma proposta inovadora de ensino. Então estudar o fenômeno da inovação em um contexto escolar da rede pública poderia suscitar informações consideráveis. Outro ponto em destaque aconteceu no ano de 2013, quando se deu início a uma rede de estudos para discutir possibilidades de uma escola com perfil alternativo e inovador, influenciados pelas experiências da Escola da Ponte idealizada por José Pacheco. Em entrevista cedida ao Sr. Hélio Dias no canal do Instituto para a Valorização da Educação e da Pesquisa no Estado de São Paulo (IVEPESP) as professoras idealizadoras desse projeto de inovação afirmaram que surgiu no fórum de autonomia que é um Fórum de educação que reúne quinzenalmente na Faculdade de Educação da UnB professores, pesquisadores e profissionais da área. Foi neste espaço de formação continuada que nasceu o grupo da CAP que começou esse projeto. Durante a entrevista¹¹, a professora Dianne Prestes, uma das mentoras do projeto, conceitua a comunidade de aprendizagem da seguinte forma:

*[...] não é uma escola dentro da comunidade, é mais, é a escola dentro da comunidade e a comunidade dentro da escola. Não existem barreiras, não existem muros, existe um espaço físico, onde vai ser chamado de **Escola de Comunidade de Aprendizagem**, que extrapola esses muros, extrapola esses espaços e que consiga agir, onde os estudantes, as famílias consigam agir com o apoio, com ajuda dessa comunidade de aprendizagem quanto aos problemas diários, cotidianos, então, não é um espaço físico para as famílias serem chamadas para ir para uma festa das famílias, ou porque o estudante cometeu alguma violência, mas é um espaço de aprendizagem de encontro, de afetividade, de amorosidade, onde as pessoas consigam aprender (Professora Diane, 2017).*

É nesse ponto que chegamos ao campo empírico e seus fatos. Compreender através dos discursos que a escola investigada se apresenta como proposta educacional disruptiva que “se baseia em um modelo de educação que busca expandir a prática educacional para além dos muros da escola buscando consolidar uma nova construção social de aprendizagem” (PPP; 2022, p. 4).

O desafio consistiu em superar as primeiras impressões dadas pela realidade da escola em direção a sua proposta pedagógica. Consistiu, portanto, no trabalho de unitarização, categorização e construção de metatextos seguidos da etapa de interpretação e compreensão

¹⁰ A cidade encontra-se a aproximadamente 20 minutos do centro da capital federal, Brasília. Possui um comércio forte, mas não tem zona industrial. Por este motivo, a maioria de seus habitantes trabalha no Plano Piloto. O Paranoá tem aspecto de uma pequena cidade que se caracteriza por um histórico de luta social para sua legitimação como região administrativa do Distrito Federal.

¹¹ Painel sobre educação do futuro: Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em 02 Jun. 2023.

do fenômeno estudado. Assim, ao investigar o sentido de inovação em modelos educacionais do século XXI, optamos por um estudo que não fosse do tipo comparado, tendo em vista a compreensão de análise da realidade como totalidade e particularidade ao mesmo tempo, o que nos direcionou ao estudo fenomenológico que objetivou compreender uma realidade delimitada.

A Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) oferece escolarização correspondente ao Ensino Fundamental I, e atende hoje cerca de 470 alunos entre 6 e 10 anos, sendo 362 no BIA¹² (1ºs, 2ºs e 3ºs ano), e 108 no segundo bloco (4ºs e 5ºs anos), distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Dentre esses estudantes, 223 residem no Itapoã, 170 no Paranoá, 65 no Paranoá Parque, 2 no Boqueirão e 10 são moradores de outras localidades, conforme consta no projeto pedagógico da escola. (CAP; 2022, p. 12).

Importa saber que a CAP assume o compromisso de cumprir e fazer cumprir os Princípios e Fins da Educação Nacional, bem como os objetivos do Ensino Fundamental, conforme expresso na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9394/96 de 20 de dezembro), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular, bem como atender às demais normas aplicáveis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente. (PPP; 2022, p.14).

A proposta de implementar um modelo de inovação educacional foi considerada quanto a escolha do local onde seria o edifício-sede, tanto em questões de estrutura física, quanto a comunidade local e todo o seu entorno, culminando na qualidade urbana a ser oferecida pelo trabalho da CAP proposto em seu projeto político pedagógico.

Um dos aspectos inovadores do presente projeto consistiu na apropriação dos princípios da sustentabilidade, não só do ponto de vista pedagógico, mas também no aspecto da requalificação dos espaços e edifícios existentes no local, para criar melhor qualidade urbana. Para tal, buscou-se identificar um imóvel que possibilitasse a instalação do espaço sede da CAP, que se integrasse a outros espaços educativos potencializando a construção da Comunidade de Aprendizagem. Neste sentido, o edifício-sede passa a ser um dos espaços de aprendizagem do território a ser utilizado pela comunidade. (PPP; 2022, p. 6)

Observa-se na Figura 4 um dos espaços de aprendizagem em concordância ao seu projeto de inovação educacional, conforme consta no PPP (CAP, 2022).

¹²Sigla referente ao primeiro bloco do segundo ciclo em consonância à organização da prática pedagógica de acordo com os ciclos da secretaria de Educação do Distrito Federal.

Figura 4 – Espaço de Aprendizagem da CAP



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2022)

Portanto, com vistas ao PPP da Unidade de Ensino, *lócus* da pesquisa, observa-se a preocupação da instituição em proporcionar aos seus estudantes qualidade de ensino com pretensão de atender às mudanças da sociedade contemporânea, conforme é descrito, a saber:

Na CAP, entendemos e sentimos a necessidade de **superar os modelos educacionais vigentes**, buscando fertilizar as práticas pedagógicas e, com elas, novas experiências em que possamos cultivar, efetivamente, no ambiente da Comunidade de Aprendizagem, o legado deixado por grandes educadores que nos inspiram como Anísio Teixeira ¹³, conhecido por suas ideias em educação integral, onde se acolhe toda a amplitude do ser e usa-se de matéria prima a própria vida. (PPP, 2022, p. 20, grifo nosso).

Frente ao exposto, a CAP se estruturou para oferecer espaços de aprendizagem que impulsionam a convivência, interação e dinamicidade entre seus aprendentes¹⁴ e os demais atores da comunidade, com base na proposta pedagógica inovadora, que intercala atividades coletivas e individuais, com os objetivos de desenvolver a autonomia das crianças, apresentar noções de pesquisa e contemplar o currículo¹⁵ em movimento proposto pela SEEDF.

Nesse sentido, a CAP vislumbra a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada dos modelos educacionais vigentes, buscando fomentar

¹³ (1900-1971) foi um importante teórico da educação no Brasil. Foi o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX. Fez parte do movimento de renovação do ensino chamado de Escola Nova. Disponível em Biografia de Anísio Teixeira . Acesso em 02 de Jun. 2023.

¹⁴ Sujeitos aprendentes sabem planejar, gerir recursos, fazer autoavaliação e só são acompanhados pela educadora quando solicitado (ppp_2022_ec_cap_paranã: 32 - 32)

¹⁵ O currículo em movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ressalta que a proposta pedagógica seja integradora, interdisciplinar e contextualizada, assim reconhecendo a participação ativa dos(as) estudantes e comunidade nos processos de aprendizagem. (PPP; 2022, p. 15).

práticas pedagógicas inovadoras embasadas em metodologias ativas e significativas à gestão da aprendizagem.

2.3 Estrutura da Dissertação

Para realizar esta pesquisa buscou-se conhecer as demandas da sociedade que se apresentam no cenário atual e, a partir de então, apresentar a teoria da inovação disruptiva como proposta em perspectiva que melhor atende ao sistema educacional contemporâneo. Desse modo, o trabalho está organizado em *cinco* capítulos correlacionados.

O Capítulo 1, Introdução, abre por meio da contextualização do tema proposto neste trabalho. Da mesma forma foram estabelecidos os resultados esperados por meio da definição de seus objetivos e apresentadas as limitações do trabalho permitindo uma visão clara do escopo proposto.

O capítulo 2 conduz o processo de investigação a partir da compreensão teórica da pesquisa qualitativa e seu percurso metodológico.

O Capítulo 3 traz a discussão teórica na perspectiva da suposta cultura da padronização em detrimento à inovação disruptiva. A partir desse entendimento, será evidenciado os modelos educacionais disruptivos já existentes no cenário atual.

O Capítulo 4 consolida o processo da coleta de dados sobre o trabalho pedagógico da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, sua história e suas bases e princípios metodológicos como forma de identificar as características e as questões centrais do processo de aprendizagem. Ainda nesse capítulo é desenvolvida a análise dos dados coletados, resultados e discussões a partir da Análise Textual Discursiva-ATD, desenvolvida por Moraes e Galiuzzi (2007). Como ferramenta de análise utilizou-se o software MAXDA-2022¹⁶. Tal escolha se deve ao fato de tratar-se de uma ferramenta aberta, a qual o pesquisador é levado a conviver com uma abordagem que exige constantemente a construção e reconstrução do seu caminho investigativo.

O Capítulo 5 discorre acerca das considerações do trabalho, relacionando os objetivos identificados inicialmente com os resultados alcançados. São ainda propostas possibilidades de continuação da pesquisa desenvolvida a partir das experiências adquiridas com a execução do trabalho.

¹⁶ É um software acadêmico, utilizado para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa e está disponível para sistemas operacionais Windows e Mac.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil passou por várias mudanças de paradigmas educacionais no que se refere à sua estrutura e funcionamento, sobretudo a partir do século XX com o movimento escolanovista¹⁷. De todo modo, entusiastas da educação consideram tais mudanças significativas sob o ponto de vista das propostas pedagógicas que buscaram responder às exigências de uma época. Contudo, são consideradas inegáveis as influências que inclusive chegam a limitar as escolhas e decisões das instituições educacionais no tempo presente em virtude das suas complexidades. Para tanto, ao analisar as concepções educacionais em geral, é necessário levar em consideração a importância de estabelecer uma relação entre elas e os interesses que norteiam sua aplicabilidade na organização escolar. Desse modo, observa-se que a mudança não é tarefa fácil, tanto que muitos entusiastas movidos pelas ideias de John Dewey (1859-1952) acreditaram na escola que:

[...] desse ênfase na **dimensão mais pragmática** no que tange a resolução de problemas, ou seja, utilitária das atividades diárias. Para Lourenço Filho, tal educação buscava desenvolver capacidades individualizadas, distingui-las umas das outras e colocá-las a serviço do bem-estar do indivíduo e da comunidade [...]. (Filho, 1978, p. 130, grifo nosso).

A escola que se desenhava desse modo, pensou em uma educação centrada no aluno ou em uma relação ativa com a comunidade, pois isso daria garantia de qualidade no ensino. Um passo dado pelo movimento escolanovista que, de um jeito ou de outro, acabou por trazer mudanças consideráveis ao processo educativo, abrindo espaço para novas propostas metodológicas, em respeito ao tempo e característica dos estudantes. Cada nova proposta apresentada pelos entusiastas da educação, deixavam suas raízes tão profundas e difíceis de serem arrancadas. Talvez por isso que hoje é tão mais complexo rompê-las, apesar de ser um grande avanço na educação, mas, parte dos seus princípios foram questionados, sobretudo acerca do uso do ensino repetitivo e outras questões emblemáticas.

Das propostas educativas mais recentes, o presente parece evocar ideias na perspectiva conceitual da inovação disruptiva¹⁸, talvez pela variedade de processos interconectados que ocorrem em contextos diversos e ao mesmo tempo se revelam como finalidades a serem

¹⁷ O ideário escolanovista defendeu a tese de que o aluno, autor de sua própria experiência, necessitava de métodos ativos e criativos de ensino, fazendo nascer o “paidocentrismo”, termo usado para definir a situação pedagógica que coloca o aluno como centro das ações. No Brasil, esta ideia foi introduzida no período de 1920 a 1930, principalmente por Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. (SANTOS, 2001, p. 57)

¹⁸ Teoria apresentada por Clayton M. Christensen que orienta como resolver a questão sobre a integração do ensino on-line em escolas de educação básica.

pensadas para uma nova organização escolar. Talvez romper modelos educacionais seculares seria uma delas. Todavia, a cautela em buscar novas ideias sempre foi alvo de críticas e devaneios.

Saber que o mover-se é parte essencial de toda mudança é tornar claro e evidente que enfrentar incertezas e lidar com o inesperado deve ser caracterizado como sendo os primeiros passos a serem dados em busca dos novos sentidos na relação professor-aluno. Moran (2017, p. 33) diz que “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. [...] A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva [...]”. Além disso, vale destacar que as metodologias ativas em espaços disruptivos de aprendizagem promovem novas formas de participação dos aprendentes, onde se espera dessa caminhada alcançar resultados significativos a partir da proposta da educação disruptiva que pode vir a contribuir para a construção de novas práticas na gestão do ensino e da aprendizagem, conforme ilustra a figura 6.

Figura 5 - Educação disruptiva



Fonte: ONU, 2022. (adaptado pela autora)

Como se observa na Figura 6, a proposta da educação disruptiva está ancorada em um modelo educacional que pretende possibilitar ao estudante novas formas de aprender condizente às perspectivas contemporâneas. Uma arquitetura pedagógica que se desdobra em um formato aberto, flexível, colaborativo, com diferentes arranjos, diferentes adaptações em todo processo de aprendizagem. A mudança na gestão do ensino e na gestão da aprendizagem

perpassa pela motivação, confiança e perseverança rumo às muitas propostas diferentes para ensinar e para aprender, de acordo com Moran (2022).

Por fim, ele afirma que a escola que não se propor a inovar e transformar-se, estará condenando milhões de estudantes a um futuro medíocre, pouco criativo e sem perspectiva de contribuir para um país mais justo. Horn e Staker (2015, p. 31) enfatizam que as escolas estão chegando ao ponto crítico, em uma transformação digital que mudará para sempre a forma como o mundo aprende.

3.1 Escola contemporânea: desafios e possibilidades

*Em uma época de mudanças drásticas,
são os que têm capacidade de aprender que herdaram o futuro.
Eric Hoffer (1973, p.22).*

Para uma educação de qualidade nos moldes da sociedade do século 21, Robinson (2019, p. 151) afirma que você precisa de três formas de compreensão: uma crítica sobre a situação atual, uma meta sobre como elas devem ser e uma teoria para a mudança que aborda como passar de uma situação para outra. Tal entendimento está preconizado em suas reflexões sobre a teoria da mudança, sobretudo quando faz referência ao modelo educacional da Finlândia, onde o investimento na formação de professores é altíssimo, onde a cultura da competição deu espaço para a cultura colaborativa e para uma forte ligação com suas comunidades.

Importante destacar que tal exemplo ainda tem suas nuances e complexidades, contudo, serve de modelo de inovação educacional para muitos países. Robinson (2019, p. 162) destaca que os sistemas educacionais também são complexos e adaptáveis. Eles são complexos de várias maneiras. São formados por vários grupos de interesse que podem ser comuns ou entrar em conflito, a depender das metas a serem alcançadas. Sua preocupação perpassa por uma compreensão clara de que a educação contemporânea passa por inúmeros desafios, mas deve sempre ser pensada à luz da sua diversidade local. A saber:

Cada escola tem sua própria “sensibilidade”, seus rituais e rotinas, seu próprio elenco de personalidades, seus próprios mitos, histórias, piadas internas, códigos de comportamento e suas muitas subculturas de amigos e grupos. As escolas não são santuários isolados do turbilhão da vida cotidiana. Elas estão conectadas de todas as maneiras ao mundo que as rodeia. Uma escola vibrante pode alimentar toda uma comunidade, tornando-se uma fonte de esperança e energia criativa. (ROBINSON, 2019, p. 162).

Nesse sentido, um dos desafios a serem considerados no contexto da educação atual é pensar a escola sendo parte de um todo, integrado e multidisciplinar, com diferentes combinações, arranjos e adaptações de acordo com o contexto social, no qual está inserida. Robinson (2019, p. 165) salienta que as mudanças no âmbito educacional devem ocorrer não somente por questões de natureza tecnológica, mas sobretudo, porque à medida que a insatisfação se espalha diante dos efeitos eminentes dos testes padronizados, as escolas e suas comunidades estão começando a se opor a eles.

Um outro desafio é referenciado por Horn e Staker (2015) ao preconizar que, no mundo atual-onde mais de 60% dos empregos requerem trabalhadores intelectuais, espera-se que as escolas eduquem todas as crianças a fim de que elas possam realizar todo o seu potencial humano e reiteram que esse modelo é insuficiente.

Eis o porquê. Como educadores e pais sabem, apenas ter a mesma idade não significa que duas crianças aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo. Cada criança tem necessidades de aprendizagem diferentes, em momentos diferentes. Embora os acadêmicos, incluindo cientistas cognitivos, neurocientistas e pesquisadores de educação, tenham travado debates acirrados sobre quais são essas necessidades diferentes – alguns falam sobre inteligências e estilos de aprendizagem múltiplos, enquanto outros apontam as pesquisas que destroem essas noções, o que ninguém discute é que cada estudante aprende em um ritmo diferente. (HORN; STAKER, 2015, p. 37).

Nesse pensar, há de se considerar um desafio a longo prazo, haja vista que o professor precisa estar munido de instrumentos para prover o mapeamento das necessidades específicas de cada estudante em relação ao seu ritmo de aprendizagem. De todo modo, essa é uma possibilidade que faz sentido, desde que, nessa situação, os docentes ao passo de conhecerem o ritmo de cada um dos seus alunos, planejem de forma personalizada com objetivos claramente definidos para essa abordagem de ensino. Trata-se de uma experiência com proposta de aprendizagem individual com chances de resultados positivos para a vida do aprendente. Em consonância a este, Martins (2022), aponta ser importante ter clareza da velocidade com que as mudanças estão acontecendo em todos os aspectos da vida humana e, portanto, há urgência de formar os jovens do século 21 para atender as demandas desta sociedade. Nesta perspectiva, o autor em referência sintetiza cinco desafios permanentes que devem ser encarados pelos educadores, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - Cinco desafios para a docência contemporânea



Fonte: Martins (2022, p. 52).

O autor evidencia cinco desafios a serem trabalhados pelos professores nesta caminhada da docência em favor dos estudantes. São eles os principais responsáveis pela gestão da aprendizagem, desde a construção da autonomia, do incentivo ao protagonismo do aprendente para que se tornem autores e não apenas reprodutores de informação. Enfatiza que o professor que ensina, a partir de uma perspectiva inovadora, precisa ter novas atitudes e estratégias para enfrentamento de novos problemas. Consoante a isto, o professor deve estar em aprendizado permanente. Ou seja, é um grande equívoco ensinar baseado em aulas expositivas e salas de aula tradicionais uma vez que, a sociedade contemporânea dispõe de muitos dispositivos bem mais eficientes para esta tarefa (MARTINS; 2022, p. 38).

Argumenta-se que o professor, na perspectiva de sujeito de sua formação, precisa valorizar os saberes refletidos em sua experiência enquanto fundamentação permanente de formação. Nesse enfoque, Perrenoud (2002) assegura que as práticas inovadoras de ensino estão alicerçadas nas competências emergentes, e, portanto, devem orientar a formação inicial até a permanente pesquisa em prol da prática docente. Nesse sentido, Demo (2009, p. 80-90) desenha preliminarmente o perfil do professor do futuro sendo um pesquisador, um formulador de proposta própria, ou seja, o profissional que precisa saber elaborar com autonomia, o professor que não pode valorizar apenas o legado teórico, mas sabe fazer da sua prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que não se perca na hora de teorizá-la. O professor do futuro precisa compor-se para atualizar-se permanentemente, precisa aperfeiçoar-se com a instrumentalização eletrônica, tornar-se interdisciplinar e, por fim, o professor do futuro é, sobretudo aquele que sabe fazer o futuro nas palavras do professor Pedro Demo.

3.2 Inovação disruptiva

Se simplesmente esperarmos que o futuro se torne presente – ou seja, se esperarmos até que dados sobre novas formas de ensinar e aprender entrem em cena – eles continuarão a competir com outros dados, e pouca coisa irá mudar. (Christensen, C. Prefácio, 2015).

O conceito de disrupções de novos mercados é introduzido por Christensen e Raynor (2003) como sendo um termo expandido de “tecnologias disruptivas” para “inovações disruptivas” no intuito de suprir todas as inovações do modelo de negócios. A relevância em avançar nessa perspectiva mostra como as mudanças na estrutura da demanda do consumidor e as mudanças tecnológicas impulsionam o processo de disrupção. Ademais, é importante sinalizar que se entende inovação disruptiva como sendo um modelo que poderá ser capaz de transformar os sistemas vigentes, se conseguir se constituir em sua essência conceitual. Ressalta-se ainda, que a implementação desse modelo pode significar o rompimento com modelos seculares. Diante deste introito, ficam as inquietações de como essa teoria conceitual funciona na prática e como as estratégias disruptivas na área educacional podem ser eficazes. Essas questões norteadoras trazidas ao contexto escolar no sentido de pensar na viabilidade de romper com práticas “monolíticas” de ensino, nas quais o professor é o detentor do saber e o transmite de modo único aos alunos, meros espectadores do processo, que são materializadas na teoria da disrupção. (SIMÕES; MARTINS, 2019).

Outrossim, acredita-se que a teoria da inovação disruptiva, apresentada aqui, pode vir a proporcionar uma estrutura viável aos líderes do setor da educação, administradores, políticos, professores, pais e alunos que porventura, queiram migrar para uma proposta que supere metodologias obsoletas e deem espaço para novas possibilidades de aprender tão necessárias, quanto urgentes nesse cenário que urge por habilidades com sentido fortemente desconstrutivo/reconstrutivo. Caso contrário, corre-se o risco de eternizar o instrucionismo por mera questão de comodismo como sinaliza Demo (2010)

O caminho que se anda todo dia é mais cômodo, porque repetido já de modo inconsciente. Se, durante tantos séculos, a aula sempre foi didática central, quase única, por que se teria tornado obsoleta? Ainda mais: os alunos e seus pais querem aula. Nas greves, o que se repõe, são aulas, nada mais, porque se imagina que aula é a razão de ser da escola. Certamente, há aula e aula. Estou falando aqui de aula instrucionista, aquela dada sem autoria. Apesar do reconhecimento insistente do baixíssimo desempenho da escola, continuamos tocando o mesmo barco. Quando surgem novidades, usamo-las para aprimorar este barco medieval. (DEMO, 2010, p. 867).

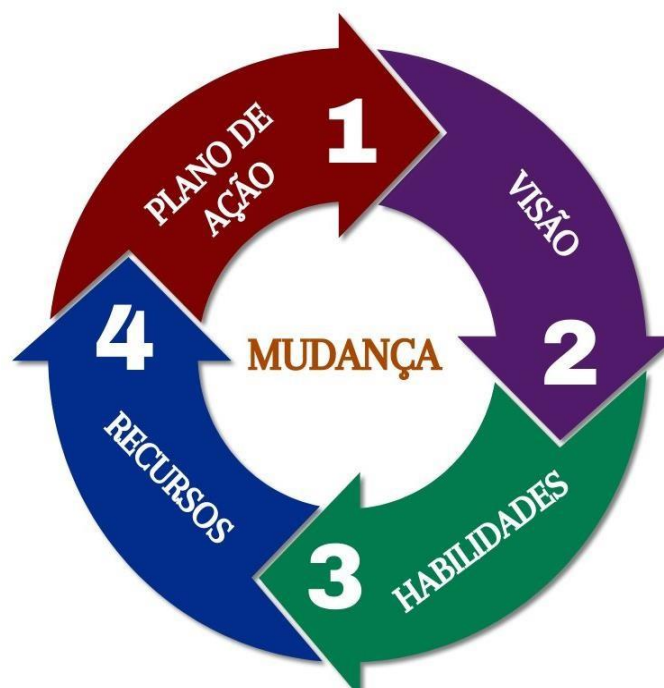
Mudar para muitos é sinônimo de desconforto, ou mesmo de irritação, sobretudo, quando se trata de mudar radicalmente o que está posto. Contudo, é preciso coragem para sair da zona de conforto, ocupar os espaços de autonomia existentes e ousar construir uma outra educação, assevera Martins (2022, p. 14).

3.3 Movimentos Educacionais Disruptivos

O interesse em conhecer esses movimentos educacionais tem por base a ideia apresentada por Horn e Staker (2015, p. 108) em que conceitua o modelo disruptivo associado geralmente à arquitetura, à mobília e as operações da escola como sendo todas substancialmente diferentes de qualquer noção tradicional. Como diz Horn (2015), a inovação disruptiva ocorre quando um empreendedor ou um profissional descobre como fazer uma mudança oferecendo mais de algo sem exigir menos de outro. Esse é o melhor conceito para compreender que a inovação disruptiva derruba paradigmas considerados obsoletos com vistas a oferecer o que se pode considerar mais adequado para o tempo do hoje e do agora enquanto propostas pedagógicas.

Robinson (2019) corrobora que a mudança precisa de organização prévia e de uma liderança inspiradora para criar um ambiente de inovação e possibilidades na educação e enfatiza em seus escritos que não existe uma linha simples da visão à mudança. Trata-se de um processo constante de ação, improvisação, avaliação e reorientação à luz das experiências e das circunstâncias a partir desses passos ilustrados na Figura 7.

Figura 7 - Organizando a Mudança



Fonte: Robinson (2019, p. 510).

Para essa proposta dar certo é fundamental acreditar que as razões que impulsionam a mudança têm seu foco em melhorar aquilo que não está atendendo mais, e que valerá a pena o esforço de fazer a transição. E, portanto, precisam elaborar um plano de ação a partir de uma visão prévia da real situação em que se encontram e conseqüentemente aprimorando as habilidades necessárias e buscando recursos para efetivar a mudança na certeza de que são capazes de mudar. Não é uma receita infalível, mas é um caminho a ser perseguido.

No tocante a esta, Moran (2014), argumenta que a chave para organizar a educação disruptiva perpassa por metodologias inovadoras, a partir da elaboração de projetos que objetivam a resolução de problemas que vêm ao encontro das demandas da comunidade escolar, utilizando as ferramentas didático-pedagógicas que alcancem as habilidades e competências para a educação conectada com as demandas do século XXI.

Nessa perspectiva, escolas inovadoras estão se constituindo pelo mundo a partir das propostas pedagógicas disruptivas, onde o cenário alimenta esse novo perfil que anseia por um ambiente escolar que atenda às necessidades da sociedade contemporânea. A visão de mundo que assistia passivamente o acesso ao conhecimento de forma unidirecional está ultrapassada. As experiências transformadoras no contexto escolar exigem o engajamento ativo para o século XXI em prol da escola do futuro. O quadro abaixo demonstra que já existem escolas com essa proposta de inovação disruptiva que vai além da sala de aula, que vai além do medo de arriscar e, que, sobretudo, acredita nas possibilidades de aprendizagem em muitos outros espaços.

Quadro 1 – Escolas Inovadoras Disruptivas

Nº	NOME DA ESCOLA	LOCAL	CARACTERÍSTICAS DISRUPTIVAS
01	Solar-Powered-Floating-Schools	Bangladesh	Escola-barco: tem uma sala de aula para 30 alunos, um laptop conectado à internet, uma biblioteca e recursos eletrônicos. Ao menos três aulas são dadas por dia. As aulas são para alunos da educação básica.
02	Wooranna-Park-Primary-School	Austrália	Os alunos devem se responsabilizar pelo próprio aprendizado, desenvolvendo tarefas autênticas, que envolvam a resolução de problemas e estudando em colaboração com colegas.
03	Steve-Jobs-School	Holanda	A rede de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental incentiva a autonomia do aluno. Não tem aulas, nem horários, mas espaços abertos para que os estudantes possam aprender no tempo e nos ambientes de sua preferência.
04	Green-School	Ilha de Bali Indonésia	A escola internacional fica no meio da floresta, e procura integrar os conteúdos acadêmicos tradicionais com a aprendizagem ambiental e experiencial, baseada em práticas sustentáveis e centrada no aprendizado personalizado.

05	The-Future-School-Program	Pequim	A escola utiliza a tecnologia para desenvolver habilidades do século 21, como a criatividade e o senso crítico. Ela trabalha com uma abordagem que integra a aprendizagem baseada em projetos e a experimentação, incentivando que os alunos aprendam por meio de desafios
06	Telefonplan-school	Suécia	A escola tem um projeto arquitetônico inovador. Com poucas paredes e salas, os alunos circulam por diferentes espaços que incentivam a criatividade. A aprendizagem acontece por meio de projetos, que surgem conforme o interesse dos estudantes e são realizados de maneira colaborativa.
07	Ritaharju	Finlândia	A escola pública de ensino infantil e fundamental é conhecida pelo seu alto grau de uso das tecnologias. Por meio de jogos digitais, os alunos aprendem em ambientes flexíveis, compostos por paredes móveis. Os espaços comunitários incentivam a colaboração e a convivência entre todos
08	Quest-To-Learn	Nova York	A escola pública promove o aprendizado por meio de jogos, eletrônicos e analógicos. Enquanto jogam, os alunos assumem riscos e enfrentam desafios da vida real, que potencializam o aprendizado de maneira divertida e engajadora.
09	Projeto-Ancora	Cutia - São Paulo	A escola trabalha a autonomia dos alunos e estimula que eles possam aprender conforme os seus próprios interesses. Não há divisão por séries ou provas. O aprendizado pode acontecer em qualquer espaço, seja na sala de aula ou até mesmo ao ar livre.
10	High-Tech-High	E.U.A	Integrante de uma rede de 12 escolas públicas com administração privada, nos Estados Unidos, a instituição utiliza a metodologia da aprendizagem baseada em projetos. A proposta da escola está voltada para a personalização, a conexão com o mundo real, o interesse comum em aprender e a atuação dos professores como designers do aprendizado.

Fonte: <https://porvir.org/11-escolas-inovadoras-voce-precisa-conhecer/> (adaptado pela pesquisadora)

A partir dessas informações, é possível inferir que movimentos educacionais disruptivos já existem e vislumbram novos objetivos educacionais, são perspectivas que motivam o processo de aprendizagem das crianças com objetivos de alcançarem flexibilidade social, bem-estar econômico e satisfação pessoal. São também preparadas para desenvolverem a criatividade, autonomia, saúde física e mental, respeito pelos outros, apreciação da diversidade cultural, comprometimento, senso de identidade nacional, pensamento aprofundado e habilidade para participar ativamente da democracia. A opinião dos estudantes é valorizada em novos espaços de aprendizagem a partir de múltiplas possibilidades metodológicas. São espaços pensados e com foco no desenvolvimento das competências que visam preparar os estudantes para os desafios da vida contemporânea. Martins (2022) assevera:

A base de qualquer inovação, de fato na educação, **supõe mudança curricular, capacitação de pessoal, mudança nos hábitos e na rotina pedagógica.** Por

exemplo, não dá para chamar de inovação pedagógica, colocar o material didático em um suporte digital, se isso não for parte de um movimento significativo de mudança nas metodologias implementadas na escola. (MARTINS, 2022, p. 16).

Com essa consideração, o que menos interessa é a mudança na estrutura física do tipo uma reforma predial. Não é sobre derrubar paredes, é sobre múltiplas possibilidades de aprendizagem em qualquer lugar em uma gestão do tempo adequada às especificidades de cada estudante. Portanto, o Quadro 1 evidencia propostas ousadas com base na teoria da inovação disruptiva declarada por Christensen (2012)

4. COLETA DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados não falam por si, mas pela boca de uma interpretação. Quando o julgamos evidente, não o é, por si, mas porque cai naturalmente na malha de nossa interpretação.
(Demo, 1985, p.46)

A etapa da coleta de dados, segundo Yin (2016, p. 95), requer habilidades específicas do pesquisador, treinamento e preparação, desenvolvimento de um roteiro e a condução de um “estudo-piloto” que ajuda a testar e refinar um ou mais aspectos de um estudo final- por exemplo, seu delineamento, procedimentos de trabalho de campo, instrumentos de coleta de dados ou planos de análise. Neste sentido, o estudo-piloto fornece outra oportunidade de praticar.

Para esta pesquisa optou-se pelo estudo fenomenológico, pois tendem a usar o mesmo tipo de procedimento de análise de dados que em um estudo não fenomenológico. Por exemplo, a ênfase dos estudos fenomenológicos de capturar e interpretar as palavras e a linguagem dos participantes. (Yin, 2016, p. 55). A escolha dos procedimentos e instrumentos para a construção dos dados nesta pesquisa com abordagem qualitativa não é tarefa fácil. Segundo Yin (2016)

Fazer pesquisa qualitativa é difícil. Você precisa ter uma mente incisiva e manter uma atitude coerente frente ao trabalho. Os temas de investigação não se enquadram em limites nítidos ou conhecidos, e sempre há surpresas. Além disso, o papel do pesquisador como instrumento básico de pesquisa apresenta desafios críticos (Yin, 2016, p. 77)

Desse modo, buscamos considerar a coerência entre método, abordagem e tipo de pesquisa considerando a realidade do fenômeno estudado. Importa saber que a escolha do *corpus* da pesquisa buscou dialogar com o **objetivo geral** analisar uma experiência disruptiva

na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF, a partir dos seguintes **objetivos específicos**: Identificar as características das propostas didático-pedagógicas na escola *locus* da pesquisa e Conhecer as experiências pedagógicas que se anunciam disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF para responder o seguinte **questionamento**: Quais experiências propostas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF se que se anunciam disruptivas?

Com foco na proposta de inovação educacional, implementada na CAP, a qual é devidamente reconhecida como projeto piloto de inovação, deu-se início a coleta de dados logo após receber o Parecer de nº 5.980.073 do CEP (Anexo 3). Foi convidada a prof.^a. Renata Ferreira Resende, que atua na função de gestora a participar de um bate-papo via *meet* com base no roteiro semiestruturado (Apêndice A) que aborda a temática da inovação. O contato aconteceu via *whatsapp*, onde ficou definido o dia e hora para ser realizada a conversa.

A entrevista teve duração prevista conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) enviado e assinado previamente. Quanto às fontes documentais, a unidade escolar disponibilizou o Projeto Político Pedagógico, versão do ano de 2022 (deste ano letivo ainda se encontra em fase de reestruturação e análise) e as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Quanto ao acervo das mídias digitais, foi transcrita a entrevista cedida no canal do youtube do IVEPESP.

O desafio consistiu em superar as primeiras impressões dadas pela realidade da escola em direção ao seu marco legal e ao discurso. Consistiu, portanto, no trabalho de apropriação, organização e análise e, ao mesmo tempo, de crítica, interpretação e avaliação, quanto ao objetivo de apreender o movimento do real e suas complexidades a partir das características próprias que constituem o objeto dessa pesquisa.

Optou-se pelo uso da Análise Textual Discursiva. Assim, foi possível obter categorias emergentes para identificar uma preocupação com o desempenho do projeto piloto de inovação educacional desenvolvido na CAP. Mesmo sem ter uma visão clara e completa de todo processo, precisei movimentar-me na tentativa de ir encaixando as peças do quebra-cabeça.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p. 117) é natural que numa pesquisa se invista muito tempo para avançar e que se acumulem muitas angústias à procura de um método adequado e seguro. Foi um movimento que despertou uma insegurança inicial, mas oportunizou avançar com mais propriedade intelectual. Na Tabela 2, a seguir, segue os dados coletados.

Tabela 2 - *Corpus* da pesquisa

B	C	D	E	F	G
Nome do documento	Criado por	Criado em	Última ação por	Última ação	Segmentos codificados
VIDEO_ENTREVISTA	geolange	29/05/2023 08:45:24	geolange	06/06/2023 00:00:24	14
orientacoes_pedagogicas	geolange	26/05/2023 17:50:06	geolange	05/06/2023 23:37:51	25
ppp_2022_ec_cap_paranoa	geolange	26/05/2023 17:50:06	geolange	05/06/2023 22:46:09	92
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CA	geolange	26/05/2023 17:50:07	geolange	06/06/2023 00:06:47	39

Para Flick (2004, p. 48), tão logo o pesquisador tenha coletado os dados e os tenha transformado em texto, esse texto é utilizado como substituto para a realidade em estudo no processo posterior. Portanto, a categorização revela-se um exercício de classificação dos materiais de um *corpus* textual (MORAES; GALIAZZI, 2020) e, desse modo, o estudo é constituído por mídia digital (Educação do futuro: CAP), pelo documento orientador da SEEDF¹⁹, pelo projeto político pedagógico da CAP e pela entrevista com a gestora escolar (R.R). Esses dados coletados compõem o *corpus* da pesquisa que totalizaram 170 unidades de significados (processo de unitarização)²⁰ que são analisados a partir do processo de categorização rumo à construção dos metatextos compostos por excertos das entrevistas e de fragmentos extraídos dos documentos e da entrevista no canal do *Youtube*.

Em referência à definição e delimitação do *corpus*, Moraes e Galiazzi (2020) dissertam:

Como se define e delimita o corpus? Geralmente uma pesquisa utilizando Análise Textual Discursiva exige que se produza um conjunto adequado de documentos a serem analisados. Quando os textos existem previamente, seleciona-se um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 41)

Consoante a isso, tem-se dois objetivos concomitantes: evidenciar as unidades de análise e a categorização. Assim, codificaram-se as unidades de análise. Primeiro foram obtidas as unidades de sentido, fruto da fragmentação do material coletado; depois passa-se à união pela proximidade de sentidos e, na sequência realiza-se a categorização em três fases: (categorização inicial), (categorização intermediária), categorização final e a construção dos

¹⁹ Orientação pedagógica para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e organização da coordenação pedagógica da escola construído pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com objetivo de contribuir para que o PPP seja fomentado a partir de propostas que são diversas pela especificidade de cada escola.

²⁰ Uma vez de posse do conjunto de textos a serem analisados, ou de uma parte deles, inicia-se o processo de análise propriamente dito. O primeiro passo é a desconstrução dos textos e sua unitarização (MORAES; GALIAZZI, 2020, p.42)

metatextos que se alinham ao objetivo e tema da pesquisa. Formando, portanto, as categorias que são constituintes da compreensão que emerge do processo analítico. Ressalta-se que as categorias identificadas pela ATD podem ser constituídas a princípio por dois procedimentos -a priori ou emergentes. Neste estudo, desenvolve-se o processo emergente, onde o *corpus* foi inserido no *software* qualitativo MAXDA-2022 para extração dos dados codificados conforme ilustra a Tabela 3

Tabela 3 - Unidades de Significação do *Corpus* da Pesquisa

	A	B	C	D	
1	Cor	Código de origem	Código	Seg. codificados (todos os documentos)	Seg. codificados t
2		Inovador	Dispositivos Pedagógicos	33	4
3		Trabalho Pedagógico	Metodologia	2	0
4		Trabalho Pedagógico	Registros de Aprendizagens	1	0
5		Tutoria	Utopia	1	1
6		Dispositivos Pedagógicos	Roteiros de estudo	1	0
7		Dispositivos Pedagógicos	Tutoria	6	0
8			Concepções Pedagógicas	5	1
9		Trabalho Pedagógico	Valores	5	0
10		Trabalho Pedagógico	Currículo em Movimento	10	0
11		Planejamento	Aprendizagem	1	1
12		Trabalho Pedagógico	Aprendente	1	0
13		Gestão democrática	Comunidade Escolar	1	1
14		Dispositivos Pedagógicos	Silêncio e Atenção	1	0
15		Trabalho Pedagógico	Inovador	16	5
16		Trabalho Pedagógico	Rotina Escolar	3	0
17		Dispositivos Pedagógicos	oficinas	2	0
18		Gestão democrática	Gestão ampliada	1	1
19		Dispositivos Pedagógicos	Rodas de conversa	2	2
20		Dispositivos Pedagógicos	Assembleia	6	3
21		Trabalho Pedagógico	Tutoria	12	12
22		Dispositivos Pedagógicos	Projetos coletivos	7	3
23		Dispositivos Pedagógicos	Registros de Avaliação	1	0
24			Gestão democrática	3	0
25			Trabalho Pedagógico	10	0
26		Dispositivos Pedagógicos	Planejamento	7	0
27		Dispositivos Pedagógicos	Saídas de campo	2	0
28		Trabalho Pedagógico	Acordos de convivência	1	0
29		Dispositivos Pedagógicos	Conteúdos	2	2
30		Trabalho Pedagógico	Princípios	7	0
31		Comunidade de aprendizagem	Desafio	1	1
32		Trabalho Pedagógico	Processos de aprendizagem	3	0
33		Concepções Pedagógicas	Comunidade de aprendizagem	14	2
34		Trabalho Pedagógico	mediação	2	0

A Tabela 3 mostra as unidades de significados do *corpus* deste estudo, sendo identificadas 170 unidades de significados. Essas unidades foram obtidas no início do processo, e é por meio delas que se formou as categorias constituídas mediante procedimento emergente. De posse dos materiais coletados, deu-se início ao processo de desmontagem ou desintegração dos textos com a inserção dos mesmos no software qualitativo MAXDA-2022, destacando seus elementos constituintes com foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos.

Com essa fragmentação ou desconstrução pretendeu-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido. (MORAES e GALIAZZI, 2020, p. 42). Contudo, Moraes e Galiazzi argumentam sobre o movimento de busca das unidades de significados no sentido de produzir unidades que vão desde a amplitude de um livro até unidades intermediárias e/ ou de menor amplitude, como parágrafos, frases e palavras. Optou-se neste estudo pelas unidades menores,

por serem mais objetivas ao passo que as unidades mais amplas subentendem maior subjetividade do investigador.

A seguir, apresenta-se o processo de categorização, com ênfase na conexão entre as categorias iniciais, as categorias intermediárias e a categoria final no quadro infra, onde é possível verificar a síntese deste processo que resultará na organização dos metatextos

Quadro 2 - Categorias emergentes do processo de ATD

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
A122 ²¹ [...] a ideia é que a aprendizagem ela pode ocorrer em qualquer lugar né então você trabalha muito com saída de campo.	A aprendizagem acontece em qualquer lugar e não se restringe apenas às salas de aula.	Trabalho pedagógico Espaços de aprendizagem
A123 - [...] a gente caminha muito nessa estruturação enquanto comunidade de aprendizagem e, nesse sentido, o que que a gente traz de inovador ou mantém a nossa identidade nesse sentido, eu acho que é o trabalho com os dispositivos pedagógicos .	A proposta de inovação na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) está atrelada ao trabalho com os dispositivos pedagógicos.	Inovação (4.2) ²² Dispositivos pedagógicos Comunidade de Aprendizagem.
A124 - [...] eu acredito muito nesse projeto inovador , até porque eu vejo assim, o amor que as crianças têm pela escola. É sinal de que alguma coisa está sendo feita de bom. Tá funcionando e eu vejo que as crianças estão aprendendo	A aprendizagem está acontecendo quando se vê as crianças aprendendo.	Avanço na Aprendizagem (4.3) ; Planejamento; Processo de aprendizagem; Mediação; Rodas de Conversas; Roteiros de Estudo.
A125 - Eu acho que a rotatividade de equipe é uma delas, o quantitativo de alunos é outra questão como qualquer escola pública. você trabalhar na forma de tutoria dos projetos na forma como o Pacheco ²³ idealiza é um educador para 12 estudantes. As minhas aulas têm uma dinâmica de 01 para 30 estudantes.	A rotatividade da equipe e o quantitativo de alunos para cada educador são desafios a serem revistos quanto à efetividade do projeto de inovação na CAP conforme idealizado por Pacheco.	Rotatividade da Equipe; Quantitativo de Alunos por Educador; Trabalho com as Tutorias.
A167 - [...] a gente ainda não conseguiu deixar de ser uma escola na sua forma ainda original. Ainda temos momentos de aprendizagem mais diretiva . Mas, mesmo nesses momentos, a gente busca trabalhar de uma forma ainda mais ativa.	A CAP trabalha nos padrões de qualquer outra escola, porém se apoia em metodologias mais ativas.	Desafio de consolidar o projeto da CAP; Projeto de Inovação em Transição; Gestão Ampliada.
A182 - [...]resgatar o interesse do aluno e a partir daí a curiosidade dele é que a gente vai gerindo o processo , era muito mais efetivo, muito mais eficaz, muito mais, então isso ainda acontece, mas acontece ainda bastante.	A efetividade e a eficácia no processo de aprendizagem acontecem a partir da curiosidade e interesse do aluno.	Concepções pedagógicas; Autonomia; Metodologias inovadoras. Currículo em movimento.

²¹ A numeração A121 a A182 / A4/ A53 na tabela indicam a numeração dos itens na planilha do Excel ao *corpus* da pesquisa.

²² Numeração 4.2 e 4.3 na tabela indica subcapítulo desta pesquisa.

²³ A equipe do professor José Pacheco, propôs à CRE local uma parceria, apresentando uma proposta para a construção de um novo espaço de aprendizagem: a CAP (PPP_ CAP, 2022, p. 6).

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
A122 ²¹ [...] a ideia é que a aprendizagem ela pode ocorrer em qualquer lugar né então você trabalha muito com saída de campo.	A aprendizagem acontece em qualquer lugar e não se restringe apenas às salas de aula.	Trabalho pedagógico Espaços de aprendizagem
A123 - [...] a gente caminha muito nessa estruturação enquanto comunidade de aprendizagem e, nesse sentido, o que que a gente traz de inovador ou mantém a nossa identidade nesse sentido, eu acho que é o trabalho com os dispositivos pedagógicos .	A proposta de inovação na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) está atrelada ao trabalho com os dispositivos pedagógicos.	Inovação (4.2) ²² Dispositivos pedagógicos Comunidade de Aprendizagem.
A124 - [...] eu acredito muito nesse projeto inovador , até porque eu vejo assim, o amor que as crianças têm pela escola. É sinal de que alguma coisa está sendo feita de bom. Tá funcionando e eu vejo que as crianças estão aprendendo	A aprendizagem está acontecendo quando se vê as crianças aprendendo.	Avanço na Aprendizagem (4.3) ; Planejamento; Processo de aprendizagem; Mediação; Rodas de Conversas; Roteiros de Estudo.
A4 - Aprender técnicas de pesquisa . Se a gente trabalha com projetos , é fundamental que nossos alunos desenvolvam essas habilidades.	Para desenvolver o trabalho com projetos na CAP, os alunos precisam aprender técnicas de pesquisa.	Planejamento; Rotina Escolar; Oficinas; Projetos Coletivos; Metodologia.
A53 - O PPP deve ser construído coletivamente fomentando propostas de acordo com a especificidade de cada escola.	A construção do PPP deve fomentar propostas de acordo com as características da escola.	Projeto Político Pedagógico; Propostas pedagógicas disruptivas; Trabalho Coletivo.

Desenvolver a ATD na certeza de buscar organizar as informações em consonância com a produção de categorias emergentes, isto implica dizer que as categorias emergentes não necessariamente estejam alicerçadas em teorias consolidadas e conhecidas, mas será por elas que a construção dos metatextos se dará, associado a possíveis contradições; contudo, amparado pela postura do pesquisador. É um exercício de escuta às informações empíricas, de atenção ao que o fenômeno expressa, em um sentido fenomenológico, com intuito de proporcionar a compreensão desse fenômeno (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Assim, os procedimentos e instrumentos apresentados contribuíram para as análises a respeito da realidade pesquisada, expressando o movimento de cunho compreensivo por meio das significações constituídas durante a entrevista sobre a escola organizada enquanto comunidade de aprendizagem. Para a etapa de análise das informações construídas, partimos das narrativas constituídas e do acervo documental. Quanto à organização e interpretação dos dados utilizamos o software qualitativo MAXDA-2022, a fim de subsidiar informações das propostas pedagógicas desenvolvidas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.

As palavras observadas na nuvem funcionam na condição de mapa situacional que se processa na memória durante a constituição de metatextos. Assim em Moraes e Galiuzzi (2020), a produção de metatextos é um movimento de constante construção e reconstrução, onde a descrição e interpretação se integram na produção de textos de forma organizada e estruturada em torno de teses e argumentos que apresentam as contribuições originais do pesquisador. A partir desse ponto, mantém-se o diálogo com autores e a temática da pesquisa a partir da perspectiva da compreensão. Em relação à validação das categorias, segue-se o rigor com que cada etapa da análise foi conduzida, culminando na garantia delas. Desse modo, uma unitarização e categorização rigorosas encaminham metatextos válidos e representativos dos fenômenos investigados, conforme asseguram Moraes e Galiuzzi (2020).

A inserção crítica de **excertos bem-selecionados dos textos originais** constitui uma forma de validação dos resultados das análises. A validade de um metatexto também se funda na construção de uma qualidade formal num sentido mais amplo. O esforço em realizar análises cada vez mais significativas requer que o pesquisador procure superar uma descrição estática para conseguir captar a realidade em movimento. (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 63, grifo nosso).

Em conformidade com os autores, precisa-se considerar a observância aos critérios de análise rigorosa e criteriosa para esse tipo de pesquisa. A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2020), a intenção é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Frente ao exposto, esse estudo será analisado a partir da captação do novo emergente. O investimento na comunicação dessa compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo irá representar um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. Assim sendo, tem-se no Quadro 3 e 4, a seguir o processo de saturação pelo uso de palavras correlatas.

Quadro 3 - Critérios de saturação de palavras correlatas

1	Type	Pré-visualização	Grupo de documentos	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
2	0	imprimir uma página da internet, entregar um trabalho pronto		VIDEO_ENTREVISTA	dispositivos	11	11
3	0	da interação entre educadores(as) e crianças a fim de cons		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	8	8
4	0	estes profissionais mantêm um diálogo efetivo com a equip		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	13	13
5	0	CAP é norteada por valores e princípios que também subsi		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	15	15
6	0	CAP é norteada por valores e princípios que também subsi		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	15	15
7	0	crianças no desenvolvimento da autonomia e na construçã		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	17	17
8	0	e autoavaliação. - Assumir seus erros e procura ajuda quan		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	17	17
9	0	ser humano. 6.2. ESPECÍFICOS <input type="checkbox"/> Apresentar os objetivos		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	18	18
10	0	com os valores e dispositivos da escola. <input type="checkbox"/> Implementar a		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	18	18
11	0	Fig. 16 - Na primeira reunião de 2020 as crianças presentes		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	25	25
12	0	a CAP busca fomentar uma vivência pacífica entre adultos		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	29	29
13	0	a CAP busca fomentar uma vivência pacífica entre adultos		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	29	29
14	0	Identificar necessidades e interesses de aprendizagens; • Ir		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	31	31
15	0	Apropriar-se dos seguintes dispositivos: pedir a palavra, prec		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	32	32
16	0	suas decisões e resolver conflitos sem auxílio de um medic		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	32	32
17	0	de aula, como por exemplo, o salão de estudos e pesquisa		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	33	33
18	0	Colaborar na tutoria acompanhada de seus colegas dos outr		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	33	33
19	0	envolvem a realização de projetos coletivos, aulas expositiv		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	35	35
20	0	entre os pares e com as crianças se materializam cotidian		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	36	36
21	0	a produção, reprodução e transformação da cultura existen		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	36	36
22	0	promover a participação efetiva dos diferentes sujeitos em		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	36	36
23	0	promover a participação efetiva dos diferentes sujeitos em		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	36	36
24	0	forma de ser e agir entre os pares e com as crianças se m		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	36	36
25	0	do assunto, inscreve-se na coluna ao lado - "Posso ajudar"		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	40	40
26	0	do assunto, inscreve-se na coluna ao lado - "Posso ajudar"		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	40	40
27	0	quando voltarmos ao presencial? Toda equipe pedagógic		ppp_2022_ec_cap_paranao	dispositivos	48	48

Importa saber que quando os documentos são produzidos no processo da pesquisa, os textos podem ser selecionados de diversas formas, destacando-se a intencionalidade com definição da amplitude do *corpus* pelo critério de saturação. (MORAES; GALIAZZI, 2020). Portanto, entende-se que a saturação pode ser atingida quando a introdução de novas informações na análise não produz modificações nos resultados. Nessa perspectiva, observa-se nos quadros supra e infra que o uso das palavras correlatas foi delimitado pelo critério da saturação.

Quadro 4 - Critérios de saturação da palavra “Comunidade”

1	Type	Pré-visualização	Grupo de documento	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
2	0	Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, que é um nov		VIDEO_ENTREVISTA	Comunidade	1	1
3	0	que a nossa escola será uma escola que vai atender criar		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	11	11
4	0	currículo os conteúdos universais. Ele tem acesso a ele r		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	13	13
5	0	coletivamente.. Talvez algumas vezes para agir dentro de		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	11	11
6	0	Renata e professora Diane para nos descrever qual é a b		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	10	10
7	0	projeto? a base pedagógica do projeto da comunidade d		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	11	11
8	0	aprendizagem do Paranoá? O que o que que isso signific		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	11	11
9	0	significa? Uma comunidade de aprendizagem não é uma		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	11	11
10	0	comunidade de aprendizagem não é uma escola dentro c		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	11	11
11	0	encontra esse espaço onde eles estão inserido então es		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	13	13
12	0	encontra esse espaço onde eles estão inserido então es		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	13	13
13	0	currículo os conteúdos universais. Ele tem acesso a ele r		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	13	13
14	0	da escola. Não existe barreiras, não existe muros né, exist		VIDEO_ENTREVISTA	Comunidade	11	11
15	0	não tem nada a ver comigo, eu preciso responder a pergu		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	11	11
16	0	extrapole esses espaços e que consiga agir, os estudant		VIDEO_ENTREVISTA	comunidade	11	11
17	0	no Distrito Federal, em que as equipes diretivas e consell		orientacoes_pedagogicas	comunidade	14	14
18	0	todos, não ficando somente a cargo da comissão organi		orientacoes_pedagogicas	comunidade	17	17
19	0	coletiva de seu Projeto Político-Pedagógico. Ao orientar		orientacoes_pedagogicas	comunidade	38	38
20	0	inovadora se uniram ao grupo. Ao longo de 2016 e 2017 e:		ppp_2022_ec_cap_paranao	Comunidade	6	6
21	0	primeiras semanas e à aproximação com as famílias. Aléi		ppp_2022_ec_cap_paranao	Comunidade	7	7
22	0	escola. Figuras 5, 6 e 7. Um dos encontros do curso “Com		ppp_2022_ec_cap_paranao	Comunidade	8	8
23	0	diariamente na CRE do Paranoá, a equipe se dividiu em d		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	8	8
24	0	e a introdução de novos dispositivos, que possam atendi		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	15	15
25	0	seja integradora, interdisciplinar e contextualizada, assin		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	15	15
26	0	e a introdução de novos dispositivos, que possam atendi		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	15	15
27	0	curricular significativo, emancipatório e vetor de transf		ppp_2022_ec_cap_paranao	Comunidade	23	23
28	0	três dimensões curriculares consideradas fundamentais p		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	23	23
29	0	Incorpora-se aos conhecimentos relevantes de vida de c		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	23	23
30	0	o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste prc		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	25	25
31	0	centrar-se à num sistema de relações que, simultaneam		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	30	30
32	0	para se tornar uma articuladora e organizadora de muita:		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	30	30
33	0	possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e dc		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	36	36
34	0	de produzir conhecimento e, simultaneamente, promove		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	36	36
35	0	escolar com a intencionalidade de contribuir para a prod		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	36	36
36	0	visando à segurança e organização no espaço. Os comb		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	37	37
37	0	visando à segurança e organização no espaço. Os comb		ppp_2022_ec_cap_paranao	comunidade	37	37

Diante do exposto, a seguir, observa-se que para cada unidade correlata podem emergir outros sentidos. E, certamente decorrerão outras analogias, sobre as mesmas unidades iniciais. Por isso, Moraes e Galiuzzi (2020) assumem o processo de ATD como inacabado, o que implica em resultados não precipitados, ao passo que o risco à pesquisa seria prejudicial. No próximo tópico limita-se a apresentar dois metatextos constituídos na referida pesquisa. A saber: Inovação no sentido de mudança e Aprendizagem para além dos muros da escola.

4.2 Inovação: o desejo de mudança na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá(CAP)

Opta-se por analisar alguns recortes de metatextos constituídos durante o processo de unitarização de acordo com a tabela 4.

Tabela 4 - Categoria emergente-Inovador

1		Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
2	Comunidade de aprendizagem	12	16,22	16,22
3	Comunidade de aprendizagem > Inovador	14	18,92	18,92
4	Comunidade de aprendizagem > Inovador > Dispositivos Pedagógicos	32	43,24	43,24
5	Comunidade de aprendizagem > Inovador > Dispositivos Pedagógicos > T3		4,05	4,05
6	Comunidade de aprendizagem > Inovador > Dispositivos Pedagógicos > T1		1,35	1,35
7	Desafio	1	1,35	1,35
8	Desafio_internet	1	1,35	1,35
9	Gestão democrática	3	4,05	4,05
10	Gestão democrática > Planejamento	7	9,46	9,46
11	TOTAL (válido)	74	100,00	100,00
12	Omissos	0	0,00	-
13	TOTAL	74	100,00	-

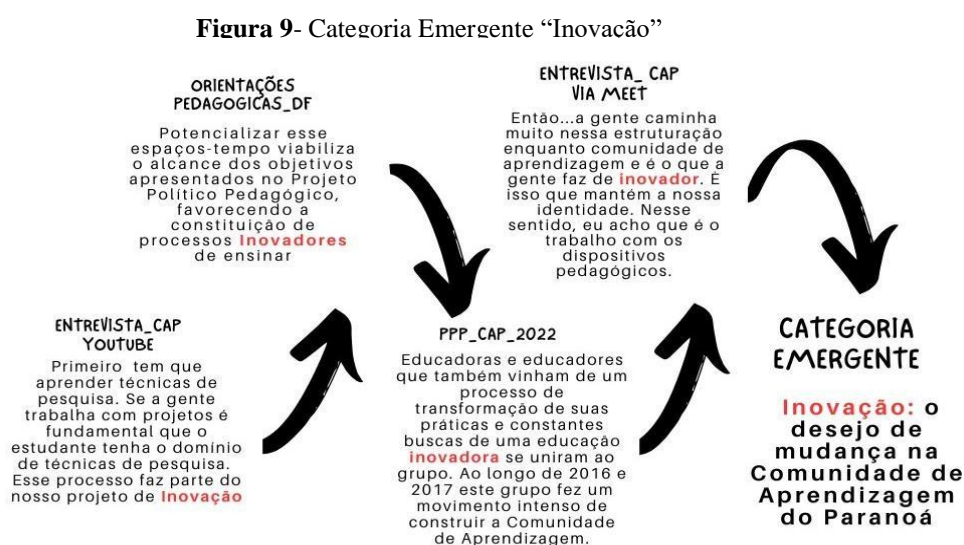
O primeiro metatexto trata da comunidade de aprendizagem reconhecida como projeto piloto de inovação educacional. A base teórica que constitui uma Comunidade de Aprendizagem está ancorada em uma perspectiva de transformação social e com fomento à participação ativa da família, estudantes e comunidade, inseridos em um projeto coletivo e colaborativo, sobretudo no que concerne ao trabalho com os dispositivos pedagógicos.

Com influência dos ideais do movimento escolanovista²⁵ ou talvez uma reinvenção dela, a ideia de Comunidade de Aprendizagem com evidência da vida comunitária no ambiente escolar, se aproxima da proposta de Dewey em transformar a escola em uma pequena sociedade em que todos se envolvem. Nesta concepção, o projeto deveria ser do interesse de toda comunidade escolar, envolvendo trabalho manual e intelectual, um ensino ativo,

²⁵ Movimento que procurava o equilíbrio na relação pedagógica, para que, sem considerar o aluno como ser passivo, centrar a aprendizagem na relação, em diferentes contextos. (PACHECO, 2014 p. 43)

considerando mais importante o processo que leva à construção do conhecimento. Para as Comunidades de Aprendizagem, conforme idealizado por Pacheco²⁶, a escola simboliza uma ponte, uma travessia com destino ao conhecimento, ou ainda uma âncora, firme, e em determinadas situações poderá estar estagnada diante das tempestades sociais.

Portanto, implementar e efetivar a proposta de comunidade escolar é assumir o compromisso com a transformação social e concomitantemente com a ruptura de modelos clássicos e lineares de ensino, conforme ilustra a figura 9



Sobre o projeto de Comunidades de Aprendizagem, pode se afirmar que o sentido de inovação, segundo a entrevistada, está relacionado aos dispositivos pedagógicos, considerados um diferencial no processo de aprendizagem na CAP. Segundo relata R.R.: *[...]a gente caminha muito nessa estruturação enquanto comunidade de aprendizagem e, nesse sentido, o que a gente traz de inovador ou mantém a nossa identidade é o trabalho com os dispositivos pedagógicos.*

Observa-se que o projeto da CAP em seu documento norteador, o PPP define com clareza a proposta pedagógica voltada para práticas inovadoras de aprendizagem. No entanto, segundo informações obtidas, a CAP hoje hierarquizou esses dispositivos pedagógicos, onde alega que para sobreviver dentro da atual estrutura, apenas alguns desses dispositivos ainda são trabalhados. A saber: as rodas de conversa, a rotina construída com as crianças. Contudo,

²⁶ Idealizador, coordenador e professor há três décadas, do Projeto Escola da Ponte. Licenciado em Ciências da Educação, Mestre em Educação da Criança e fundador da empresa de consultoria educacional EcoHabitaré. (PACHECO, 2019).

é esclarecido que nem todos são obrigados a fazer projetos e nem todos são obrigados a fazer tutoria. Isso acontece em virtude de muitos desafios enfrentados pela unidade escolar. Dentre eles: a rotatividade de professores, salas superlotadas, falta de diálogo com a Secretaria da Educação, dentre outros.

Consoante a esse discurso, Robinson (2019, p. 511) disserta que todos sabem como as escolas geralmente são, de modo que tem alguns laços muito fortes com as instituições de ensino, difíceis de serem rompidos. Outrossim, argumenta-se que um dos maiores obstáculos à mudança é a falta de alinhamento entre os vários componentes que são necessários para torná-la realidade, ou seja, se faltar um ou mais desses componentes, o processo pode ser interrompido e resulta em situações negativas, a priori, conforme ilustra a Figura 10.

Figura 10 - Componentes que tornam uma escola criativa



Fonte: Robinson (2019, p. 511)

Nesse sentido, a compreensão quanto ao discurso na entrevista corrobora uma proposta inovadora que se limitou em razão dos seus entraves, sobretudo na afirmativa da CAP ser um projeto inovador a partir da consistência dos seus dispositivos pedagógicos, os quais não estão sendo efetivados de forma abrangente. O interessante foi perceber que o projeto ainda se mantém vivo devido à prática dos professores mais antigos, que já compreendem melhor o fazer pedagógico dessa proposta. Caso contrário, provavelmente já teria sido deixado de lado por completo. Fato que se confirma no discurso da R.R a seguir:

Professor que está mais tempo dentro da CAP, ele executa um número maior de dispositivos dentro do leque que a gente se propõe, então o professor consegue fazer uma tutoria com algum dos seus estudantes. Eles têm que ser um professor já estaria mas tem que ser um projeto individual e depende às vezes que o professor consiga gerir o restante do grupo. Então a CAP hoje tem tentado se reestruturar e se reorganizar e abrir a porta que a gente encontrou para manter a identidade do projeto. (R.R).

Mediante a fala da entrevistada, compreende-se desconforto e frustração ao enunciar que a proposta de um projeto que nasceu em virtude da insatisfação de trabalhar há mais de 10 anos com modelos de escolas que desenvolvem seu fazer pedagógico de forma linear e desconectado da realidade está em transição, mesmo com quase cinco anos de funcionamento. Mesmo assim, percebe-se que a vontade de continuar nessa caminhada ainda é um desafio, e que as fragilidades poderão ser trabalhadas para consolidar esse projeto de inovação. O mais importante é saber que hoje a CAP existe e que já realiza algumas transformações, contudo o mais difícil é pensar em ações junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, quanto a rotatividade de professores, que na visão da R.R é um entrave, pois muitos docentes que chegam na CAP precisam reservar tempo suficiente para conhecer bem como trabalhar com os dispositivos pedagógicos e, sobretudo, compreender a dinâmica de trabalho.

Nesse pensar, a entrevistada não deixa claro nenhuma ação que possa ajustar essa situação adversa. Contudo, considero esse entrave não ser de fato um problema que não possa ser resolvido. Pelo contrário, a entrevistada R.R deixa claro que o processo de inovação está intrinsecamente baseado no trabalho com os dispositivos pedagógicos, e para tanto, ações afirmativas podem ser perfeitamente delineadas pela equipe de forma colaborativa em prol da efetividade desse trabalho. A saber: formação em serviço, sobretudo aos professores que “caem de paraquedas” na CAP, diálogo permanente com a SEEDF no sentido de evitar a rotatividade em demasia, entre outros assuntos pertinentes à realidade da escola.

Infelizmente, segundo a entrevistada, os professores, em sua maioria, ainda estão muito agarrados a esse modelo que vem lá desde o século 19, e poucos acreditam que podem trabalhar com novas perspectivas pedagógicas; assim como apresentam muita resistência em querer inovar e em querer transformar sua prática docente. Nesse panorama, Martins (2022, p. 119) afirma que não há transformação sem resistência. Inclusive algumas resistências são racionais e ajudam a ser prudentes sem ser medrosas; outros são os saudosistas que simplesmente negam qualquer inovação em função das experiências passadas. Nesse sentido, o autor em referência consolida a realidade vivida na CAP, sobretudo, quanto aos entraves que ainda precisam ser superados em prol da efetividade desse projeto de inovação educacional.

Importante pensar que o fator resistência nem sempre pode ser visto de forma unilateral, a situação em que se encontra o professor no contexto atual deve ser levada em consideração. Quando se coloca em evidência a realidade desse professor no que se refere às condições de trabalho, remuneração, carga horária intensiva, ambiente desmotivador, salas superlotadas,

entre outros. Demo (2009) é incisivo em afirmar que se deve cuidar do professor com absoluto carinho e sistematicidade, para que o mesmo possa dar conta de tantas expectativas depositadas sobre ele. Portanto, a ideia sobre a problemática da resistência deve ser associada à ideia de criar mecanismos ou instrumentos que contribuam com ações positivas de acolhimento e escuta ativa, frente às demandas do professor em favor do seu trabalho pedagógico com qualidade. E digo mais, se assim for considerado, certamente o processo de aprendizagem apresentará resultados bem melhores. Afinal de contas, quem cuida da aprendizagem é o professor, e, se ele está bem, todo o resto é consequência desse contexto.

Quanto ao desafio das turmas superlotadas, a entrevistada evidenciou que o projeto inicial seria 15 educandos para cada tutor/professor, ao passo que atualmente são 30 estudantes para cada docente. Compreende-se que isso acaba por ser um desafio quanto a efetividade das propostas metodológicas, haja vista que segundo Demo (2005, p. 865), a persistência da aula instrucionista não se deve, ainda, ao fato de ser procedimento coroado de êxito, por mais que seja apreciada pela “clientela” (alunos e seus pais). Na prática, este tipo de aula é completamente avesso à qualidade disruptiva do conhecimento questionador. Outra reflexão teórica, vem de Martins (2022, p. 112) quando assevera que:

A dificuldade é usar qualquer estratégia nas salas de aula tradicionais que exija movimentação dos estudantes e a flexibilidade no tempo porque as paredes definem o espaço e o tempo de aula é predefinido. Há uma falta de espaço nas salas superlotadas, o acúmulo de conteúdos abreviou o tempo disponível. O que é possível, na maioria das escolas, é o uso esporádico dessas estratégias metodológicas.

Para esse desafio, a entrevistada R.R, informa ser este um processo a longo prazo, haja vista a falta de diálogo com a Secretaria de Educação, pois é algo imposto e não consensual. Quando questionada sobre esses desafios e a sua confiança no projeto inicial, a mesma responde otimista: *Eu acredito sim, que a escola precisa mudar, e é por isso que a gente lutou tanto para construir esse espaço que hoje temos - a CAP - Eu acredito muito que a escola precisa se transformar. E a gente está tentando. É isso! a gente está tentando.*

Interessante observar que em atenção ao objetivo geral desta pesquisa, a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF caminha em direção à mudanças substanciais com a introdução de novos tipos de aprendizagem, conforme evidencia Tavares (2019) ao realizar uma pesquisa sobre o conceito de inovação em educação.

Ruptura com situações ou práticas educacionais anteriores (Fernandes, 2011); Método de ensino alternativo dentro da educação formal (Monteiro; Smole, 2010); Aplicação duradoura de estratégias criativas dos processos de ensino e aprendizagem (Macías, 2005); Inovação como um tipo de mudança intencional, sistemática e

autogeradora (Messina, 2001). Rompimento das dinâmicas educacionais vigentes (Demo, 2010) e Recriar ideias pedagógicas (Nogaro; Battestin, 2016). **São enfoques dados ao sentido de inovação em educação.** (TAVARES, 2019; ênfase adicionada)

A intenção de Tavares é apresentar o conceito de inovação e concomitantemente os sentidos que a mesma tem sido empregada no contexto educacional, conforme mostrado na tabela 5. Contudo, limita-se esse entendimento ao objetivo deste estudo. Mesmo diante da complexidade conceitual do termo, ainda sim o mesmo traz contribuições que se correlacionam à proposta educacional da CAP. Nesse sentido, não é intenção associar essa relação como definitiva, apenas evidenciar semelhanças.

Tabela 5 - Análise de artigos indexados sobre o conceito de inovação em educação

Nº do artigo	Autor e ano de publicação	Título do artigo	Objetivo	Concepção de inovação
01	Michel Debeauvais, 1974	The popularity of the idea of innovation: a tentative interpretation of the texts	Analisar a popularização da ideia de inovação educacional	Uma forma de aumentar a eficiência operacional do sistema educacional
02	William Hare, 1978	The concept of innovation in education	Refletir sobre o debate acerca do conceito de inovação em educação	Uma alteração proposital que possui significado e valor
03	Inés Aguerrondo, 1992	La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas	Evidenciar as diferenças nos processos de inovação educacional na América Latina	Toda tentativa de romper o equilíbrio rotineiro do processo educativo.
04	Adelson Fernandes Moreira, 1999	Basta implementar inovações nos sistemas educativos?	Apresentar referências para melhor compreender a implementação de mudanças na escola.	Mudança planejada dentro do sistema educacional
05	Graciela Messina, 2001	Mudança e inovação educacional: notas para reflexão	Explicar os diferentes significados que podem ser atribuídos ao conceito de inovação	Inovação como um tipo de mudança intencional, sistemática e autogerada
06	Eleny Mitrulis, 2002	Ensaio de inovação no ensino médio	Examinar casos de inovação ocorridos no ensino médio	Introduzir em determinado meio algo que foi inventado, com o objetivo de melhorar aquilo que existe.
07	Ilma Passos Alencastro Veiga, 2003	Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?	Discutir o significado de inovação e projeto político-pedagógico	Uma ação que pode ser regulatória ou emancipatória.
08	Vera Lucia Sabongi De Rossi, 2005	Mudança com máscaras de inovação	Refletir sobre as armadilhas conceituais resultantes do par antigo/moderno no jogo dialético da modernidade	Processo de emancipação que procura repensar a estrutura de poder, as relações sociais e seus valores
09	Arturo Barraza Macías, 2005	Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa	Analisar o conceito de inovação educacional	Aplicação duradoura de estratégias criativas dos processos de ensino e aprendizagem.
10	Frida Díaz-Barriga Arceo, 2010	Los profesores ante las innovaciones curriculares	Revisar artigos que tratam sobre inovação	Mudança profunda nos paradigmas e práticas sociais em uma comunidade concreta

Fonte: Tavares (2019)

A ousadia em mostrar essa Tabela 5 nesse momento da pesquisa, atende ao critério de exclusão por similaridade conceitual. Entende-se por esse critério que cada elemento unitário a ser classificado só poderá pertencer a uma única categoria ou classe (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 109). Portanto, a intenção desse ponto em diante, se volta para a construção do

metatexto através da análise de Christensen (2019) em diálogo com outros autores referenciados neste estudo sobre a temática da inovação.

A comunicação sobre a temática da inovação em suas múltiplas concepções é pauta de muitas discussões e merecem amplos debates no cenário educacional com vistas a direcionar o entendimento da palavra ao contexto educacional. Na pesquisa apresentada por Tavares (2019) observa-se que a palavra inovação tem sentidos e significados bem abrangentes. A saber: tentativa de romper a rotina já existente, mudança profunda de paradigmas, aplicação duradoura de estratégias criativas no processo de ensino e de aprendizagem, melhorar aquilo que já existe, entre outros. São ideias que se aproximam da proposta de mudar, seja parcialmente ou integralmente aquilo que já existe. Nessa perspectiva, a CAP se posiciona como modelo de educação inovadora em sentido parcial, conforme declara R.R.

Infelizmente, acontece um pouco ainda assim, porque a gente é a escola, a gente ainda não conseguiu deixar de ser uma escola, né, na sua forma ainda original. Ainda temos momentos de aprendizagem mais diretiva. Mas, mesmo nesses momentos a forma como a gente busca trabalhar é de uma forma ainda mais ativa. Exatamente é fazendo desse aluno protagonista, cada vez mais esse aluno que vai questionando o professor, deixando cada vez mais para um segundo plano né, até porque o professor que eu recebo, não necessariamente, é o professor que está pronto para descer do seu pedestal, ele ainda é o centro e ele tem que ensinar. E não é assim! Não é assim, mas aí até dentro dessa estrutura chamada secretaria de educação, isso é processo né!

Nesse ponto é importante considerar que o processo de inovação proposto pela Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, não se consolidou, porém está na sua fase mais realista, conforme relato da R.R: *Acho que a gente está no caminho certo mesmo diante de tantos desafios.*

O diálogo com Robinson (2019) possibilita acreditar que existem boas razões para a mudança acontecer e que valerá a pena o esforço de fazer a transição. E continua argumentando que a experiência da educação é sempre pessoal, mas os problemas são cada vez mais globais. Martins (2022), afirma que é preciso enfrentar os predadores, concorrer com eles e para isso é preciso investir em transformação permanente.

Moran (2015) vislumbra seu pensar em possibilidades de buscar para as escolas novos caminhos que possibilitam mudar o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente, mesmo diante de problemas e desafios relevantes. Contudo, Demo (2009) propõe um novo despertar pedagógico em que se crie ambientes de aprendizagem em que o aluno se torne o centro das atenções, cabendo ao professor se posicionar apenas como promotor de ações construtivistas e primando, sobretudo, pela interatividade real e concreta no processo da aprendizagem. Interessante realçar que para Demo (2009), urge sempre a necessidade de

mudança, e quando se pesquisa projetos educacionais de inovação, o ponto mais forte que se destaca são os desafios. Mas é pertinente lembrar que esses desafios, na visão de Robinson (2019), sempre serão na perspectiva da transformação, mesmo que esta demore a chegar e se consolidar.

Nessas concepções, vislumbra-se o entendimento acerca de como a mudança é desafiadora, ousada e necessária. Acreditar é a palavra de ordem e entusiasmo é o combustível tão necessário, quanto urgente para não deixar esse projeto entrar em colapso. Esse entendimento é evidenciado na fala da entrevistada, que afirma: *“Sempre foi uma das nossas metas promover aprendizagem significativa. São coisas que a gente luta. Mas, ainda não somos uma escola do século XXI não. Ainda vamos continuar acreditando que chegaremos lá”*.

O processo de inovação que se anuncia na CAP está atrelado ao trabalho com os dispositivos pedagógicos, aos desafios e a gestão democrática de forma direta, conforme ilustra a Tabela 6. De outro modo, observa-se que o significado de inovador está firmado ao contexto da comunidade de aprendizagem, o que implica afirmar a validade da proposta de inovação idealizado por Pacheco (2013)

Os dispositivos são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. Eles são construídos pela comunidade escolar com a intencionalidade de contribuir para a produção, reprodução e transformação da cultura existente na comunidade educativa. (PPP, 2022, p. 36).

Inovar emerge como desafio assumido, a partir do exercício da reflexão do trabalho pedagógico em um processo democrático de autonomia e engajamento coletivo. No PPP (2022) consta que pessoas com engajamento em práticas pedagógicas transformadoras integraram-se à proposta, dando apoio fundamental à estruturação do projeto. Com isso, as outras categorias da Tabela 6 emergiram pela interdependência das mesmas nesse processo de inovação.

Tabela 6 - Sentido de Inovação

	A	B	C	D	
1	Cor	Código de origem	Código	Seg. codificados (todos os documentos)	Seg. codif
2	●	Dispositivos Pedagógicos	Tutoria	3	3
3	●	Inovador	Dispositivos Pedagógicos	32	32
4	●		Desafio	1	1
5	●		Gestão democrática	3	3
6	●	Tutoria	Utopia	1	1
7	●		Desafio_internet	1	1
8	●	Gestão democrática	Planejamento	7	7
9	●	Comunidade de aprendizagem	Inovador	14	14
10	●		Comunidade de aprendizagem	12	12

Vale sublinhar que os dispositivos pedagógicos têm 32 segmentos codificados no processo de unitarização, o que evidencia que esta unidade de análise faz jus à proposta educacional inovadora da CAP. Para compreender melhor como a inovação acontece a partir dos dispositivos pedagógicos, o quadro infra sintetiza esse processo com base nas práticas pedagógicas.

Quadro 5- Síntese das Ações Práticas dos Dispositivos Pedagógicos

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS	
NÍVEIS	EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS
<p>NÍVEL 0 - A SEMENTE</p> <p>DISPOSITIVOS PREVISTOS PELA SEDF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com os responsáveis: o processo de aprendizagem do educando será acompanhado pelos responsáveis por meio de reuniões com o educador • Registro de avaliação (RAV): os educandos e educandas são avaliados de maneira formativa e processual de acordo com as diretrizes de avaliação da SEDF; • Murais: informações a serem compartilhadas com toda a comunidade educativa; • Rotina: compreende a organização diária do coletivo que promove aprendizagens significativas; • Regras e combinados: Inicialmente algumas regras são estabelecidas pelo grupo de educadoras visando à segurança e organização no espaço; • Reagrupamento intra e interclasse: o reagrupamento é intraclasse quando a reorganização é com educandos da mesma turma, e é interclasse, quando é entre turmas diferentes;
<p>NÍVEL 1 – RAIZ</p> <p>DISPOSITIVOS BÁSICOS A SEREM TRABALHADOS POR TODOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rodas de Conversa: espaço para compartilhar informações, opiniões, sentimentos, experiências, conhecimentos, planejar atividades e rotinas, mediar conflitos, etc.; • Planejamento: inicialmente é apresentado pela educadora, que determina o espaço de aprendizagem e o tempo em que esse deve ocorrer; • Silêncio e atenção: consiste em levantar o braço com a mão aberta para solicitar silêncio e atenção; • Pedir a palavra: sempre que alguém, criança ou educadora, dentro de um espaço de trabalho, pretende falar ou intervir em um debate ou assembleia, levanta o dedo como forma de pedir a palavra; • Gostei/não gostei: maneira de comunicação de nossos limites e gostos; • Como chego: no início de uma roda conversa/encontro, cada participante compartilha com o grupo como está chegando na roda a partir dos sentimentos que está vivenciando naquele momento; • Grupos de responsabilidade e comissões: Grupos organizados entre os educandos que propiciam o protagonismo e ação dos(as) estudantes baseados na responsabilidade e autonomia.
<p>NÍVEL 2 – CAULE</p> <p>DISPOSITIVOS MAIS ELABORADOS QUE NECESSITAM DE UMA MAIOR ORGANIZAÇÃO, APROPRIAÇÃO DOS VALORES E DOS DISPOSITIVOS BÁSICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Coletivo: é o projeto proposto pelos estudantes a partir de seus interesses ou pelo(a) tutor(a) de acordo com a demanda ou problema levantado na comunidade. • Oficinas: atividades práticas ou sobre um tema específico • Saídas de Campo: visitas a outros locais onde os(as) educandos(as) podem aprender interagindo com o meio; • Assembleias: é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática de todos;
<p>NÍVEL 3 – FOLHAS, FLORES E FRUTOS</p> <p>DISPOSITIVOS QUE NECESSITAM DA APROPRIAÇÃO DOS VALORES E DOS DISPOSITIVOS INTERMEDIÁRIOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoria: o acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular; • Projeto individual: é o projeto proposto pelos estudantes a partir de seus interesses que podem ou não conversar com o roteiro estudado; • Roteiros de estudo: são produzidos pelos estudantes com a ajuda da educadora.

Em relação aos dispositivos pedagógicos, os mesmos se estruturam com base nas informações do quadro supra. Não obstante, vale ressaltar a interdependência entre eles em todo processo de aprendizagem. Implica afirmar, consoante a fala da entrevistada, que os dispositivos não são trabalhados integralmente por vários fatores, dentre eles estar a rotatividade dos professores e o número de alunos por sala, que não colabora na efetividade dessas ações. A estimativa seria de 15 alunos para cada professor ter condições de desenvolver a proposta inicial dos dispositivos. Quanto ao fator da rotatividade do corpo docente está ligada a falta de conhecimento de como trabalhar com esses dispositivos pedagógicos, o que para a gestora da CAP inviabiliza a consolidação da proposta.

[...] Em níveis complexos, para sobreviver dentro dessa estrutura a gente hierarquizou os nossos dispositivos. Você chega lá você é um professor de contrato, daí você não faz ideia do que é aquilo. Só vou dizer para você que essas ferramentas são dispositivos de nível mais básico. Todo professor faz roda de conversa, todo grupo tem uma rotina construída com as crianças, mas nem todos são obrigados a fazer projetos. Nem todo mundo é obrigado a fazer tutoria, entendeu!

[...] Agora a gente está no processo de retomada dessas experiências. A gente propõe dentro desses dispositivos pedagógicos aquilo que é obrigatório e aquilo que o professor precisa ter mais segurança para fazer. Professor que está mais tempo dentro da CAP, ele executa um número maior de dispositivos

Diante dessas narrativas, identifica-se pontos já revelados anteriormente no que diz respeito à rotatividade de professores e falta de apoio da SEEDF em proporcionar formação e/ou orientação aos profissionais contratados para trabalhar na CAP. Assim como a falta de diálogo prévio tem sido um grande desafio quanto à efetividade do trabalho pedagógicos com os dispositivos. Martins (2022, p. 97) disserta que não há outra forma de ajuste se não repensarmos a formação de professores, afinal são eles o elo entre as instituições que a sociedade nomeou para ajudar nossas crianças e jovens a organizar e facilitar a produção do conhecimento. Ao enfatizar que as mudanças ocorridas foram de responsabilidade e esforço da gestão interna da escola, R.R demonstra angústia diante dos desafios enfrentados, porém segue acreditando na consolidação da proposta inicial do projeto para os próximos anos.

4.3 Aprendizagem para além dos muros da escola.

O segundo metatexto constituído foi relevante no processo de unitarização e codificação de acordo com a Tabela 7, onde se percebe a interligação de outras categorias inerentes ao processo de aprendizagem.

Tabela 7 - Processo de categorização

	A	B	C	D	E	F	G	H
2	Lista de Códigos							170
3	Aprendizagem							51
4			Curriculo em Movimento					10
5			Aprendente					1
6			Processos de aprendizagem					3
7			Metodologia					2
8			Registros de Aprendizagens					1
9			mediação					2
10			Acordos de convivência					1
11			Princípios					7
12			Valores					5
13			Rotina Escolar					3
			Inovador				26/05/2023 19:17 Pesquisa de texto & codificar automaticamente -	16

Na entrevista, foi evidenciado uma questão norteadora a esse processo: Como se aprende na CAP? A interlocutora responde

[...] a ideia é que a aprendizagem ela pode ocorrer em qualquer lugar né então você trabalha muito com saída de campo, não necessariamente você precisa fazer tudo ali dentro, mas hoje a gente está com só os nossos espaços tradicionais. O professor coloca a rotina do dia no quadro. A rota pode mudar a depender do grupo. Tem o horário do lanche e tem o horário para usufruir da área externa (esses dois são horários fixos). A professora vai ajustando então, geralmente as crianças do primeiro momento sempre é roda de conversa, na maioria dos grupos. É um dos dispositivos

que é usado (A roda inicial tende é um dos dispositivos que a gente trabalha que tem diferentes funções, tanto de acolhimento né de levantamento de diálogos imediato de conflito né de organização do dia depois elas organizam rotina.

Para R.R a reconfiguração de tempos e espaços escolares representa compreender a aprendizagem como processo de liberdade que tem como base a autonomia dos estudantes na busca de um protagonismo e na realização das atividades organizadas. De acordo com Pacheco (2014, p. 34), a aprendizagem acontece sem necessidade de paredes, deve acontecer no convívio com os outros, um aprender junto, na troca de experiências, de ideias e de sonhos, na perspectiva do desenvolvimento da autonomia do educando e dos educadores. Esse ideal de aprendizagem na visão apresentada pela entrevistada e por Pacheco sintetizam as intencionalidades do projeto da CAP, mas ainda em fase de transição.

Para Christensen (2012), os professores passarão a agir mais como orientadores e tutores de aprendizado com intuito de ajudar os estudantes a descobrir a abordagem de aprendizagem que, para eles, faz maior sentido. Nesse pensar, Robinson (2019) considera pré-requisito básico para uma educação efetiva cultivar o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem e, sobretudo, compreender como os estudantes aprendem.

Nesse panorama, a CAP vislumbra uma proposta condizente às expectativas da inovação disruptiva no que concerne uma aprendizagem enquanto procedimento reconstrutivo infundável na arquitetura da autonomia de todo ser vivo, de dentro para fora (DEMO, 2010). Em conformidade com esses posicionamentos, observa-se os trechos retirados do *corpus* da pesquisa na Figura 12.

Figura 11 - Categoria Emergente “Aprendizagem”



Na categoria emergente, observa-se vários sentidos, a saber: primeiro sentido a proposta institucional de desenvolvê-la em vários ambientes, em todo lugar possível. O segundo sentido interliga o processo de aprendizagem à gestão do trabalho pedagógico em favor do sucesso escolar. No terceiro *corpus* compreende-se o sentido da categoria associado ao protagonismo do estudante e no último *corpus* a categoria traz a afirmativa de que a aprendizagem pode acontecer em todos os lugares. Mas no momento, este processo está acontecendo somente nos espaços tradicionais.

Nessa perspectiva, Morin (2000) convoca os educadores para buscarem compreender e questionar a origem dos processos de construção de conhecimentos, indicando que as aprendizagens não podem ser compartimentadas em disciplinas, mas analisadas sob a ótica da complexidade e das múltiplas dimensões possíveis. Tal afirmativa corrobora com os sentidos apresentados no projeto da CAP que dá ênfase ao processo de construção do conhecimento através do protagonismo do aprendente. Demo (2009, p. 21) reforça sua tese de que as condições de aprendizagem dependem necessariamente de boas estratégias, sem as quais não ocorre o fenômeno. Na CAP a aprendizagem pode acontecer em todos os lugares, contudo só se efetiva a partir da mediação do professor/tutor. Sem a organização do trabalho pedagógico atrelado a partir dos dispositivos pedagógicos a escola compreende esse processo como aprendizagem mais diretiva²⁷. Essa análise é oriunda do discurso da entrevistada R.R.

Essa semana a gente fez jogos matemáticos que eles pediram, questão de alfabetização, letramento a gente traz também porque a gente tem um processo de *sistematização da aprendizagem* das crianças e os próprios professores precisam dar conta de preencher de fazer então a gente faz [...]

[...] Ainda temos momentos de aprendizagem mais diretiva. Mas, mesmo nesses momentos a forma como a gente busca trabalhar é de uma forma ainda mais ativa. Exatamente é fazendo desse aluno protagonista, cada vez mais esse aluno que vai questionando o professor, deixando cada vez mais para um segundo plano né, até porque o professor que eu recebo, não necessariamente, é o professor que está pronto para descer do seu pedestal, ele ainda é o centro e ele tem que ensinar. E não é assim! Não é assim, mas aí até dentro dessa estrutura chamada secretaria de educação, isso é processo né!

Observa-se nos discursos o claro entendimento, ainda que equivocado a respeito do processo de aprendizagem, na condição de inovador somente quando trabalhado dentro dos dispositivos pedagógicos. Contudo, no decurso desta pesquisa fica evidente que aquele que

²⁷ Trata-se de uma abordagem pedagógica em que o professor fala e o aluno reproduz. Isso significa que o estudante deve seguir todas as instruções que lhe são transmitidas. Disponível em: pedagogia-diretiva. Acesso em 19/07/2023.

cuida da aprendizagem -o professor- pode perfeitamente obter bons resultados do seu fazer pedagógico a partir de diferentes propostas metodológicas, sem com isso romper a ideia central do projeto da CAP, que neste contexto é oportunizar o protagonismo do aprendente de acordo com a própria fala da entrevistada a seguir: *Sempre foi uma das nossas metas sabe, a gente promover aprendizagens significativa são coisas que a gente luta. Mas, ainda não somos uma escola do século XXI não. Ainda vamos continuar acreditando que chegaremos lá.*

Mais uma vez, percebe-se que a CAP prioriza uma aprendizagem ativa, participativa, colaborativa e respeitosa. Contudo, passa por entraves, os quais se deixam intimidar ao invés de compreender esses desafios como corriqueiros, diante do processo de mudança. Cabe, necessariamente nesse cenário, contornar os problemas que aqui já foram mencionados e que volto a destacar: rotatividade dos professores, salas de aula superlotadas e falta de diálogo com a SEEDF, no sentido de avançar nessa proposta de inovação a partir de ações mais colaborativas e assertivas.

4.4 Movimento Disruptivo no Contexto Educacional

Antes de apresentar o infográfico intitulado “Educação contemporânea: inovação disruptiva”, destacamos as competências educacionais para o século 21, contempladas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, onde está fundamentado e assegurado os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Básica com autonomia e participação ativa de todos os profissionais da educação. Em conformidade a esta é possível acontecer experiências inovadoras disruptivas nas escolas, a partir do que está previsto nos Arts. 13, 14 e 15, onde cabe aos docentes as seguintes ações:

- I - **participar da elaboração** da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - **zelar pela aprendizagem** dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- VI -colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II -participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia pedagógica** e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p. 6, grifo nosso)

O compromisso da LDB 9394/1996 em atender as demandas do cenário mundial está evidente nos artigos supra, onde oportuniza ao professor - responsável direto em cuidar da aprendizagem do aluno (DEMO, 1996, p.20) - participação ativa tanto na elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar, quanto em zelar pela aprendizagem dos alunos. A lei também assegura autonomia às unidades escolares para a realização desse processo de construção de forma democrática e transparente. Portanto, ao professor cabe externar ideias que corroborem com seu fazer pedagógico consoante à realidade local e desse modo pode perfeitamente romper com visões lineares e reducionistas no contexto da gestão da aprendizagem.

Com base nesses mesmos princípios, é requerido o desenvolvimento de competências docentes alinhadas, conforme especifica a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a seguir:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2019; p. 2).

Destaca-se que na BNCC, seus fundamentos pedagógicos também caminham nas perspectivas que incorporam o saber-fazer docente, ao assumir uma visão plural e não linear do processo de aprendizagem com motivação, coragem e engajamento. Evidentemente que os saberes construídos nas experiências escolares, constituem elementos essenciais para a atuação pedagógica. Contudo, esses saberes precisam corroborar-se frente às demandas emergentes do século XXI, conforme disserta Pimenta (2005, p. 44) ao afirmar que “[...] o professor não desenvolve apenas tarefas. Ele também pensa no processo de ensino.” Este pensamento reflete o trabalho docente ser inteiro e não fragmentado. Com isso acreditamos que o movimento disruptivo é passível de acontecer e depende, sobretudo do engajamento profissional, ações urgentes mediante resultados não satisfatórios do processo de aprendizagem e tomada de decisões colaborativas.

Do exposto, criamos o quadro infra que sintetiza e dá origem ao infográfico, logo a seguir.

Quadro 6- Síntese do Movimento Disruptivo no Contexto Educacional

METAS	PRIORIDADES	AÇÕES
META 1 - AÇÕES IMEDIATAS	Fazer análise do macroambiente escolar com base na visão, missão, princípios e valores a serem alcançados.	Combater o ensino tradicional, muitas escolas estão dissociadas da realidade à sua volta, alunos passivos e professores que apenas se preocupam em “dar aulas” em detrimento ao processo legítimo da aprendizagem. É muito importante mapear a realidade da escola e definir colaborativamente sua missão frente aos anseios da comunidade escolar.
META 2 – TOMADA DE DECISÕES	Escola aberta para a comunidade e aberta para o mundo. (Gestão acolhedora)	Combater a evasão escolar e a cultura do fracasso, dando espaço para o trabalho colaborativo em vez de promover a cultura da competitividade. Promover a participação ativa dos aprendentes para atuarem na sociedade em favor do seu bem estar e da sua qualidade de vida. Isso implica cuidar da aprendizagem do começo ao fim de forma cuidadosa e respeitosa.
META 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA	Escuta ativa motivacional, Relações de confiança Aprender metodologias inovadoras com aulas que priorizem o cuidado com a aprendizagem. Isso implica deixar de lado a postura meramente instrucionista e fazer valer o Art. 13 da LDB-III- <i>Zelar pela aprendizagem</i>	O que os professores devem saber e ser capazes de fazer no contexto escolar inovador é, sobretudo, compreender como os alunos aprendem e como ensinar de forma eficaz, desde os aspectos cognitivos até os aspectos socioemocionais incorporados à linguagem, cultura e comunidade escolar. E, ainda precisam desenvolver as habilidades para construir e gerenciar as atividades de sala de aula com eficiência, comunicar-se bem, usar as tecnologias digitais e refletir sobre sua prática para aprender com ela a melhorá-la continuamente.
META 4 - PLANEJAMENTO	Metodologias significativas; Estimular a pesquisa e a experimentação	O uso da tecnologia e a socialização. Os alunos também aprendem por meio de jogos e das tecnologias digitais, interagindo intensamente com seus professores pela internet. A cultura digital deve ser compreendida pelo corpo docente para aprimorar sua metodologia de trabalho.
META 5 – GESTÃO DA APRENDIZAGEM	Trilhas individuais, por pares, projetos, mediação, tutoria e mentoria. (A ideia é que aprendam fazendo, para que possam melhorar a realidade local onde vivem)	Estratégias educativas adaptadas aos interesses, ritmo e formas de aprender de cada estudante. Os estudantes estão no centro do próprio aprendizado e são encorajados a ser criativos, inovadores e a assumir riscos. Eles podem passar parte do tempo de aula fora da escola, frequentando locais da cidade em busca de conhecimentos que lhes interessem, como em bibliotecas, parques, museus e centros esportivos. Os alunos podem escolher ainda um dia da semana para estudar em casa e podem participar de grupos de estudo, baseados na casa de um dos alunos. Outra atividade incentivada é o contato com profissionais de áreas de interesse para entender como eles trabalham e como funciona a profissão. A metodologia é a do aprender fazendo, com o uso de recursos pedagógicos que integram teoria e prática.

META 6 – MÍDIAS DIGITAIS	Promover a “Educação Digital” ²⁸ por meio das plataformas educacionais e ferramentas visuais	A evolução tecnológica traz consigo novas concepções e impactos na sociedade e afirma que as redes digitais formaram-se em uma rede mundial e quase tudo está conectado. E com isso, o professor precisa se adequar a esse universo digital, buscando compreender a relação dos saberes e fazeres pedagógicos no sentido de se educar para a era digital (Martins, 2021, p. 49)
META 7 – AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	Salas temáticas, laboratórios, salões de aprendizagem colaborativos.	Ambientes flexíveis e paredes móveis permitem que os estudantes se dividam em grupos grandes e pequenos, a depender do tipo de atividade promovida. A escola também fomenta a colaboração entre professores de diferentes disciplinas e turmas. Eles trabalham em duplas ou em grupos. As atividades podem incluir profissionais de mais de uma área, como professores de ensino fundamental, professores de ensino infantil e assistentes de necessidades especiais.
META 8 – CURRÍCULO	Integrado, interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar.	Aulas tradicionais, expositivas, e consideradas entediadas para os alunos são a questão a ser combatida pela escola. Neste tipo de ensino, os estudantes se desinteressam facilmente e são obrigados a ficar sentados por longas horas, apenas ouvindo o que está no currículo prescrito (The-nueva-school)
META 9 – AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM	Considerar aspectos de Natureza Comportamental, cognitiva e atitudinal	Temos sempre que equilibrar o que é importante avaliar e o que é passível de avaliação. Bons professores sabem como utilizar uma ampla variedade de avaliações, assim como sabem que podem ser utilizadas diferentes ferramentas para avaliação do conhecimento. (Robinson, 2019, p. 220)
META 10 – ENSINO ESPECIAL²⁹	Metodologias inclusivas, uso do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) ³⁰ e das Tecnologias Assistivas ³¹	Proporcionar um atendimento em conformidade às especificidades do aluno público-alvo do ensino especial e para que isso aconteça de forma eficaz se faz necessário o diálogo permanente da escola com a família, onde todos assumem responsabilidades conjuntas. Para tanto, é preciso engajamento para garantir ao estudante a qualidade na aprendizagem através de metodologias que atendam as particularidades de cada aluno.
META 11 – SUCESSO ESCOLAR	Autonomia, curiosidade, aprender a ser, a conhecer, fazer, conviver e empreender	Para que o aprendizado ocorra no mundo real, a aplicação de projetos pode permitir, por exemplo, que os alunos aprendam geometria durante passeios pela cidade e o estudo das fachadas dos prédios ou muitas outras situações de aprendizagem em contato direto com o mundo real. Ao invés de estudarem teatro na escola, eles saem para assistir a uma peça e depois têm uma aula no próprio teatro.

²⁸ LEI Nº 14.533. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 de jun. 2023.

²⁹ No Art. 59 da LDB 9394/1996 prevê aos sistemas de ensino assegurar aos alunos com deficiência: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atendimento às suas necessidades.

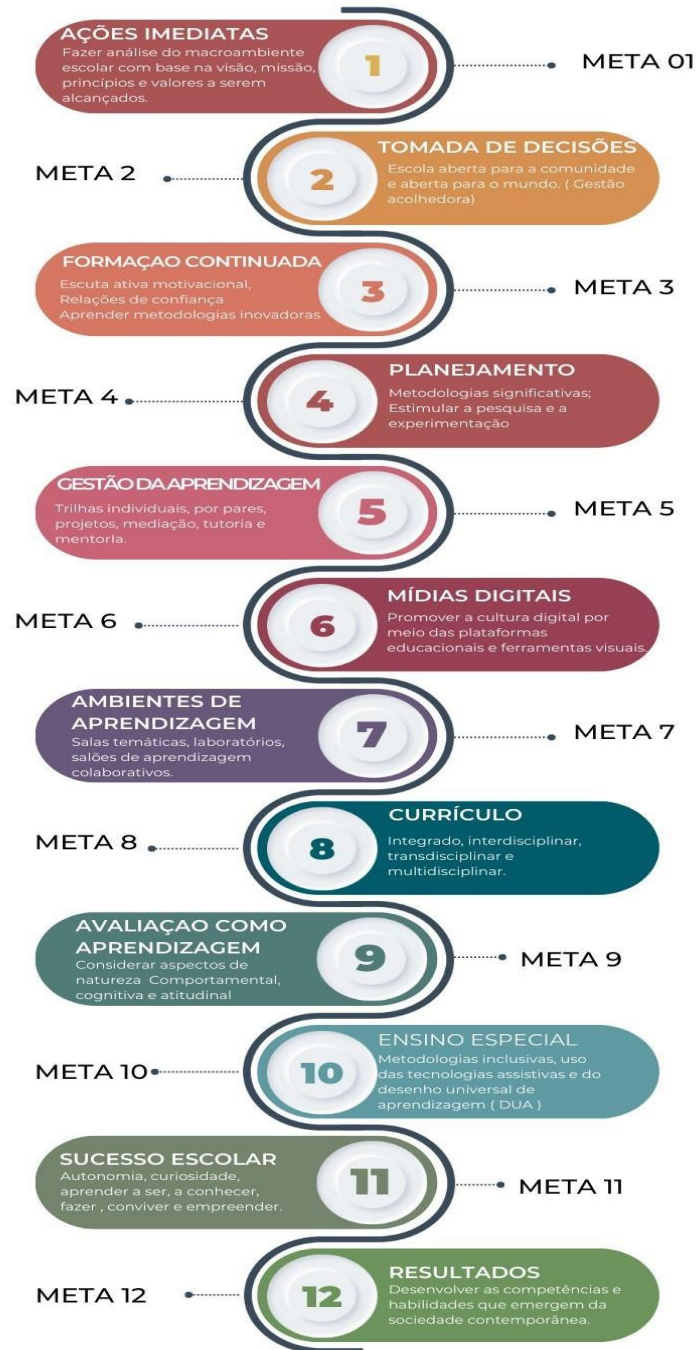
³⁰ O DUA se trata de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais.

³¹ LEI Nº 14.533. V - Tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

<p>META 12 RESULTADOS</p>	<p>– Desenvolver as competências e habilidades que emergem da sociedade contemporânea.</p>	<p>Os estudantes se sentem mais motivados e engajados no aprendizado. Eles se divertem enquanto aprendem. Pais e educadores também se sentem animados em fazer parte do processo de aprendizagem dos educandos. Eles aprendem a fazer investigações sobre seus interesses, têm a curiosidade aguçada e fazem descobertas por conta própria. As relações são positivas e acontecem entre a comunidade escolar. Os estudantes se tornam mais responsáveis, ganham confiança e começam a ter objetivos de vida.</p>
---	--	--

Figura 12 - Infográfico: um caminho a seguir

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA INOVAÇÃO DISRUPTIVA



O infográfico supra sintetiza as prioridades do movimento disruptivo no ambiente escolar em doze metas recomendadas neste estudo como caminho possível para a educação contemporânea. Não se pretende criar polêmicas a partir deste, mas ampliar reflexões sobre esse movimento que é tão necessário quanto urgente. A questão é fazer diferente, não remendar ou fazer uma mudança para não transformar, pelo contrário, é a transformação que interessa, como sinaliza Martins (2022, p. 94). Mas para isso acontecer é preciso dar um passo de cada vez, por isso essas metas priorizam ações cautelosas na introdução desse movimento de inovação disruptiva nos ambientes escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos a investigação procurávamos responder à seguinte indagação: *Quais experiências propostas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF que se anunciam disruptivas?* A escolha da CAP como objeto da pesquisa deu-se em razão do quão arrojado parecia o projeto para uma escola pública. Buscamos primeiramente saber quais experiências propostas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF se anunciam disruptivas a partir da identificação das características das suas propostas didático-pedagógicas e das suas práticas metodológicas. Enquanto isso, a literatura nos permitiu entender que a educação disruptiva se apresenta enquanto proposta de romper com métodos convencionais de ensino e dar lugar ao movimento considerado inovador para esse século 21.

Nos documentos analisados constatamos a autonomia pedagógica dos dispositivos legais que favorecem a implementação de projetos arrojados, elaborados a partir da realidade da comunidade escolar local. Tais documentos funcionam, inclusive, como norteadores da ideia de criar novas formas de ensinar e aprender. Seja quanto ao planejamento que coloca o aprendiz como protagonista do processo a partir das metodologias que culminam com essa proposta, seja através de um currículo que está sempre em movimento, oportunizando aprendizagem integradora de muitos saberes, interdisciplinar, pois os conteúdos podem ser interligados e, sobretudo contextualizados, visto que evidenciam a ideia de pertencimento ao território daqueles que ainda estão em processo de formação.

Outro ponto da pesquisa que merece destaque diz respeito ao observado durante a entrevista com a gestora, quando questionada sobre “*Como se aprende na CAP?*”. A resposta deixa evidente que as pretensões pedagógicas na unidade escolar consideram importante zelar pela aprendizagem. Contudo, não conseguem fazer isso do dia para a noite e tampouco

conseguem fazer isso sem o apoio integral da SEEDF. Assim, evidenciamos que o trabalho docente para se concretizar de acordo com o projeto arrojado da CAP precisa ser apoiado por engajamento, compromisso e motivação. Na fala da entrevistada sentimos frustração e angústia mediante a vontade de avançar e os retrocessos pelos quais a escola tem passado frente à falta de sintonia com a Secretaria de Educação.

Do exposto, é fato que a escola precisa repensar sua função frente às demandas da sociedade contemporânea e a CAP tinha um projeto que atendia a esse pressuposto, e esse foi o nosso ponto de partida para percorrer essa trilha investigativa, tendo por *lócus* a experiência vivenciada nesta unidade escolar. Assim sendo, a ideia de analisar a temática da inovação disruptiva a partir das experiências constituídas na comunidade de aprendizagem do Paranoá-DF, nos permitiu avançar nesta questão ao mostrar que tais experiências vislumbram o caráter inovador no que se refere às práticas pedagógicas ali vivenciadas que priorizam a gestão da aprendizagem mais ativa e significativa.

A pesquisa revelou o compromisso político e pedagógico da gestão escolar em superar concepções e práticas que reproduzem **valores culturais, discursos e conhecimentos de grupos sociais dominantes** e abre espaço para a articulação dos conhecimentos científicos aos saberes e experiências dos sujeitos históricos. O contato dinâmico estabelecido com a gestora Prof.^a R. R. possibilitou compreender que para eles, educação inovadora está associada sumariamente ao trabalho com os dispositivos pedagógicos. Contudo, esse trabalho no contexto escolar ainda não está consolidado na íntegra do projeto inicial. Mesmo em processo de transição, há os que reconhecem que suas ações se caracterizam como atividades pedagógicas inovadoras, na perspectiva dos projetos de comunidades de aprendizagem originárias (PACHECO, 2019).

Por meio da análise dos dados foi possível construir uma síntese das experiências propostas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF que se anunciam disruptivas, a partir da identificação das características das suas propostas didático-pedagógicas e das suas práticas metodológicas, com destaque para:

- Atividades diferentes voltadas à autonomia e ao protagonismo dos estudantes, a partir dos dispositivos pedagógicos;
- Romper com propostas pedagógicas diretivas;
- Propor diálogo aberto com a Secretaria de Educação ao alcance da consolidação do projeto originário;

- Pautar-se essencialmente em valores e princípios de responsabilidade, respeito, afetividade e amorosidade.

Os destaques elencados se anunciam disruptivos a partir da compreensão de ruptura com a escolarização tradicional como possibilidade de emancipar os sujeitos e transformar os seus contextos, pautados em valores e princípios que embasam o proposto no texto do projeto político pedagógico da CAP. Importante destacar que a formação autônoma dos estudantes para serem protagonistas do começo ao fim do seu processo de aprendizagem deve acontecer integralmente por meio dos dispositivos pedagógicos, dos princípios e, sobretudo, do trabalho colaborativo.

Na entrevista com a gestora, ficou claro que a CAP pouco se diferencia de uma escola mais convencional, embora mantenha o projeto arrojado que orienta a gestão. Há desafios que interferem diretamente na execução do projeto, tal como a rotatividade de professores, o que escapa da alçada da gestão escolar, e torna mais difícil em avançar na proposta de inovação. Contudo, compreende-se que a instituição se abre para novas possibilidades a partir do pensamento de que se vive um tempo de mudança e, porquanto para se constituírem efetivamente, vimos que em atenção o documento da rede pública de ensino do DF que se fundamentam em propostas de superação dos processos conservadores de ensinar, aprender e avaliar, e na formação de sujeitos críticos e culturalmente participativos na sociedade.

Hoje, a CAP vivencia algumas contradições relacionadas à efetividade dos pressupostos que as orientam. Entendemos que as compreensões antagônicas quanto aos conhecimentos centrados em temas de interesses não são compreendidas integralmente pelo corpo docente; a valorização de um currículo baseado em competências não é especificada nos documentos quais seriam essas competências e o exercício da docência com foco na tutoria ainda é uma realidade em transição.

Quanto à pergunta inicial podemos responder da seguinte forma: as experiências propostas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF que se anunciam disruptivas se limitam ao uso de alguns dos dispositivos pedagógicos, a saber as tutorias e as saídas de campo e também a colocar o aprendente como protagonista de todo o processo de aprendizagem, considerando suas relações com o que aprender e como aprender, conforme percebidos na interlocução da entrevistada. Claro que não há intenção de aqui nos atermos somente a recursos ou instrumentos didáticos, mas queríamos entender essas experiências em todo o processo de

aprendizagem. Como ele acontece do começo ao fim e se de fato podemos considerá-lo segundo a base teórica deste estudo. Embora a CAP se mostra aberta a continuar com essa proposta, algumas ações precisam ser dialogadas com a equipe para retomar esse projeto que tirando do papel poderá ser objeto de estudo para outros pesquisadores evidenciarem suas experiências pedagógicas mais disruptivas em comparação à realidade atual.

A partir do que já foi discutido até aqui, não resta dúvida de que a compreensão acerca das experiências educacionais de inovação disruptiva são viáveis ao cenário da sociedade contemporânea. Tal afirmativa resulta na construção do infográfico ilustrado supracitado que consolida um caminho a ser seguido na perspectiva da inovação disruptiva. Certamente este estudo se abre para outras discussões inerentes ao tema proposto. Ressalta-se ainda que trabalhar amparado pelas Análise Textual Discursiva possibilitou uma viagem exaustiva, porém compensatória quanto aos resultados esperados e quanto aos trabalhos futuros na academia.

Por fim, esperamos que outras investigações possam somar à temática da inovação disruptiva. Sabemos que é complexo acontecer mudanças de paradigmas, sobretudo na área educacional, pois envolve uma teia de atores e dispositivos legais interligados e interdependentes, por isso precisamos desenvolver mais estudos. Não é pretensão deste estudo fechar as discussões, mas abrir margem para outras possibilidades de entendimento frente à temática que pode ser ainda mais aprofundada. Na condição de pesquisadora e profissional da área educacional, compete assumir a responsabilidade social junto às secretarias de educação para apresentar os resultados desse estudo na tentativa de levantar mais discussões sobre a realidade vivenciada no contexto da rede de ensino.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, Marco. SENRA, Clarice-Parreira. **Inovação Disruptiva: um olhar sobre os ambientes educativos inovadores**. RENCIMA, v.10, nº4, p. 101-115, 2019. Disponível em: Inovação disruptiva: um olhar sobre os ambientes educativos inovadores | Revista de Ensino de Ciências e Matemática Acesso em: 04 out. 2021.

CAP, Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. **Projeto Político Pedagógico-2022**. Brasília – DF: SEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 1. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: UDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. 1a ed. Porto Alegre – RS: Penso Editora. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich, 2015.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender?** Califórnia-EUA: Clayton Christensen Institute. Tradução Rodrigo Sardenberg, 2012.

Congresso Movimentos Docentes 2022. Palestra de Encerramento - Escola do Futuro: novos desafios e como chegar lá. Disponível em: CMD 2022 | Palestra de Encerramento - Escola do Futuro: novos desafios e como chegar lá Acesso em 16 Out. 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DEMO, Pedro. **Rupturas urgentes em educação**. Ensaio, v. 18, n. 69, p. 861–872, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4036201000040001> . Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. --São Paulo: Atlas, 1985.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS; Hélio. **Painel sobre educação do futuro:** Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. São Paulo: IVEPESP, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?> Acesso em: 08 dez 2022.

ESCOLAS EXPONENCIAIS. [online]. **Escolas interessantes começam com gestores acolhedores, afirma José Moran.** posted on 4 de abr. de 2022. São Paulo, 2022. Disponível em: “Escolas interessantes começam com gestores acolhedores”, afirma José Moran - Escolas Exponenciais > Acesso em 02 de jul. 2023.

FIGUEIREDO, Antônio Dias. **Inovar em Educação, Educar para a Inovação.** In: FERNANDES, Domingos (Org.). Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais-SP: Editora Melo, p. 13-28, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263161774_Inovar_em_Educacao_Educar_para_a_Inovacao. Acesso em: 21 mar. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo-SP: Paz e Terra (Coleção leitura), 1996.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-131, jan./jun. 2015. <https://doi.org/10.20500/rce.v10i19.1929>

GERMANO, I. M. P. & Valentim, F. J. R. (2012). **Resenha: Fazendo pesquisa narrativa.** *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 240-243.

HOFFER, Eric. **Reflections on the human condition.** 1973, Harper & Row edition, in English - [1st ed.]

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

MARTINS, José L. **Efêmero e incerto:** o futuro já chegou. Ponta Grossa -PR: Antena. 2022. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/efemero-e-incerto-o-futuro-ja-chegou> . Acesso em 12 dez; 2022.

MARTINS, José L. **Educar no presente efêmero para um futuro incerto.** Revista Observatório. V.5, n.5, p. 145-167, 1 ago. 2019.

MARTINS, José L. **Enquanto uns ensinam, outros navegam: a gestão da aprendizagem em tempos digitais**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-133, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>.

MINAYO, M. C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 108 p.

MORAES, R. **A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

_____. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.

_____; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências). E-book ISBN 978-65-86074-19-2 (digital)

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Acesso em 24 de mai. de 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**.5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**/ José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. Campinas, SP: Papirus. 2000. (Coleção Papirus Educação).

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2000.

PACHECO, J. **Aprender em comunidades**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

_____. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896> .

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das ideias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

TAVARES, F. **O conceito de inovação em educação**: uma revisão necessária. Revista do Centro de Educação (UFSM), Santa Maria, RS. Brasil, v. 44, n. 4, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> . Acesso em: 06 jul. 2023.

VARELA, F. **O reencantamento do concreto**. Cadernos de Subjetividade, n.11; 2003.

APÊNDICE A- Roteiro de Entrevista

Esta entrevista integra o projeto de Dissertação de Mestrado intitulado “EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: Propostas Pedagógicas Disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá”, que venho desenvolvendo no Curso de Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde promovido pela Universidade Federal do Tocantins / UFT. A entrevista semiestruturada coloca em evidência a voz dos sujeitos participantes da pesquisa.

1. Sobre sua trajetória profissional.
2. Ser diretora hoje da comunidade aprendizagem Paranoá. Essa função foi por meio de eleição ou foi indicação? E você na próxima eleição pretende se candidatar ?
3. Sra. Renata a construção então desse projeto tem a sua participação direta?
4. A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá foi escolhida para essa pesquisa por algo que me chamou atenção. Ela recebeu em 2020 o reconhecimento de Projeto Piloto de Inovação Educacional. Então a partir desse ponto e desse reconhecimento eu pergunto para você o que seria essa comunidade de aprendizagem ?
5. Sa. Renata o que que difere então a escola classe comunidade de aprendizagem do Paranoá das outras escolas?
6. E quando chega esse professor, ele já vem com essa noção ...desse modelo no formato de comunidade?
- 7 Professores passam por algum processo de formação inicial para conhecer a proposta da CAP?
8. Mas esse fator “Rotatividade de Professores” interfere na qualidade do projeto?
9. A CAP funciona em qual período? É parcial ou integral?
10. Ah tá então os conceitos lá atrás né do Pacheco que pensou nesse formato integral não entrou nesse projeto da CAP?
11. E os pais? Qual a relação que você tem com esses pais? eles costumam cumprir as normas da CAP, os horários de entrar?
12. Como é que está distribuída a rotina pedagógica dos alunos ao entrar até a hora da saída?
13. Fazendo um comparativo com outras escolas que se diferenciam desse modelo da CAP que tem disciplinas, que têm horários, que tem entrada e saída de diversos professores, então na CAP não é assim que funciona? Na CAP, o aluno entra e ele tem um horário, ele não tem horários a seguir de disciplinas ?
14. Na CAP, o professor não é um professor, ele é um tutor?
15. Então vocês trabalham com metodologia de projeto e além da metodologia de projeto a gente pode considerar tutoria também como uma metodologia dentro da proposta pedagógica da CAP?
16. Quais os ambientes que a Cap tem hoje para desenvolver o processo de aprendizagem? Salas de aulas? Salões de aprendizagem que a gente viu lá no PPP. Vocês dispõem de outros espaços?

17. Quanto aos recursos financeiros. Vocês recebem recursos da secretaria de educação, do governo municipal e federal? Tem suprido as necessidades da Cap?
18. Então o corpo docente o corpo administrativo é segue também o mesmo formato das outras escolas?
19. Tem Associação de Pais? ou Conselho Escolar
20. Como se aprende na CAP?
21. Eu vi que o forte no processo de aprendizagem da CAP, são os projetos. Os alunos participam da construção desses projetos? É construído a partir das expectativas deles, ou é algo que já chega pronto?
22. Então... esse momento pode ser considerado como estímulo à pesquisa?
Faz parte do calendário letivo as formações continuadas para o corpo docente. Eu te pergunto: Essa também é uma realidade da Cap? Quais são os temas que são mais TRABALHADOS nessas FORMAÇÕES continuadas?
23. Quando eu iniciei essa pesquisa, a gente tem se debruçado com leituras de diversos autores. Uma das questões que eu procurei evidenciar dentro da pesquisa foi neste contexto que a gente está vivendo agora, “A Sociedade do Século 21” e alguns autores que eu me debrucei, eles falam muito que a escola hoje, é uma escola que precisa ser abolida e dá espaço para uma outra escola. Você acredita que a comunidade de aprendizagem do Paranoá pode ocupar esse essa proposta de uma outra escola em detrimento às escolas tidas como tradicionais/ diretivas?
24. Depois de 5 anos, você ainda acredita nesse projeto da CAP, que no dia 23 de janeiro de 2020 foi reconhecido como Projeto Piloto de inovação educacional ?
25. Tem um autor que é referência em minha pesquisa que é o Pedro Demo, e ele diz o seguinte: “Neste século não se pode admitir o ensino por meio de repasse conteudista curricular”. O que você poderia me dizer em relação a esse pensamento do autor no contexto da CAP?
26. Isso você falou dessa dificuldade, seria inclusive minha próxima pergunta: Quais as maiores dificuldades. Uma você já apresentou, que é essa rotatividade de professores, além dessa teriam outras dificuldades evidenciadas no cotidiano da CAP?
27. Quanto aos resultados da aprendizagem ao longo desses quatro anos?
28. Durante esse acompanhamento, que ainda não foi alcançado o esperado, vocês desenvolvem algumas ações para eliminar essas dificuldades?
29. Quais as suas impressões agora para finalizar. A comunidade de aprendizagem do Paranoá hoje, ela atende as demandas da sociedade do Século XXI? ou há algo que ainda precisa ser reestruturado?

APÊNDICE B - Declaração Pesquisador/Responsável

Eu, **Geolange Carvalho Ferreira**, pesquisadora responsável envolvida no projeto intitulado: “**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: Propostas Pedagógicas Disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá**”, **DECLARO** estar ciente de todos os detalhes inerentes a pesquisa e **COMPROMETO-ME** a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 466/12 e suas complementares, assim como atender os requisitos da Norma Operacional da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa– CONEP nº 001/13, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **COMPROMETO-ME** também à anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Por fim, **ASSEGURO** que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Cidade, _____ de _____ de 20__.

Geolange Carvalho Ferreira

Licenciada em Pedagogia

Mestranda do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ensino em Ciências e Saúde

**APÊNDICE C - Solicitação de Autorização à Secretaria de Estado de Educação-
(SEED-DF), para Realização de pesquisa de Mestrado**

 <p align="center">GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/ EAPE</p>	
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: _____	
Endereço: _____	
Telefone(s): _____	E-mail: _____
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: _____	Cargo/Função: _____
Órgão de Lotação/Exercício: _____	
C) Outras Informações	
Coordenação Regional de Ensino: _____	
Área da Pesquisa: () Especialização () Mestrado () Doutorado	
Título da Pesquisa: _____	
Instituição Interessada: _____	
Objetivo da Pesquisa: _____	
Data: ____/____/____ Assinatura: _____	
D) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estar em conformidade com as normas da SEEDF. <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estar em conformidade com as normas da SEEDF.	_____ Assinatura e Carimbo – EAPE
Anejar: - Pré-projeto da pesquisa ou Projeto; - Carta de Apresentação e Autorização em nome do(a) interessado(a) ou do(a) responsável; * Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@educ.df.gov.br . Aguardar 10 (dez) dias úteis.	
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE SSAD 907, Conjunto - A, CEP- 70.190-010 Telefone: 3003-0378	

Apêndice D - Declaração do Pesquisador / Orientador

À

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE/ SEEDF

Informo a realização da pesquisa com docentes que atuam na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, pertencente à Coordenadoria Regional de Ensino de Paranoá, através da aplicação de roteiro de entrevista. A pesquisa em questão ficará sob a responsabilidade da mestranda Geolange Carvalho Ferreira, vinculada ao Programa de Mestrado de Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins, UFT-TO, sob minha orientação Prof. Dr. José Lauro Martins. O objetivo da referida pesquisa é conhecer se as propostas pedagógicas estão sendo efetivas e as condições determinantes na aprendizagem e desempenho dos estudantes da instituição pública de ensino.

Palmas-TO, ____ de Setembro de 2023.

Responsáveis pela pesquisa:Geolange Carvalho Ferreira -**Pesquisadora****Contato:** (63) 9 9284 9530**E-mail:** geolange.ferreira@mail.uft.edu.brProf. Dr. José Lauro Martins- **Orientador****Contato:** (63) 98403-1162**E-mail:** jlauro@mail.uft.edu.br

Prof. Dr. José Lauro Martins

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: Propostas Pedagógicas Disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá**”. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora Geolange Carvalho Ferreira, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Palmas, sob orientação do Prof. Dr. José Lauro Martins. Nesta pesquisa, pretendemos conhecer a efetividade das propostas pedagógicas em modelos educacionais com perfil disruptivo. O presente estudo se justifica por considerar que a sociedade contemporânea mudou, sobretudo no que se refere à cultura digital e a escola precisa se adaptar. Desse modo, acredita-se que as práticas disruptivas podem ser efetivas em modelos educacionais que promovam a ruptura com diversos pontos que não apresentam eficiência e gera lacunas nos modelos tidos como tradicionais." Nesse ponto, escolheu-se fazer a pesquisa na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá por ser reconhecida como projeto piloto em desenvolver práticas educativas inovadoras. A investigação faz-se necessária para o aprofundamento no estudo das propostas pedagógicas para a educação disruptiva.

Procedimentos da Pesquisa: se você aceitar participar deste estudo, você fará o relato através do roteiro de entrevista em dois ou três momentos: primeiro para caracterização da formação inicial e sobre as práticas pedagógicas adotadas e segundo sobre a efetividade das práticas no cotidiano escolar, perfil de aprendizagem e desempenho do estudante.

Desconforto e Possíveis Riscos Associados à Pesquisa: eventualmente poderá sentir-se constrangido ou apresentar desconforto ao participar da entrevista (os pesquisadores irão realizar esclarecimento prévio sobre a pesquisa através da leitura do TCLE. Será garantida a privacidade para responder o roteiro da entrevista; sua participação será voluntária).

Quebra de sigilo/anonimato (as respostas serão confidenciais e serão resguardadas pelo sigilo dos pesquisadores durante a pesquisa e divulgação dos resultados, assegurado também o anonimato).

Estresse ou dano (será oferecida assistência psicológica se necessária que será direcionada a equipe qualificada - representadas pelos pesquisadores responsáveis – para encaminhamento/providências).

Benefícios da Pesquisa: Este estudo contribuirá para compreender os efeitos da educação disruptiva na aprendizagem dos estudantes ao permitir que docentes conheçam experiências educacionais inovadoras, além de permitir que pedagogos e outros profissionais da educação compreendam a efetividade de práticas pedagógicas que atendam ao perfil de aprendente do século XXI.

Ressarcimento e indenização: essa pesquisa será realizada digitalmente, em lugar escolhido por você. Esta pesquisa não acarretará em nenhum custo para você, por isso, não haverá ressarcimento. No entanto, caso seja identificado e comprovado dano proveniente desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Esclarecimentos e Direitos: A qualquer momento, você poderá obter esclarecimentos sobre essa pesquisa. Terá também a liberdade e o direito de recusar a sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando entrar em contato com os pesquisadores. Além disso, você tem garantido o direito de acesso aos resultados (parciais e finais) deste estudo, a qualquer momento. Você não será identificado(a) em nenhuma possível publicação deste trabalho.

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores descritos abaixo. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229-4023, pelo e-mail:

cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT - 77001-090 - Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por nós e por você, ficando uma via com cada um de nós. **Confidencialidade e Avaliação dos Registros:** A sua identidade e de todos os voluntários será mantida em total sigilo, tanto pelas pesquisadoras, como pela instituição onde será realizada a pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, não haverá seu nome ou qualquer dado pessoal, que permita identificá-lo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por nós e por você, ficando uma via com cada um de nós.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: Propostas Pedagógicas Disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. A pesquisadora e o professor orientador certificam-me de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais. Caso tenha questionamentos o (a) Sr (a) pode perguntar à Pesquisadora Geolange Carvalho Ferreira e/ou o professor orientador Dr. José Lauro Martins nos telefones (63) 99284 9530 e (63) 98403-1162, respectivamente. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos – CEP/UFT, o qual é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, localizada na Quadra 109 Norte. Avenida NS-15, ALCNO-14. Plano Diretor Norte, 77001-090, Palmas, TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento nas segundas às sextas-feiras, das 9h às 11h e das 14h às 17hs, exceto em feriados, períodos de recesso acadêmico e nas datas das reuniões ordinárias do CEP. Declaro que concordo em participar desta pesquisa e autorizo a pesquisadora a fazer uso das respostas referentes às questões do questionário. Confirmo que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data: ___/___/2023

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

PESQUISADORA: Geolange Carvalho Ferreira

ORIENTADOR: Professor Dr. José Lauro Martins

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

1) Nome do Pesquisador Responsável: Geolange Carvalho Ferreira

E-mail: geolange.ferreira@mail.uft.edu.br

Endereço: Rua QE 11 Quadra QI 11

CEP: 77820-552

Bairro: Setor Jardim Boa Sorte

Cidade: Araguaína, TO

Telefone Celular: (63) 99284 9530

2) Comitê de Ética Em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFT)

E-mail: cep_uft@uft.edu.br.

Quadra 109 Norte. Avenida NS-15, ALCNO-14. Plano Diretor Norte, 77001-090, Palmas, TO, Tel.: (63) 3229-4023.

APÊNDICE F - Termo de Anuência da Instituição

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ na instituição Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, localizada da cidade do Paranoá – Distrito Federal, após ter tomado conhecimento do projeto de pesquisa intitulado “**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: Propostas Pedagógicas Disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá**”, que tem como objetivo conhecer a efetividade das propostas pedagógicas em modelos educacionais com perfil disruptivo, autorizo Geolange Carvalho Ferreira a realizar entrevista com 3 a 5 docentes desta instituição, para a referida pesquisa. Esta autorização está sendo concedida desde que as premissas éticas sejam respeitadas.

Palmas, _____ de _____ de 2022

[nome completo, cargo do responsável pela Instituição e carimbo]

Responsáveis pela pesquisa:

Geolange Carvalho Ferreira –**Pesquisadora Responsável**

Contato: (63) 9 9284 9530

E-mail: geolange.ferreira@mail.uft.edu.br

Prof. Dr. José Lauro Martins- **Orientador**

Contato: (63) 98403-1162

E-mail: jlauro@mail.uft.edu.br

ANEXO 1 - Termo de anuência da Instituição Escolar (assinado)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
MESTRADO ACADÊMICO

APÊNDICE F - Termo de Anuência da Instituição

Eu, Renata Resende Silva Ferreira,
ocupante do cargo de diretora na instituição Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, localizada da cidade do Paranoá – Distrito Federal, após ter tomado conhecimento do projeto de pesquisa intitulado “**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: Propostas Pedagógicas Disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá**”, que tem como objetivo conhecer a efetividade das propostas pedagógicas em modelos educacionais com perfil disruptivo, autorizo **Geolange Carvalho Ferreira** a realizar entrevista com 3 a 5 docentes desta instituição, para a referida pesquisa. Esta autorização está sendo concedida desde que as premissas éticas sejam respeitadas.

Palmas, 07 de outubro de 2022

Renata Resende S. Ferreira
Matr.: 228.827-3
Diretora da Escola Classe CAP
BQDF N° 33, de 19/02/2018

[nome completo, cargo do responsável pela Instituição e carimbo]

Renata Resende Silva Ferreira
Diretora

Responsáveis pela pesquisa:

Geolange Carvalho Ferreira – **Pesquisadora Responsável**

Contato: (63) 9 9284 9530

E-mail: geolange.ferreira@mail.uft.edu.br

Prof. Dr. José Lauro Martins- **Orientador**

Contato: (63) 98403-1162

E-mail: jlauro@mail.uft.edu.br

ANEXO 2 - PARECER APROVADO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Contemporânea: Propostas Pedagógicas Disruptivas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.

Pesquisador: GEOLANGE CARVALHO FERREIRA.

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64474722.1.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.980.073

Apresentação do Projeto:

As escolas atuais prezenciam desafios consideráveis, pois o paradigma da sociedade atual é muito diferente da visão para a qual a maioria dos sistemas educativos foi criada. Contrário a um passado não muito distante, onde se estudava para garantir um futuro trabalho, os estudantes de hoje, não tem mais essa mesma garantia em virtude das constantes mudanças no cenário mundial, onde a competitividade é extrema, exigindo

dessa estudante muitas competências que a escola não os preparou. A partir deste princípio, novos modelos educacionais estão surgindo na tentativa de melhorar e modificar essa realidade que busca, sobretudo romper com esses paradigmas do passado. Desse modo, o sistema educacional não pode mais basear-se nas premissas da era industrial e há uma demanda urgente de ruptura desse sistema no sentido de evoluir à altura das transformações sociais ocorridas na atualidade. Portanto, pretende-se responder a seguinte problemática: As propostas pedagógicas em modelos educacionais disruptivos são efetivas ao cenário atual? Assim sendo, este estudo pretende enquanto objetivo geral, conhecer a efetividade das propostas pedagógicas em modelos educacionais disruptivos a partir dos seguintes objetivos específicos: Identificar as características das propostas didático-pedagógicas na escola locus da pesquisa; Realizar a entrevista em profundidade com docentes que atuam na Comunidade de

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. N.º 15, ALOÇO 14, Prédio da Retoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (03)3226-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br