

Experiências Disruptivas na Educação Contemporânea: Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF.

GEOLANGE FERREIRA

geolange42@gmail.com

Universidade Federal do Tocantins

JOSÉ LAURO MARTINS

jlauro@mail.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

Resumo

Neste contexto da sociedade digital e interconectada, onde se anunciam diversas mudanças. A educação precisa repensar novas oportunidades de aprendizagem. Para tanto, este artigo busca investigar experiências educacionais que se anunciam disruptivas neste novo milênio, a partir da compreensão das bases e diretrizes que regulamentam o processo educacional brasileiro e do projeto educacional implementado na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF, com intuito de mostrar como essas experiências disruptivas contribuem para o processo de aprendizagem na educação contemporânea. Assume-se o conceito de educação disruptiva criado por Clayton Christensen (2012) em diálogo com autores contemporâneos que tam-

bém discutem sobre a perspectiva de superação de modelos educacionais instrucionistas e lineares. O *corpus* da pesquisa foi produzido na entrevista em profundidade com a gestora escolar da CAP e acervo documental. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva – ATD, desenvolvida por Moraes e Galiuzzi (2020) como ferramenta de análise associada ao software MAXDA-2022

Palavras-chave:

Sociedade Digital. Educação Contemporânea. Experiências Disruptivas. Aprendizagem.

Abstract

In this context of the digital and interconnected society, where several changes are announced. Education needs to rethink new learning opportunities. Therefore, this article seeks to investigate educational experiences that are announced to be disruptive in this new millennium, based on the understanding of the bases and guidelines that regulate the Brazilian educational process and the educational project implemented in the Learning Community of Paranoá-DF, with the aim of showing how these disruptive experiences contribute to the learning process in contemporary education. The concept of disruptive education created by Clayton Christensen (2012) is assumed in dialogue with contemporary authors who also discuss the perspective of overcoming instructional and linear educational models. The research *corpus* was produced in the in-depth interview with the CAP school manager and document collection. The Discursive Textual Analysis - DTA, developed by Moraes and Galiazzi (2020) was used as an analysis tool associated with the MAXDA-2022 software.

Introdução

A educação do século 21 assume grandes desafios, os quais são emergentes de uma cultura digital e, portanto, merecem discussões profundas. Robinson (2019, p.151) afirma que “para a compreensão dessa realidade precisamos desenvolver uma crítica sobre a situação atual, uma meta sobre como elas devem ser e uma teoria para a mudança”. 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.

Key concepts:

Digital Society. Contemporary Education. Disruptive Experiences. Learning.

Das reflexões e demandas atuais do contexto educacional, Christensen (2012) enfatiza que “*alguma coisa tem que mudar, pois o antigo modelo de utilidade pública da educação tem cada vez mais dificuldade em atender o que a sociedade espera dele*”. Ele defende a ideia da inovação disruptiva sendo viável para os sistemas educacionais. Consoante a este, Moran (2014) argumenta que “*o estudante precisa aprender a partir de diversas metodologias a tudo que está acontecendo em seu contexto social e a escola deve priorizar essa formação integral e interconectada*”. Isso implica mudança na arquitetura curricular do sistema de ensino, na organização didático-pedagógica, bem como nos ambientes e tempos de aprendizagem.

Portanto, a teoria da inovação disruptiva em contexto educacional segundo Clayton Christensen (2012) traz implicações às concepções pedagógicas conservadoras de ensino, o que não deixa de ser uma preocupação deste estudo, contudo, resta-nos compreender como deve acontecer essa mudança nesse movimento intitulado disruptivo, o qual Demo (2009, p. 23) caracteriza-o como “rompedor, rebelde e, portanto, um movimento que não prioriza o instrucionismo”.

No tocante a esta, Moran (2014), argumenta que a chave para organizar a educação disruptiva perpassa por metodologias que se anunciam inovadoras a partir da elaboração de projetos que objetivam a resolução de problemas utilizando as ferramentas didático-pedagógicas que alcance 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 experiências disruptivas, onde o cenário alimenta esse novo perfil que anseia por um ambiente escolar que atenda às necessidades da sociedade. A visão de mundo que assistia passivamente o acesso ao conhecimento de forma unidirecional está ultrapassada.

Nesse pensar, acredita-se que o sistema educacional tem vivenciado muitas inconstâncias e urge a necessidade de rever suas propostas de ensino e de aprendizagem em conformidade com a realidade que se vive. Assim sendo, pretendemos responder ao seguinte questionamento: *Como as experiências disruptivas contribuem para o processo de aprendizagem na educação contemporânea?*

Quando nos questionamos sobre o contributo das experiências disruptivas nos processos de aprendizagem, pretendemos analisar as percepções sobre estas experiências e sobre a sua influência nos processos de aprendizagem. Dentro do escopo da pesquisa em questão as experiências disruptivas na educação contemporânea referem-se a estratégias, métodos ou abordagens inovadoras que desafiam os paradigmas convencionais de ensino e aprendizagem. Estas experiências podem incluir a introdução de novas tecnologias, metodologias de ensino não tradicionais, modelos de aprendizagem baseados em projetos, colaborações interdisciplinares ou outras iniciativas que busquem redefinir, transformar ou aprimorar significativamente os processos educacionais.

No contexto desta pesquisa, as “experiências disruptivas” estão intrin-

secamente ligadas ao projeto específico da 'Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF'. Isso abrange um conjunto de estratégias educacionais não convencionais implementadas intencionalmente para promover mudanças substanciais na dinâmica e nos resultados do ensino, visando potencializar o engajamento dos alunos, estimular a criatividade, promover a autonomia e, em última análise, otimizar os processos de aprendizagem.

Essas experiências são identificadas não apenas pela sua natureza inovadora, mas também pelo impacto transformador que exercem no ambiente educacional, desafiando conceitos estabelecidos e estimulando uma abordagem mais dinâmica e adaptativa à educação. Portanto, ao longo deste estudo, utilizamos o termo 'experiências disruptivas na educação contemporânea' para se referir a essas práticas inovadoras específicas implementadas no contexto da 'Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF'."

O quadro abaixo demonstra que escolas no mundo inteiro já estão desenvolvendo experiências de inovação disruptiva. São propostas que estão alinhadas ao sucesso escolar em atenção às múltiplas possibilidades de aprendizagem e, sobretudo, se sobrepõem apenas ao repasse de conteúdos curriculares.

Quadro – 1 Escolas Inovadoras Disruptivas

Nº	NOME DA ESCOLA	LOCAL	EXPERIÊNCIAS 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> (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 movimentos pensados e com foco no compromisso das competências que visam preparar os estudantes para os desafios da vida contemporânea. Portanto, o quadro supra evidencia experiências ousadas com base na teoria da inovação disruptiva declarada por Christensen (2012).

Bases legais da Educação Contemporânea

Destacamos a priori que as bases que convergem para uma educação aberta às novas exigências do século 21, contempladas nos dispositivos legais da educação brasileira, estão fundamentados e assegurados 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 disruptivas nas escolas a partir do que está previsto a seguir, onde cabe aos docentes:

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 atribuída nos artigos supra ao professor, principal responsável em cuidar da aprendizagem do aluno priorizando sua participação ativa tanto na elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar, quanto em zelar pela aprendizagem dos seus aprendentes. 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 a realidade local e desse modo pode perfeitamente romper com visões lineares e reducionistas no contexto do processo de 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 21, 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.

Metodologia

Desse modo, a construção e delimitação do *corpus* da pesquisa aconteceram num movimento recursivo sinalizado por meio da análise qualitativa de acervo documental e entrevista semiestruturada referente à temática em estudo. Ao investigar as experiências educacionais que se anunciam disruptivas neste novo milênio, construímos nossas informações a partir do acervo documental da unidade escolar lócus da pesquisa e da entrevista semiestruturada seguindo os procedimentos elencados por Moraes e Galiazzi (2020). A saber: unitarização do corpus da pesquisa, organização por aproximação de sentidos, categorização e produção dos metatextos (comunicação final).

Portanto, optou-se por conhecer as experiências pedagógicas da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), por ser uma instituição escolar pública devidamente reconhecida como projeto piloto de inovação educacional, a qual desenvolve práticas educativas consideradas inovadoras.

Nesse ínterim, o estudo foi se desenrolando a partir da leitura de alguns documentos de base da CAP e da entrevista semiestruturada com a gestora escolar, seguindo os critérios éticos em pesquisa que envolvem seres humanos.

Desenvolvimento, resultados e discussão

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 – a exemplo, seu delineamento, procedimentos de trabalho de campo, instrumentos de coleta de dados ou planos de análise (Yin, 2016, p.96).

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).

Com foco em experiências de inovação educacional, implementadas 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. Foi convidada a atual gestora escolar (R.R) a participar de um bate-papo via *meet* com base no roteiro semiestruturado que aborda a temática da inovação.

A entrevista teve duração prevista conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado e assinado previamente. Quanto às fontes documentais, a unidade escolar disponibilizou o Projeto Político Pedagógico versão do ano de 2022 e as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Optou-se pelo uso da Análise Textual Discursiva (ATD). Assim, foi possível obter categorias emergentes para identificar uma preocupação com o desempenho do projeto piloto de inovação educacional desenvolvido na CAP. Segundo Moraes e Galiazzi (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. No quadro 2, a seguir, segue os dados coletados.

Quadro – 2 Corpus da pesquisa

Nome do documento	Segmentos codificados
Entrevista_R.R	39
PPP_CAP_2022	92
Orientações_Pedagógicas_DF	25
Total das Unidades de Análise	156

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Para Flick (2004), quando o pesquisador já está de posse dos dados coletados e já os tenha transformado em texto, o mesmo é utilizado como substituto para a realidade em estudo no processo subsequente. Portanto, a categorização revela-se um exercício de classificação dos materiais de um corpus textual (MORAES; GALIAZZI, 2020) e, assim sendo, o estudo é constituído por documento orientador da Secretaria de Educação do Distrito Federal, 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 156 unidades de significados que são analisados a partir do processo de categorização rumo a construção das comunicações analisadas neste

estudo.

Do exposto, os procedimentos apresentados contribuíram para as análises a respeito da realidade investigada, expressando o movimento de cunho compreensivo por meio das significações constituídas durante a coleta de dados. 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 experiências pedagógicas e práticas constituídas no lócus da pesquisa. A seguir, apresenta-se o processo de categorização na tabela 1, onde é possível verificar a síntese deste processo que resultará na organização da etapa final de análise em ATD.

Tabela – 1 Categorias emergentes do processo de ATD

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
[...] 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. (Entrevista_R.R)	A proposta de inovação na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) está atrelada ao trabalho com os dispositivos pedagógicos.	Inovação (Metatexto 1) Dispositivos pedagógicos Comunidade de Aprendizagem.

“Currículo em Movimento”, precisamos estar dispostos a questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; a reinventar-nos, compreendendo que a educação é construção coletiva e contínua (PPP_CAP_2022, p. 20)	O projeto político pedagógico da CAP está comprometido com o currículo integrador e entre suas propostas está a quebra de ensino fragmentado de outros saberes	Educação comprometida com a proposta de inovar a função social da escola nos parâmetros da sociedade atual.
[...] 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. (Entrevista_R.R)	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.
Ao orientar essa construção, a SEEDF reafirma seu compromisso com a comunidade escolar no sentido de repensar a Escola que temos e reafirmar a Escola que queremos, conscientes de que profissionais da educação e escolas estão em permanente processo de revisão de concepções e práticas que devem permear discussões e decisões coletivas no interior da escola. (Orientações_Pedagógicas_DF, p. 38)	Repensar a escola que se quer de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Esse processo de revisar as concepções deve ser permanente na escola.	Revisão de práticas pedagógicas que atendam as necessidades da comunidade escolar (inovar)

[...]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. (Entrevista R.R)	A efetividade e a eficácia no processo de aprendizagem acontece a partir da curiosidade e interesse do aluno.	Concepções pedagógicas; Autonomia; Metodologias inovadoras . Currículo em movimento.
O(a) estudante tem maior autonomia nos seus processos de aprendizagem. Para isso ampliam-se e integram-se os espaços. Assim, todo lugar tem o seu potencial de aprendizagem. (PPP_CAP_2022, p. 32)	O processo de aprendizagem prioriza a autonomia do estudante a partir de múltiplos espaços.	Autonomia no processo de Aprendizagem (Metatexto 2)
[...] 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 (Entrevista R.R)	A aprendizagem está acontecendo quando se vê as crianças aprendendo.	Avanço na Aprendizagem Processo de aprendizagem; Mediação; Rodas de Conversas; Roteiros de Estudo.
O projeto nasce a partir daí, das perguntas e do interesse delas. Esse é o motor da aprendizagem, essa curiosidade, e aí você vai cruzando esses temas. (Entrevista R.R)	A aprendizagem acontece a partir da curiosidade.	Motor da aprendizagem : a curiosidade
[...]gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos estudantes (Orientações Pedagógicas_DF, p. 27)	O sucesso da aprendizagem é assegurado pela gestão do trabalho pedagógico.	Sucesso da aprendizagem ; gestão do trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo pesquisadores (2023).

Moraes e Galiazzi (2020) reverberam que o produto de uma ATD é um metatexto que organiza e apresenta as principais interpretações e compreensões construídas a partir do conjunto de textos submetidos à análise. Portanto, após esse processo damos início as discussões e análise da pesquisa. Importa saber 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 (2012) em diálogo com outros autores referenciados neste estudo sobre a temática da inovação e da aprendizagem.

O metatexto 1 evidenciado na tabela supra trata da inovação ancorada em uma perspectiva de práticas inovadoras alinhadas ao trabalho com os dispositivos pedagógicos. Pode-se afirmar que o sentido de inovação, segundo a entrevistada, está relacionado a estes dispositivos pedagógicos, considerados um diferencial no processo de aprendizagem na CAP. Segundo relata R.R.: *[...]A roda de conversa é um dos dispositivos que é usado em diferentes funções, tanto de acolhimento quanto no levantamento de diálogos imediatos de conflito e de organização do dia, depois eles organizam a rotina, tem dinâmica de*

atividade, horário que tiver alguma algum projeto, alguma saída prevista vai sendo encaixado naquilo que cada grupo tem dentro da sua rotina estruturada.

Segundo informações obtidas, a CAP hoje hierarquizou esses dispositivos pedagógicos, onde alega que para sobreviver dentro da atual estrutura, apenas alguns desses dispositivos ainda estão sendo trabalhados. São eles: as rodas de conversa, a rotina construída com as crianças e as tutorias. 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.

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 ainda a serem superados.*

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. 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. 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.

O metatexto 2 evidencia a aprendizagem ao fazer pedagógico em favor do sucesso escolar. Compreende-se o sentido da categoria associado ao protagonismo do estudante e afirma-se ainda que a aprendizagem pode acontecer em todos os lugares, porém este processo na CAP está acontecendo somente nos espaços tradicionais. 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 o processo de aprendizagem 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 diretiva. Essa análise é oriunda do discurso da entrevistada R.R. “[...] *infelizmente ainda temos mo-*

mentos de aprendizagem mais diretiva. Mas, mesmo nesses momentos a forma como a gente busca trabalhar é de uma forma ainda mais ativa”.

No decurso desta pesquisa fica evidente que aquele que 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 de projetos inovadores como é o da CAP que neste contexto tenta romper com práticas instrucionistas, dando lugar ao protagonismo do aprendiz.

Mais uma vez, percebe-se que a CAP prioriza uma aprendizagem ativa, participativa, colaborativa e respeitosa. Contudo passa por desafios, os quais se configuram desanimadores frente a consolidação do projeto inicial de fazer com que sua organização pedagógica ganhe espaço para legitimar seus reais sentidos de inovação no contexto da educação atual. Cabe necessariamente nesse cenário contornar os problemas que aqui já foram mencionados no sentido de avançar nessa proposta de inovação a partir de ações mais assertivas.

Considerações finais

Quando iniciamos a investigação procuramos responder à seguinte indagação: *Como as experiências disruptivas contribuem para o processo de aprendizagem na educação contemporânea?* Escolher a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF como *lócus* da pesquisa deu-se em razão do quão ousado parecia o projeto para uma escola pública na perspectiva das experiências disruptivas nos processos de aprendizagem. Nossa abordagem concentra-se na compreensão das visões e interpretações dos envolvidos quanto às experiências disruptivas, examinando seu papel e influência no contexto educacional."

Buscamos primeiramente compreender as bases e diretrizes que regulamentam o processo educacional brasileiro e do projeto educacional implementado na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF, com intuito de mostrar como essas experiências disruptivas contribuem para o processo de aprendizagem na educação contemporânea. 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.

Dessa forma, constatamos que a escola precisa repensar sua função

frente às demandas da sociedade contemporânea e a CAP tem um projeto que atende a esse pressuposto, e esse foi o nosso ponto de partida para percorrer essa linha investigativa tendo por *locus* a experiência vivenciada nesta unidade escolar. Procuramos fornecer uma clarificação mais aprofundada sobre a análise documental realizada ao longo deste estudo, bem como destacar as percepções significativas compartilhadas pela Gestora do projeto em relação aos processos de inovação pedagógica.

A análise documental desempenhou um papel fundamental, permitindo-nos compreender os fundamentos teóricos, contextuais e práticos que moldam as experiências disruptivas na educação contemporânea. As fontes analisadas forneceram uma base sólida para a compreensão das estratégias, métodos e abordagens inovadoras implementadas no contexto da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-DF, sobretudo no que se refere ao uso dos dispositivos pedagógicos enquanto base da proposta que sustenta a inovação.

As percepções expressas pela Gestora do projeto ofereceram uma visão perspicaz das dinâmicas, desafios e resultados observados durante a implementação dessas práticas inovadoras. Suas reflexões aprofundaram nossa compreensão sobre como essas experiências disruptivas

são percebidas, adotadas e adaptadas no ambiente educacional, oferecendo insights valiosos para aprimorar futuras estratégias pedagógicas.

Além disso, para dar continuidade a esta investigação, sugere-se uma expansão do escopo para incluir uma análise mais ampla das percepções de diferentes *stakeholders*, como alunos, professores e pais, em relação às experiências disruptivas. Explorar as implicações práticas, os desafios enfrentados na implementação e os resultados obtidos em um contexto mais amplo poderiam oferecer uma compreensão mais holística e abrangente do impacto dessas práticas inovadoras na educação.

Adicionalmente, uma abordagem longitudinal poderia oferecer insights sobre a evolução e os efeitos de longo prazo das experiências disruptivas na aprendizagem dos alunos. Investigar a sustentabilidade dessas práticas, seu impacto na retenção do conhecimento e sua influência nas habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas ao longo do tempo seriam contribuições valiosas para o campo da inovação pedagógica.

Assim sendo, a ideia de investigar experiências disruptivas na educação contemporânea permitiu avançar nesta questão ao mostrar que tais

experiências vislumbram o carácter inovador no que se refere a práticas pedagógicas que priorizam o processo de aprendizagem mais significativo para o estudante. A pesquisa revelou articulação dos conhecimentos científicos aos saberes e experiências dos sujeitos históricos com destaque para:

- Romper com práticas metodológicas diretivas;
- Promoção de atividades pedagógicas com ênfase no protagonismo do aprendente;
- Evidenciar em todo o trabalho pedagógico valores e princípios de responsabilidade, respeito, afetividade e amorosidade.

Quanto à pergunta inicial, podemos responder afirmando que as experiências disruptivas contribuem para o processo de aprendizagem na educação contemporânea a partir das suas relações com o que aprender e como aprender, conforme percebidos na coleta dos dados. 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-las segundo a base teórica deste estudo.

Por fim, esperamos que outras investigações possam somar à temática da inovação disruptiva, não é pretensão deste estudo fechar as discussões, mas abrir margem para outras possibilidades de entendimento frente a temática que pode ser ainda mais aprofundada.

Dessa forma, recomenda-se que pesquisas futuras expandam esses aspectos, aprofundando nossa compreensão e oferecendo diretrizes práticas para maximizar o potencial das experiências disruptivas na educação contemporânea. Na condição de pesquisadora e profissional da área educacional compete assumir a responsabilidade social junto à comunidade escolar e científica para apresentar os resultados desse estudo na tentativa de levantar mais discussões sobre a realidade vivenciada no contexto da rede de ensino.

Referências Bibliográficas

- Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. *Projeto Político Pedagógico* – 2022. Brasília – DF: SEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), 2022.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2012). *Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender?* Califórnia-EUA: Clayton Christensen Institute. Tradução Rodrigo Sardenberg.

- Brasil. MEC. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >.
- Brasil. MEC. (2020). *Resolução CNE/CP 2/2019*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: < Resoluções CP 2019.>.
- Brasil. MEC. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- Demo, P. (2009). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Flick, U. (2004). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed.
- Innoveedu. (2016). *Inovações em Educação. Experiências inovadoras em educação [online]*. São Paulo: PORVIR. Disponível em: endereço eletrônico: <http://innoveedu.org>.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2006). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Moran, J. (2014). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- Pacheco, J. (2014). *Aprender em comunidades*. 1. ed. São Paulo: Edições SM.
- Pimenta, S. G. (2005). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Robinson, K. (2019). *Escolas Criativas: a revolução que está transformando a educação*. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso.

- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre - RS: Penso.

Notas biográficas

Geolange Ferreira Mestra na área de Ensino com ênfase em gestão da aprendizagem e Inovação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT- Palmas). Pós-graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia (2021). Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva (2016). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2002); Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de Ensino e Credenciada ao Grupo Multidisciplinar do Tribunal de Justiça do Tocantins. Trabalhou como docente no Curso de Magistério da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina ministrando as disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Alfabetização, Filosofia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Experiência na área de Educação com ênfase em Formação de Professores.

Geolange42@gmail.com

Universidade Federal do Tocantins

José Lauro Martins é doutor em Ciência da Educação pela Universidade do Minho (2014), mestre em Ciência da Educação - Universidad Autónoma de Asunción (2005). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1992). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins, no curso de jornalismo e no Programa de Pós Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT). É membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão "Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino" (Opaje).

jlauro@mail.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins