



Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 2

Alvaro Daniel Costa
(Organizador)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Alvaro Daniel Costa

(Organizador)

Cultura, Cidadania
e Políticas Públicas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C968 Cultura, cidadania e políticas públicas 2 [recurso eletrônico] /
Organizador Alvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Cultura, cidadania e políticas públicas – v.2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-078-0

DOI 10.22533/at.ed.780192501

1. Educação – Brasil. 2. Cidadania. 3. Políticas públicas –
Educação. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. I. Costa,
Alvaro Daniel.

CDD 323.6

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra *“Cultura , Cidadania e Políticas Públicas”* possui uma série de 84 artigos que abordam os mais variados temas nas áreas relacionadas a área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Educação.

O volume I é intitulado “cultura, políticas públicas e sociais” e mostra a diversidade de análises científicas em assuntos que vão desde uma análise sociocultural perpassando pelas questões socioeconômicas da sociedade brasileira e latino-americana.

Já o volume II intitulado *“educação, inclusão e cidadania- práticas pedagógicas na cultura educacional”* é inteiro dedicado a área educacional, com textos de pesquisadores que falam sobre uma educação inclusiva em assuntos como autismo, formação profissional nas mais diversas áreas dentro do espectro educativo, além de uma análise sobre os impactos da reforma do ensino médio e sobre lo direito fundamental à educação.

No terceiro volume o assunto é no que tange as *“práticas educacionais, mídia e relação com as políticas públicas e cidadania”* sendo esse volume uma continuidade dos artigos da parte II com artigos que falam sobre práticas pedagógicas, além de textos que trazem sobre assuntos da área comunicacional.

A quarta e última parte é intitulada *“cultura, literatura, educação e políticas públicas- questões multidisciplinares”* e possui uma versatilidade temática que vai da área literária e novamente sobre algumas práticas pedagógicas.

A grande diversidade de artigos deste livro demonstra a importância da análise de temas que dialogam com as práticas de políticas públicas, sejam através da área educacional, comunicação ou aquelas que analisam a sociedade a partir de um viés histórico, cultural ou até mesmo econômico.

Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	
Isabela Alves Daudt	
DOI 10.22533/at.ed.7801925011	
CAPÍTULO 2	9
OS IMPACTOS DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO, DECRETO-LEI Nº 13.415/17, NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DE BAIXA RENDA E MINORIAS ÉTNICAS	
Luciana Vieira Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.7801925012	
CAPÍTULO 3	18
O AFRONTA VAI À ESCOLA - PROJETO AFRONTANDO SEU CONHECIMENTO	
Elias Csta de Oliveira	
Kelara Menezes da Silva	
Sérgio Marques da Silva	
Vanderson Visca Duarte	
Julio Ricardo Quevedo	
DOI 10.22533/at.ed.7801925013	
CAPÍTULO 4	26
AS CRIANÇAS E AS ARTES VISUAIS: O AUTORRETRATO E A IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Bianca Cristina da Silva Trindade	
Renato Noguera	
DOI 10.22533/at.ed.7801925014	
CAPÍTULO 5	38
CURRÍCULO AFROCENTRADO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A CULTURA AFRO-BRASILEIRA DENTRO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Juliana Trajano dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.7801925015	
CAPÍTULO 6	51
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DE EXCLUSÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Sabrina Araujo de Almeida	
Bruno Viviani dos Santos	
Pedro Humberto Faria Campos	
DOI 10.22533/at.ed.7801925016	
CAPÍTULO 7	62
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
Thamires Gomes da Silva Amaral	
Franciele Ramos da Costa Silva	
Nadir Francisca Sant'Anna	
DOI 10.22533/at.ed.7801925017	

CAPÍTULO 8	72
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO	
Sandra Lia de Oliveira Neves	
DOI 10.22533/at.ed.7801925018	
CAPÍTULO 9	82
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA ESCOLA INCLUSIVA: SUPORTE DE ACESSIBILIDADE	
Maria Piedade Stelito Sabino Edicléa Mascarenhas Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.7801925019	
CAPÍTULO 10	85
A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR	
Rafaella César dos Santos Sousa Ana Claudia Ramos Sacramento	
DOI 10.22533/at.ed.78019250110	
CAPÍTULO 11	101
AFETIVIDADES EM WALLON E AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EM SÃO GONÇALO - RJ	
Lucas Salgueiro Lopes Arthur Vianna Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78019250111	
CAPÍTULO 12	119
O TRABALHO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE	
Ana Paula de Carvalho Machado Pacheco Helenice Maia Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.78019250112	
CAPÍTULO 13	128
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	
Joana da Rocha Moreira Alan Rocha Damasceno	
DOI 10.22533/at.ed.78019250113	
CAPÍTULO 14	146
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro Andréa Leonardo de Freitas Pereira Lucy Caldeira Gobeti Bianka Pires André	
DOI 10.22533/at.ed.78019250114	

CAPÍTULO 15	154
TEMPO COMUNIDADE - ESPAÇOTEMPO POTENCIALIZADOR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	
Francisca Marli Rodrigues de Andrade Letícia Pereira Mendes Nogueira Marcela Pereira Mendes Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.78019250115	
CAPÍTULO 16	162
REFLEXÕES SOBRE ESTUDOS E PESQUISAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	
Bárbara Braga Wepler Mário José Missaglia Junior	
DOI 10.22533/at.ed.78019250116	
CAPÍTULO 17	173
DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO	
Vitor Alexandre Rabelo de Almeida Tatiane de Lima Bessa Vieira Elizângela Cely	
DOI 10.22533/at.ed.78019250117	
CAPÍTULO 18	182
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES PARA A EJA: CONTRIBUIÇÕES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA	
Jaqueline Luzia da Silva Janahina de Oliveira Batista Jussara Soares Campos Leite	
DOI 10.22533/at.ed.78019250118	
CAPÍTULO 19	193
CORPO, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI	
Samuel Barreto dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.78019250119	
CAPÍTULO 20	204
ENSINO POR PROJETOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: ABERTURA PARA OUTROS SENTIDOS DO TRABALHO ESCOLAR?	
Mónica Rocío Barón Montaña	
DOI 10.22533/at.ed.78019250120	
CAPÍTULO 21	220
A GINÁSTICA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E COMO POSSIBILIDADE PARA COMBATER PRECONCEITOS	
Poliane Gaspar de Cerqueira	
DOI 10.22533/at.ed.78019250121	

CAPÍTULO 22 229

MENOS ESCOLAS, MAIS CADEIAS? QUANDO UMA IMAGEM SUSCITA MAIS QUE MIL PALAVRAS

Stephane Silva de Araujo

Maria Cecilia Lorea Leite

DOI 10.22533/at.ed.78019250122

SOBRE O ORGANIZADOR..... 241

ENSINO POR PROJETOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: ABERTURA PARA OUTROS SENTIDOS DO TRABALHO ESCOLAR?

Mónica Rocío Barón Montaño

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – Brasil

RESUMO: A metodologia do trabalho por projetos é atualmente proposta como política pública na educação escolar colombiana. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, este artigo apresenta uma caracterização e análise dessa estratégia pedagógica. Na sua abordagem, focaliza-se o percurso dos processos de construção e reconstrução da proposta destacando o caráter influente das dinâmicas que caracterizaram as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX, não apenas no cenário educacional colombiano, mas na sociedade desse país em geral. O artigo traz reflexões que, a partir de uma perspectiva crítica, visam entender os pressupostos e múltiplos sentidos que têm envolvido a trajetória da estratégia pedagógica foco deste análise. Destaca-se ainda que uma conclusão marcante da pesquisa é a inegável potencialidade política e pedagógica da metodologia do trabalho por projetos.

PALAVRAS CHAVE: Educação escolar, ensino por projetos, conhecimento escolar.

ABSTRACT: Nowadays, the methodology of project work is proposed as a public policy in the

Colombian school system. From a bibliographic and documentary revision, this article presents a characterization and an analysis of that pedagogic strategy. In its approach, the trajectory of the construction and reconstruction proposals is focused, highlighting the influential character of the dynamics that featured the last decades of the 19th century and the first half of the 20th century, not only in the Colombian school scenery but also in the society of that country. The article includes reflections, from a critical point of view, that pretend to understand the guesses and multiple ways involved in the trajectory of the teaching strategy focused in this analysis. It is pointed out that a very important conclusion of the research is the undeniable political and pedagogical potential of the methodology of project work.

KEYWORDS: Project based learning, school education, school knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de tese de doutorado intitulada “Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade, pesquisa que, em uma das reflexões, caracterizou, ainda que de forma sucinta, a metodologia do trabalho por projetos (MTP). Em abordagem qualitativa, a pesquisa abordou a dinamicidade da produção

das políticas educacionais operando com o referencial analítico do ciclo de políticas públicas proposto por o britânico Stephen Ball e colaboradores, na problematização dos três contextos privilegiados pela pesquisa: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática.

Assim, procura-se contribuir para a caracterização e análise da MTP, como estratégia integrada à política pública no atual cenário educacional colombiano que, entre outras políticas educacionais adotadas para os níveis de ensino médio na cidade de Bogotá, promove tal proposta. Para sua aproximação, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental que, a partir de uma perspectiva crítica, focalizou o percurso dos processos de construção e reconstrução da proposta da MTP, destacando simultaneamente o caráter influente das dinâmicas que caracterizaram as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX, não apenas no cenário educacional colombiano, mas na sociedade desse país em geral. Considerando que esta não é uma análise de produção de conhecimento histórico, recorreu-se, nessa focalização, a versões historiográficas já bastante reconhecidas no contexto da trajetória da MTP, para apresentar um breve panorama que tenciona configurar um quadro de entendimento dos múltiplos cenários da proposta da MTP, seguido de sua configuração específica no cenário colombiano. Sendo assim, dispõe-se a escrita deste texto em quatro seções. Nas três primeiras refere-se, respectivamente, uma breve trajetória da proposta destacando atores, momentos e contextos que marcaram esse movimento de renovação e na quarta seção, são apresentadas as principais características desta proposta no contexto colombiano, de modo a discutir respeito dos pressupostos e múltiplos sentidos que têm envolvido a estratégia foco deste análise.

2 | SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO POR PROJETOS

Importa, neste ponto, caracterizar a metodologia do trabalho por projetos (MTP) que, como experiência pedagógica focalizada nesta análise tem sido enquadrada em um conjunto de reformas educacionais que têm lugar no atual contexto colombiano. Considerando o percurso dos processos de construção e reconstrução da proposta da MTP, convém, nestas linhas, abordar o caráter influente das dinâmicas que caracterizaram as últimas décadas do século XIX e primeira metade do século XX. Tal período tem sido reconhecido como uma época permeada por processos de transformação que, para além de influenciar contextos escolares, constituiriam importantes estímulos no que se refere à quebra de paradigmas em todos os setores da sociedade.

Com efeito, como tem sido frequentemente citado por pesquisadores/historiadores, no campo da educação, o último terço do século XIX foi profícuo em ideias que seriam um fator influente nessa busca. Muitos destes influenciadores foram pedagogos, filósofos, psicólogos ou médicos que desenvolveram, entre outras, teorias

da aprendizagem, sobre a criança e a infância, em cujas bases seriam questionados os fundamentos da escola nomeada tradicional.

À luz do universo de mudanças que tomaram força nessas décadas, no plano mundial, teriam sido levantadas uma série de preocupações configuradas em meio a tendências e manifestações diversas que buscaram prover embasamento teórico e metodológico às práticas educacionais e pedagógicas. Ao mesmo tempo, favoreceram que se tomasse distância em relação aos fundamentos da pedagogia dita tradicional. É nesse quadro que se insere o movimento pedagógico da chamada Escola Nova, também conhecido como Escola Ativa ou Movimento Progressista, e suas reflexões sobre o ideal educacional da época, os fins sociais da escola, os processos pedagógicos, bem como as formas de abordar o conhecimento.

Autores como o historiador colombiano JARAMILLO (1980, p. 13) caracterizam este movimento educacional e cultural como um dos mais importantes que aconteceram na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), durante os últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século XX. Segundo o autor, este se apresenta “[...] como uma das tendências educacionais mais interessantes que, por sua originalidade e difusão, irrompeu na educação tradicionalista, passiva, rotineira e autoritária característica da época”.

No caso específico do contexto dos EUA, o movimento renovador da escola teve dois grandes representantes: o filósofo e pedagogo John Dewey e seu discípulo Willian Kilpatrick, considerados precursores da metodologia do trabalho com projetos, cujas bases gerais, em sintonia com as ideias do momento, pretendiam “romper com a passividade do ensino e consolidar uma metodologia dinâmica, criativa e ativa” (KNOLL, 1997, p. 32). Dada a relevância da sua influência, considera-se a necessidade de referir, ainda que seja em linhas gerais, a trajetória do trabalho iniciado por esses dois educadores, destacando que consiste em uma experiência que, embora esteja atualmente revestida de uma aura de novidade, já completou um século de existência.

Ao observar que esta não é uma pesquisa do campo da História, justifica-se recorrer a versões historiográficas já bastantes reconhecidas no contexto da descrição da educação colombiana e não a fontes primárias, com o intuito de destacar pontos que considera-se podem configurar um quadro do que tem sido caracterizado como a proposta da MTP.

3 | BREVE TRAJETÓRIA DA PROPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO COM PROJETOS

No interesse de aprofundar nos antecedentes da MTP, deparou-se tanto com referências às suas origens na Educação Profissional, com raízes no século XVI, como também com outras, que apontam uma origem associada à Educação Ativa, movimento surgido com o advento da já mencionada Escola Nova, no início do século

XX. Foram também identificadas abordagens de historiadores que consideraram Rufus W. Stimson e seu *Home Project Plan*, implementado nos idos de 1910, para o ensino agrícola, como proposta precursora da MTP (BLEEKE, 1968; KLIEBARD, 1986; MOORE, 1988). Em contrapartida, outro grupo de estudiosos confere suas origens ao trabalho desenvolvido pelos professores Charles Richards e John Dewey, no início do século XX (HERNÁNDEZ, 1998a; KNOLL, 1997; MIÑANA, 1999), identificando o educador William Heard Kilpatrick, como seu principal impulsor.

Pode-se, portanto, perceber uma dispersão na tentativa de estabelecer o início da trajetória desta proposta, ratificando que o desenvolvimento inicial da MTP está marcado por uma combinação de acontecimentos que ocorreram em diversos países do mundo, sendo mesmo possível que propostas relativamente convergentes tenham sido elaboradas de forma independente. No entanto, atuais discussões têm feito avanços na busca de responder à pergunta de quando e onde começou a ser utilizado o termo *projeto* para denotar um dispositivo educativo e de aprendizagem com características relativamente próximas às propostas na contemporaneidade (HERNÁNDEZ, 1998a).

Segundo autores como Knoll (2012) e Weiss (1982), há análises que consideram que esta proposta não foi produto do movimento industrial progressista na educação pois teria surgido nos EUA no final do século XIX. Outros autores argumentam que, para conhecer as origens da proposta é necessário remontar-se ao século XVI. Especificamente, o professor Michael Knoll (1997, 2010, 2012), da Universidade de Bayreuth, na Alemanha, argumenta que o *projeto*, como um método institucionalizado de ensino, teve a sua origem no movimento de profissionalização da arquitetura e da engenharia, que teria seus inícios na Itália no final do século XVI. Com base nesta premissa, o autor postula cinco grandes períodos, conforme apresentado no Quadro 1, para sintetizar uma interpretação da história dessa metodologia:

Período	Evento
1590 –1765	Início dos trabalhos com projeto nas escolas de arquitetura da Europa.
1765 –1880	O trabalho com projeto é estabelecido como um método de ensino e estende-se para a América.
1880 –1915	Trabalhos com projetos no treinamento manual e em escolas públicas gerais.
1915 –1965	Redefinição do método do projeto e sua transposição de volta para a Europa a partir da América.
1965 – aos dias atuais	Redescoberta das ideias de trabalho com projetos e surgimento da terceira onda de expansão, desta vez em nível internacional.

Quadro 1 - Períodos da trajetória da MTP.

Fonte: A autora com base em KNOLL, 1997, p. 61.

De acordo com esta leitura, o trabalho com projetos destinado a objetivos acadêmicos poderia ter começado sua aplicação cerca de trezentos anos mais cedo do que comumente assumido. Mais concretamente, teria sido na fundação da *Accademia di San Luca*, no ano 1577, em Roma, onde o projeto foi introduzido como parte da

formação de arquitetos (KNOLL, 1997). Caberia então afirmar que foi na *Accademia di San Luca* em Roma onde a palavra *projeto* teria se vinculado pela primeira vez ao campo educacional (MARCONI; CIPRIANI; VALERIANI, 1974), tornando-se uma ferramenta de ensino, inicialmente nas escolas de arquitetura.

É interessante notar que a palavra *projeto* passa a ser adotada e, à medida em que as competições adquiriam um caráter acadêmico, as produções apresentadas tornavam-se essencialmente imaginárias, desvinculadas de uma construção real.

Contudo, os projetos não teriam ficado restritos ao campo da arquitetura (KNOLL, 1997; PICON; YVON, 1989; WEISS, 1982), de modo que, no final do século XVIII e início do XIX, o método de ensino por projetos teria sido difundido em toda a Europa e, sucessivamente, nos EUA, migrando, neste percurso, das academias de arquitetura para as universidades técnicas e industriais de engenharia e, finalmente, para as escolas secundárias estadunidenses.

Nesse cenário, Knoll (1997) destaca como as críticas ao *Manual Training*, no início do século XX, tornaram-se manifestas por parte de intelectuais e educadores estadunidenses que buscavam instituir o que tinha sido considerado como *novo* em contraposição ao que foi denominado *tradicional* no contexto educacional. Essas críticas estavam focadas na ideia de redução da educação a uma formação técnica, dado o direcionamento quase exclusivo ao trabalho manual e ao uso dos projetos como instrumento de ensino voltado exclusivamente à construção e à aplicação de técnicas aprendidas em oficinas. É justamente em oposição a tal dinâmica pedagógica que, segundo Boutinet (2002), foi organizado um movimento de reforma liderado por Dewey, figura central no chamado *Movimento Progressista* na educação nos EUA, que criticava o ponto de partida do que se tinha nomeado de projeto, levando-se em consideração apenas as exigências do trabalho. Nesse panorama, teria sido proposta “[...] uma Pedagogia Progressista, também chamada de Pedagogia Aberta, na qual o educando se tornava ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele” (BOUTINET, 2002, p. 181). Destarte, Dewey tencionava propor uma pedagogia de projetos que envolvesse a transformação do aluno em sujeito de sua própria aprendizagem.

Uma vez que a concepção do educando dera início a importante mudança, passando da visão de um ser passivo para um ser ativo e em constante movimento, o professor teria de ser desafiado a refletir sobre sua prática pedagógica e as dinâmicas escolares. Neste sentido, Lourenço Filho (2002), reconhecido como um dos educadores brasileiros de referência do início do século XX, traz em sua obra análises sobre o movimento da Escola Nova, argumentando que, no lugar de transmitir conteúdos e privilegiar a instrução, a Escola Nova se concentrava em compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do educando, assim como a identificar seus interesses, habilidades e necessidades:

Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de *ensinar*, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de

aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 63, grifo do autor).

Desta forma, o ideário escolanovista, acrescenta o autor brasileiro, conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos. Havia também destacada ênfase nos chamados “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, conferindo-se importância substancial ao interesse do educando.

Para atuar na fronteira dessas e de outras ideias defendidas pela corrente conhecida como *Pedagogia Progressista*, *Pedagogia Aberta* ou *Escola Nova*, as tendências presentes no contexto (ocidental) da época, no que tange à educação, teriam que passar por significativa reformulação. Contudo, mesmo tendo princípios em comum, questões e propostas configuradas em contraposição às dinâmicas instauradas pela escola tradicional e abordadas por diversos autores não constituíam uma tendência homogênea, como se verá a seguir.

4 | ATORES, MOMENTOS E CONTEXTOS DO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO

No percurso aqui sintetizado, não se pode desconsiderar que, como afirma Boutinet (2002, p. 28), desde o século XV, os projetos poderiam ser concebidos como uma atividade intelectual de elaboração do conhecimento, em cuja dinâmica estariam envolvidas múltiplas atividades. Na resenha histórica que elaborou sobre a Pedagogia de Projetos, o mesmo autor informa que o pensamento pragmático estadunidense “suscitou os primeiros trabalhos sobre a pedagogia do projeto. Nos anos de 1915 a 1920, Dewey e Kilpatrick tentaram opor à pedagogia [dita de] tradicional uma pedagogia progressista” (BOUTINET, 2002, p. 181).

Assim, o sentido de projeto que passa a predominar nas Américas e na Europa foi moldado a partir de argumentos como os apresentados por Dewey, para quem “[...] a passividade é o oposto do pensamento; que não é só um sinal de ausência [...] da compreensão pessoal, mas também invalida a curiosidade [...] e faz da aprendizagem uma tarefa, não um prazer” (DEWEY, 1959, p. 258).

O enfoque que Dewey dava à pedagogia era voltado à experiência prática, propondo a bem conhecida expressão *aprender fazendo* (DEWEY, 1959). Entre as características dessa teoria, pode-se destacar a atividade/ação como ponto inicial de qualquer aprendizado na escola. A origem do pensamento proveria de uma situação problema, que levaria à coleta de dados que poderia ajudar a resolver o mesmo, bem como, a formular hipóteses explicativas e verificar a validade da hipótese (DI GIORGI, 1989).

Desse modo, a trajetória da proposta da pedagogia de projetos apresenta

uma influência marcada pelos trabalhos de Dewey, fundamentada no já referido movimento conhecido como Escola Nova e a partir de cujos princípios teriam sido atribuídas funções e relações diversas aos agentes educativos. Não é casual que o movimento de renovação tenha sido denominado de Escola Nova na Europa e de Pedagogia Progressiva nos EUA da América (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2001), sendo que ambos os nomes denotam ação e inovação. Da mesma forma, em vários países da América Latina, como no caso da Colômbia e do Brasil, este movimento teve um grau de influência significativa sobre educadores e sociedades, como um corpo de conhecimento que alimentou teórica e doutrinariamente as reflexões sobre os processos de reformas educativas do século XX, permanecendo até os dias atuais.

As opiniões de Dewey chamaram a atenção de muitos pensadores da época que, favoráveis às suas proposições filosóficas, desenvolveram experiências em torno dos projetos. É o caso de Charles Richards que, segundo Knoll (2010), quando atuou como professor de formação manual no Colégio de Professores da Universidade de Columbia, em Nova York, partilhou a crença de que a construção e, conseqüentemente, o trabalho com projetos, não deveria ser o objetivo final do processo educativo; pelo contrário, seria o ponto de partida dos processos de formação.

Outra área em que ocorreu o desenvolvimento da MTP nos EUA foi na educação agrícola. Em 1908, Stimson teve a iniciativa de implementar uma nova maneira de ensinar a agricultura, desenhando o que foi conhecido como *home project method* (BLEEKE, 1968; KNOLL, 1997). No entanto, para ser aplicada amplamente, a proposta passaria por algumas dinâmicas que reconfigurariam seu horizonte, uma vez que, como afirma Boutinet (2002), o conceito de projeto quebrava com os esquemas do pensamento da época.

Esse foi, justamente, o desafio assumido por William H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, que, com base na psicologia e influenciado pelas ideias do filósofo, de que os estudantes adquirem experiência e conhecimento resolvendo problemas em situações sociais, desenvolveu sua proposta de método de projetos na publicação *The Project method: the use of the purposeful act in the educative process*, escrito em 1918 (CREMIN, 1961; KNOLL, 1997; LOUNSBURY, 2005), e, desse modo, conferindo suporte teórico à proposta.

Com a publicação do ensaio (BEYER, 1999; KNOLL, 1997; LOUNSBURY, 2005), Kilpatrick foi convidado a palestrar sobre o método para professores de diversos estados dos EUA e de outros países, tais como Argentina e União Soviética, contribuindo para a difusão e aplicação dos princípios da Escola Nova e, sobretudo, para a divulgação da ideia de projetos como importante estratégia de ensino. No artigo, Kilpatrick (1918a) trata da integração dos projetos como instrumentos de ensino, de sua relevância na educação progressiva, bem como da importância da aplicação de fundamentos psicológicos na escola.

Afiançar a referência do termo *projeto* na educação representou, para Kilpatrick, ressaltar a importância da experiência do educando no processo educativo e, por

consequente, contrapor-se ao ensino chamado de tradicional, no qual o aluno era reduzido à simples condição de receptor. É por isso que, ao cunhar a expressão “ato propositivo vigoroso e dedicado” (*wholehearted purposeful act*) (KILPATRICK, 1918b), o autor referia-se à especificidade da ação promovida pela MTP, uma ação inteligente, focada em uma finalidade clara e precisa.

É destacável como a proposta de Kilpatrick não só se integra com a teoria da pragmática de Dewey, como também, conforme afirmado por Knoll (1997), insere a psicologia na dinâmica do ensino com projetos, respondendo à forte influência que o autor tinha recebido da psicologia da aprendizagem por parte de Edward L. Thorndike. Para Kilpatrick, o aspecto psicológico era um elemento crucial, embora não suficiente no processo de aprendizagem: “as crianças tinham de ser capazes de decidir livremente o que queriam fazer, [desse modo], motivação e sucesso da aprendizagem iriam aumentar” (KILPATRICK, 1918a, p. 319). A motivação dos educandos é então estabelecida como uma das características da MTP.

Desse modo, Kilpatrick propõe vislumbrar, por meio da MTP, o alcance de um ato propositivo construído pela ação dos estudantes, entendendo que o termo *projeto* era utilizado para referir a “[...] toda unidade de experiência propositiva, a qualquer instância da atividade propositiva onde o propósito dominante, como um impulso interno: 1) determina o alvo de uma ação; 2) guia seu processo, e 3) mobiliza seu impulso, e sua motivação interna” (KILPATRICK, 1921, p. 283).

Para atingir tal finalidade, Kilpatrick (1918a) estabeleceu as principais características que configurariam sua proposta: todo projeto deveria ter uma finalidade, um propósito, que motivasse os estudantes; os educandos deveriam ter independência, liberdade de agir e poder de julgar; um projeto era ideal quando fosse iniciado e terminado pelos educandos, o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem.

Com base nestes princípios, os projetos teriam sido concebidos como uma estratégia que procurava unificar vários aspectos importantes relativos ao processo de aprendizagem: a *ação*, e, de preferência, a ação realizada com comprometimento pessoal; a *intencionalidade* desta ação, assim como sua *inserção num contexto social*. As atividades escolares deveriam, segundo suas contribuições, ser desenvolvidas na forma de projetos, a fim de tornar a escola um espaço de vida e de experiência, uma escola onde os educandos agiriam.

Dado que a aproximação ao conhecimento dependeria da relação do educando com aquilo que lhe era comunicado, Kilpatrick parece se aproximar do conceito de experiência proposto por Dewey, para quem o saber por meio da experiência era uma forma mais refinada de aprender. No entanto, sendo amplo o número de intelectuais que se identificaram como representantes desse nascente modelo de renovação nas diferentes épocas e contextos do seu desenvolvimento, visamos nesta análise privilegiar os autores que tiveram influência explícita na trajetória da MTP na Colômbia. Esse destaque será posteriormente indicado.

5 | ENSINO COM PROJETOS E PRESENÇA DA ESCOLA NOVA NA COLÔMBIA

Apresentado o breve histórico da proposição da MTP, faz-se necessário referir, ainda que de forma sucinta, ao contexto colombiano, dado que configurou o cenário base desta pesquisa.

Estudos recentes têm contribuído na compreensão da configuração do movimento da Escola Nova no país. Vale destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), cujos produtos de pesquisa têm influenciado, em particular, os intelectuais da pedagogia e do magistério. Além desses trabalhos, para o investigador colombiano RIOS (2013, p. 80), “duas pesquisas notáveis a partir de diferentes abordagens teriam analisado o processo de apropriação da Escola Nueva, tanto no discurso como na prática pedagógica em nosso país”: *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, desenvolvido por Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga Vélez e Armando Ospina (1997); e a pesquisa de Martha Cecilia Herrera (1999), *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*.

Para os autores de *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*, os anos que correm de 1903 a 1946 representam a idade de ouro da pedagogia colombiana, com apropriação seletiva e estratégica de elementos da Escola Nova e dos saberes então chamados modernos, mas também o tempo que, segundo os pesquisadores, marcou seu ocaso. A obra refere o quadro social e pedagógico que configurou o movimento, visto em suas contradições, suas defasagens e abertura singular em nossa sociedade, fazendo referência também aos campos de força de origem partidária que o moldaram.

Em Herrera (1999), situa-se a análise da influência da Escola Nova na Colômbia a partir de dois acontecimentos institucionais: o ano 1914, isto é, a data em que Agustín Nieto Caballero fundou a escola *Gimnasio Moderno*, que ocupa, dentro do imaginário de intelectuais, o lugar de o mito fundador da Escola Nova no país; e o ano 1951, que marcaria a dissolução da *Escuela Normal Superior*, um dos projetos que expressou, segundo a autora, o olhar modernizador sobre o papel dos acadêmicos e da educação durante a República Liberal.

Entretanto, as análises desenvolvidas a partir desses trabalhos não podem ser aqui consideradas como as únicas visões acerca das apropriações da Escola Nova na Colômbia. O propósito de nos aproximarmos do percurso da MTP faz com que sejam levadas em consideração, entre outros aspectos, análises desenvolvidas em relação a eventos que marcaram as últimas décadas do século XIX no país. Na Colômbia, este período é caracterizado por acontecimentos políticos como a promulgação da Constituição de 1886, cuja vigência seria mantida até o ano 1991, e que, com um perfil reconhecidamente conservador, influiria decisivamente no futuro da nação em todos os seus aspectos, o que inclui o aspecto econômico, científico, religioso, comportamental e, conseqüentemente, o âmbito educativo.

Autores como o professor galês Williams Raymond (1992) se interessaram por analisar, desde diversas perspectivas, os acontecimentos sociais e políticos da Colômbia nestes seus primeiros anos como república independente. Em sua obra *Novela y poder en Colombia 1844-1947*, o autor explica, a partir de uma abordagem literária, como uma vez superada a presença da coroa espanhola, as classes políticas regionais, que tinham conduzido o processo de independência, passaram a lutar internamente pelo poder, desencadeando a Guerra dos Mil Dias (RAYMOND, 1992), reconhecida como o maior conflito civil do país e disputada no período compreendido entre outubro de 1899 e novembro de 1902.

Essa guerra não só deixou o país afundado em uma crise profunda e com a economia debilitada, como também desencadeou conflitos na sociedade civil, como relatado pelo autor Carlos Patiño (2014), afetando o setor de educação, não apenas devido à luta armada, mas também pela desordem administrativa que imperava. O mesmo autor salienta que, com o lema “regeneração política ou catástrofe”, o presidente da época, Rafael Núñez, introduziu uma série de mudanças, destacando a entrega, por parte do Estado, do controle total da educação à Igreja Católica.

A Constituição promulgada em 1886 determinou não a obrigatoriedade da educação, mas sua gratuidade, trazendo, paradoxalmente, a ideia que a escolarização não visaria às massas populares. Esta afirmação se sustenta se considerarmos, como afirmado por Poppel (2000), que o sistema de ensino, durante o período de hegemonia conservadora compreendido entre 1886 e 1930, foi destinado, principalmente, a fornecer às classes sociais desprivilegiadas um mínimo de educação escolar, sobre a base ideológica do conhecimento do catecismo e do método pedagógico da aprendizagem por memorização. Assim, somente um pequeno grupo de elites teria frequentado as instituições de ensino, com a condição de basear o aprendizado na doutrina católica da fé e da moral; além disso, como prossegue o autor, “[...] normalmente seus planos de ensino não correspondiam às exigências impostas aos alunos pelos novos desenvolvimentos em economia e gestão presentes no início do século XX [...]” (POPPEL, 2000, p. 157). Desse modo, a falta de acesso às escolas teria marginalizado, sistematicamente, da escolarização, grande parte da população colombiana.

Nesse percurso, o período do governo do presidente Pedro Nel Ospina (1922-1926) foi considerado por alguns analistas o ponto de partida para a industrialização na Colômbia (BEJARANO, 1980; HENDERSON, 2006; POVEDA, 2005). Na época, para o desenvolvimento do projeto político da classe empresarial e burguesa, era necessária a consolidação de uma elite técnica e de uma classe operária educada e eficaz, pois nem o banco, nem o comércio, nem a indústria, poderiam trabalhar com analfabetos: no pior dos casos era necessário ler as instruções escritas e fazer cálculos básicos.

Criou-se, dessa forma, um forte comprometimento em torno da formulação de novas ideias para uma educação e uma escola que se diferenciasses do formato

até então existente. Desse modo, na Colômbia, como em grande parte da América Latina, na primeira metade do século XX, entraram em vigor reformas educativas, especialmente nas décadas de 30 e 40. Não se tratava da educação considerada só em termos quantitativos, dado que se buscava, segundo a análise de Bejarano (1980), uma educação que mudasse os hábitos e costumes vigentes por outros mais adequados às formas de vida dentro dos ideais do que, então, se referia como progresso e democracia.

A questão educativa se tornava assim centro de discussão de intelectuais, políticos e representantes da Igreja Católica, que debatiam nada menos do que os ideais sobre os quais gerações futuras seriam formadas. Essas discussões resultariam fortemente influenciadas pela tradição política e a formação universitária que traziam muitos desses intelectuais e políticos que então exerciam o poder na nascente República Liberal e que, em sua maioria, tinham se formado no que se afirmava serem as melhores universidades da Europa.

No palco de reformas que tinham sido empreendidas nessas décadas se insere o movimento conhecido como *Escola Nova*, movimento que surge a partir de uma perspectiva renovadora das propostas derivadas do *Movimento da Pedagogia Ativa*, na Europa, e do *Movimento Progressista* dos EUA, conforme anteriormente mencionado.

A influência do movimento *escolanovista* no cenário colombiano repercutiu na elaboração das reformas educacionais empreendidas pelo Estado que, na época, manifestava preocupação por “construir um corpo conceitual que desse fundamento teórico e ideológico às práticas educacionais e pedagógicas, situando-se além dos postulados da pedagogia tradicional” (HERRERA, 1999, p. 15). Essas reformas, no entanto, não foram elaboradas a partir de algo completamente novo: foram construídas a partir das experiências de outros países, combinando influências, teorias e pesquisas sucedidas em torno das múltiplas tendências que costumam ser agrupadas sob o rótulo geral da Escola Nova.

Ball (2001) nos auxilia na ampliação desta questão ao argumentar que as políticas são resultantes da articulação de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação de interesses resultantes de processos de negociação, disputa e ressignificação, configurados em diferentes níveis e instâncias. Afirma o referido autor que a criação das políticas nacionais “[...] é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, [...] de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

As palavras de Ball possibilitam pensar que foi a partir da convergência dessa articulação de lógicas globais e locais, que, ao longo da primeira metade do século XX, noções e práticas da pedagogia ativa foram introduzidas no contexto colombiano, porém tiveram de negociar com tradições e demandas desse contexto.

6 | À GUIA DE CONCLUSÃO

Apreciações como as apresentadas nos parágrafos anteriores elucidam uma das rotas de entrada para o tema da modernidade no contexto colombiano ou, em outras palavras, como a questão da modernidade foi colocada a partir da polaridade entre o antigo e o moderno.

É de salientar como questões semelhantes foram colocadas na primeira metade do século XX sobre a Escola Nova, movimento que teria sido apresentado como caminho de renovação para a escola, e que, não foi alheio a essa polaridade entre o antigo e o moderno.

Não obstante, é preciso refletir não só sobre uma relação longitudinal do novo com o antigo, mas também sobre uma relação que faz parte de um processo histórico amplo e importante; isto é, pensar na influência exercida pela modernidade de forma mais matizada, onde o tradicional e o moderno se misturam. Esse cenário referido *de hibridação* por autores como García (2008, p. XIX), e caracterizado por processos nos quais “[...] estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas análises, estruturas, objetos e práticas”, incentiva pensar e questionar sobre o embate entre o moderno e o tradicional.

É, pois, nesse movimento, que julga-se possível e instigante pensar se a MTP, tal como proposta novamente hoje no contexto colombiano, atende às demandas da sociedade, como no momento de sua primeira implementação, no início do século XX. Destaque-se, no entanto, que, como afirmado por Miñana (1999), a MTP é uma estratégia que tem sido pouco estudada e refletida, dificultando maior aproximação à trajetória de sua implementação.

A escassez de documentação sobre o tema pode acontecer, segundo apreciações do mesmo autor, em virtude de que “carrega o peso do pragmatismo de seus fundadores” (MIÑANA, 1999, p. 4), ou seja, as poucas referências documentais podem ter como causa um possível excesso do pragmatismo próprio da proposta, que terminaria contagiando a professores e instituições que implementaram ou ainda implementam este tipo de experiência.

Importa sublinhar que, embora o autor não apresente evidências para esta afirmação, concorda-se com Miñana quando alerta para a pouca produção que, sobre o tema da MTP, há na Colômbia, considerando que, nas fontes consultadas para aprofundar no assunto, verificou-se que são poucos os estudos documentados sobre o tema, pois os estudos têm se centrado na abordagem da Escola Nova sem se focar na MTP.

Hoje, quase noventa anos depois da efetivação da proposta, Miñana (1999, p. 4) reconhece que “alguns colégios (a maioria deles privados) de Bogotá se vangloriam de serem inovadores e renovadores por ‘trabalhar com projetos’”. No entanto, na já referida pesquisa de Sáenz, Saldarriaga e Ospina (1997), os autores argumentam que a *Escola Normal Central* “[...] foi a primeira instituição a propor a adaptação

das teorizações dos norte-americanos John Dewey e William H. Kilpatrick, dando a conhecer sua proposta que, no marco da pedagogia ativa, tinha sido chamada de *Metodologia de Projetos* (Project Method) [...]” (p. 9).

Desse modo, a MTP é apresentada como uma resposta consistente com o desenvolvimento industrial do capitalismo durante essas décadas, uma vez que, naquela época e para estar em sintonia com a suposta necessidade social e econômica da modernização, entraram em vigor várias reformas educacionais, figurando entre elas, a proposta da MTP. Contudo, as ideias que moldaram o desenvolvimento inicial da proposta não foram institucionalizadas nas escolas até serem difundidas e efetivadas pela *Escuela Normal Central*, onde a experiência foi testada com alunos do primeiro e registrada em relatório pelo diretor da escola José Francisco Socarrás:

Como resultado de meu ingresso na escola, e por vontade expressa do Ministério, foi testado com alunos do primeiro ano o ‘método de projetos’ de John Dewey. Os resultados foram pouco satisfatórios, devido à falta de formação pedagógica dos professores e, especialmente, à falta de recursos materiais (SOCARRÁS, 1987, p. 23).

Apesar dos problemas apontados no relatório, essas experiências, segundo as análises do mesmo autor, contribuíram para transformar as práticas tradicionais de ensino que priorizavam o aprendizado por memorização. (SOCARRÁS, 1987).

Foi assim que a proposta do trabalho por projetos, segundo Sáenz, Saldarriaga e Ospina (1997), chegaria tempo depois nas zonas rurais do país, impulsionada pelos governos liberais através da fundação de 35 escolas profissionais de agricultura.

O historiador Jaramillo (1980), ao fazer uma análise da trajetória educacional na Colômbia durante a época de integração das ideias provindas do escolanovismo, sublinha a necessidade de se considerarem as circunstâncias que fortaleceram teórica e ideologicamente as reflexões sobre os processos de reforma educacional no período. Desta forma, é possível problematizar alguns sentidos atribuídos à efetivação da MTP, considerando, com o autor, que a proposta foi apresentada com a intenção anunciada de eliminar os erros que, para a época, se imputavam ao sistema de ensino tradicional próprio das últimas décadas do século XIX e início do século XX, na Colômbia.

É possível então observar, ao apresentar um apanhado histórico sobre a MTP, que o trabalho delineado por diversos autores pretende vincular tal metodologia a processos de ensino e aprendizagem. Nas análises pesquisadas, na metodologia de projetos, busca-se negar que ensinar seja apenas repassar conteúdos acabados e que aprender seja um simples ato de memorização. Essa visão da MTP se insere também em preocupações mais amplas que envolvem outros deslocamentos da fronteira do que, por exemplo, tem-se definido hegemonicamente como o conhecimento que deve ser priorizado no cenário escolar. Preocupações consideradas instigantes e que são apresentadas, não necessariamente com a obrigatoriedade de serem respondidas, porém por levarem a pensar sobre questões, como referidas por Gabriel e Castro (2013):

O que dizer ainda a respeito do objeto conhecimento que teve palco de discussões nesses contextos de críticas? [...] como tratar desse objeto em disputa - conhecimento - sem naturalizá-lo no contexto escolar? Em que medida reconhecer a especificidade do conhecimento escolar e suas formas de produção oferece outras saídas para as reflexões sobre a interface conhecimento/escola? (p.35)

Certamente, muitos outros aspectos poderiam ser ressaltados ao se abordar a trajetória da MTP; no entanto, a síntese aqui apresentada não pretende esgotar todos os aspectos do percurso desta proposta pedagógica, mas, sim, situar marcos de diferentes apropriações dessa proposta desde que ela foi configurada pelos primeiros idealizadores e que, de modos diversos, ainda se fazem presentes nas apropriações contemporâneas dessa proposta. Interessou, particularmente, neste artigo, levantar questões como pontos de partida e aberturas no intuito de compreender como tem sido configurada a trajetória desta proposta no contexto colombiano.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. (Jul/Dez de 2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99 - 116. Acesso em 17 de Setembro de 2017, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- BEJARANO, J. (1980). *La economía en el siglo XX. Manual de Historia de Colombia* (Vol. III). Bogotá: Colcultura.
- BLEEKE, M. H. (1968). *The project: From a device for teaching to a principle of curriculum. Tesis Dcotoral*. Madison WN: Universidad de Wisconsin.
- BENNETT, C. A. (1937). *History of manual and industrial education*. Peoria: Bennett.
- BEYER, L. (1999). *William Heard Kilpatrick (1871 - 1965) Prospects: the quartely review of comparative education* (Vol. XXVII). Paris: UNESCO: International Bureau of Education.
- BOUTINET, J. (2002). *Antropologia do projeto*. Tradução: Patricia Chittoni Ramos (Quinta ed.). Porto Alegre: Artmed.
- CAMBI, F. (1999). *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP.
- CREMIN, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York, NY: Knopf.
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos - Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição*. Tradução de Haydée de Camargo Campos (Tercera ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DI GIORGI. (1989). *Escola Nova*. São Paulo: Ática.
- GABRIEL, C.; CASTRO. (2013). *Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política Educacional contemporânea*. *Revista em questão*.
- GARCÍA, N. (2008). *Culturas híbridas*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza. São Paulo: Edusp.
- HENDERSON, J. (2006). *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez 1889-1965*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- HERNÁNDEZ, F. (1998a). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed.
- HERNÁNDEZ, F. (1998b). *Transgressão e mudança na educação*. São Paulo: Artmed.
- HERRERA, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
- JARAMILLO, J. (1980). "El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea". En *Manual de Historia de Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- KILPATRICK, W. (1918a). *The project method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. (Vol. 19). New York: Teachers Collage Record. doi:<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid.3660>
- KILPATRICK, W. (1918b). *The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. *Teachers Collage Record*, 19(4), 319 - 335.
- KILPATRICK, W. (1921). *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome*. *Teachers Collage Record*, 22(4), 283 - 321. Acesso em 15 de 03 de 2017, disponível em <http://www.tcrecord.org.asp?contentid=3987>
- KILPATRICK, W. (1940). *La función social de la escuela*. Tradução: Carlos Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.
- KLIEBARD, H. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893 - 1953*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- KNOLL, M. (1997). *The project method: Its vocational education origin and international development*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59 - 80.
- KNOLL, M. (2010). *A marriage on the Rocks: An Unknown Letter by William H. Kilpatrick about his Project Method*. U.S: Institute of Education Sciences (IES). Acesso em 10 de 02 de 2017, disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511129.PDF>
- KNOLL, M. (2012). *I Had Made a Mistake: William H. Kilpatrick and the Projecto Method*. *Teachers Collage Record*, 114(2). Acesso em 15 de 02 de 2017, disponível em <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid16242>
- LONDOÑO, C. (2002). *El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia*. *Historia de la Educación Colombiana* (5), 143 - 169.
- LOURENÇO FILHO, M. (2002). *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* (14 ed.). Rio de Janeiro: Eduerj; Conselho Federal de Psicologia.
- LOUNSBURY, J. (2005). *William Heard Kilpatrick*. Fonte: <http://info.gcsu.edu/intranet/school-ed/celebration/kilpatrick.htm>
- MANACORDA, M. (2001). *História da educação: da antuhidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- MARCONI, P.; CIPRIANI, A.; VALERIANI, E. (1974). *Il disegni di architettura dell'Archivio storico dell'Accademia di San Luca*. Roma, Italia: De Luca Editore.
- MIÑANA, C. (1999). *El método de proyectos*. Programa RED. Universidad Nacional de Colombia.
- MOORE, T. (1988). *Introducción a la teoría de la Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.

NIETO, C. (1937). *Sobre el problema de la educación nacional*. Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana (Vol. III). Bogotá: Minerva.

PATIÑO, C. (Julio - diciembre de 2014). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. *Actualidades Pedagógicas* (64), 261 - 265.

PICON, A.; YVON, M. (1989). *L'Ingénieur Artiste: Dessins Anciens de l'École des Ponts et Chaussées*. París, Francia: Presses de l'École des Ponts et Chaussées.

POPPEL, H. (2000). *Tradición y modernidad en Colombia: corrientes poéticas en los años veinte*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

POVEDA, G. (2005). *Historia económica de Colombia en el siglo xx*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

RAYMOND, W. (1992). *Novela y Poder en Colombia*. Bogotá: Tercer mundo Editores.

RÍOS, R. (Enero de 2013). *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza*. *Primera mitad del siglo XIX*. *Historia y sociedad* (24), 79 - 107. doi:<https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>

RUNKLE, J. D. (1876). *The Russian system of shop-work instruction for engineers and mechanists*. Boston: MA: Kingman.

SÁENZ, J., SALDARRIAGA, O., & OSPINA, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

SOCARRÁS, J. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. Tunja: Ediciones la Rana y el águila.

WEISS, J. (1982). *The making of technological man: The social origins of French engineering education*. MA: MIT: Pres.

WOODWARD, C. M. (1887). *The manual training school, comprising a full statement of its aims, methods, and results*. Boston: MA: Heath.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-078-0

