



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Mónica Rocío Barón Montaña

“Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade

Rio de Janeiro

2018

Mónica Rocío Barón Montaña

“Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof^a Dra Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M765 Montaña, Mónica Rocío Barón.
“Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade /
Mónica Rocío Barón Montaña. – 2017.
177 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Colômbia – Teses. 2. Políticas Públicas – Teses. 3. Educação
e Estado – Colômbia – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mónica Rocío Barón Montaña

“Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr^a. Siomara Borba
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr^a. Maria Jacqueline Girão Soares de Lima
Faculdade de Educação – UFRJ

Prof. Dr. Jorge Jairo Posada Escobar
Faculdade de Educação – UPN/Colômbia

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

Esta tese não é o trabalho de um único autor, pelo contrário, é o resultado de todos aqueles que contribuíram para aprender a ver, ouvir, ler, perguntar, escrever e dizer, como formas de vida. Sua materialização não teria sido possível sem a participação relevante de diversas instituições, bem como de numerosas pessoas singulares, a quem expresso o meu profundo agradecimento. Quisera eu poder falar sobre e agradecer a cada uma delas, mas, na impossibilidade, citarei e agradecerei, particularmente a algumas, permitindo-me, entretanto, destacar dentre estas, o meu reconhecimento especial:

A Deus, pela dádiva da vida e por ter ajudado a manter a fé nos momentos mais difíceis.

A meus pais, José (*in memoriam*) pena que você não mais esteja aqui agora, sei o quanto estaria orgulhoso e Maria, Mãe, presença doce e incomparável, fiel companhia, por sempre ter incentivado meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal, sendo capaz de compreender meus momentos de ausência e minhas angústias, contribuindo com seu amor imensamente para esta conquista.

À Liz, minha amada Irmã, parte de mim, minha amiga e confidente, pelo seu carinho, apoio irrestrito, preocupação e interesse porque, ainda que distante, encontrara sempre palavras e gestos de encorajamento que me permitiram chegar até aqui; à Wilson, o irmão com o que o destino me presenteou, que veio para complementar e alegrar nossa existência ocupando um lugar muito especial no meu coração.

Aos meus amigos, que ouviram os meus desabafos, presenciaram e respeitaram o meu silêncio, que me acompanharam, choraram, riram, sentiram, participaram, aconselharam, dividiram comigo este percurso. Em especial a Rogério Santos do Nascimento, que me apoiou desde quando iniciei este projeto; à Vanini Lima, que sempre me acompanhou e me ajudou a entender muitas dinâmicas deste lugar, à Simone Berle, pelo carinho e convívio fraterno; à Stella Cañón por me encorajar na busca da minha qualificação profissional e por ser minha inspiração.

À Marli e Jouberte, família muito querida, pela acolhida, pelo carinho, porque vocês são minha família neste país.

À minha orientadora Miriam Leite, pela acolhida carinhosa na minha chegada ao Rio, agradeço pela inspiração suscitada, por nossa convivência ao longo de quatro anos, pelos

nossos diálogos e pela confiança em mim depositada na realização deste trabalho. Minha profunda admiração e respeito.

Aos professores: Jorge Jairo Posada Escobar, Siomara Borba, Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Maria Jacqueline Girão Soares de Lima, que aceitaram o convite para participar da banca.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UERJ, pelo compromisso com a formação de pesquisadores.

À Capes pela bolsa de estudos concedida para realização desta pesquisa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Diferença e Desigualdade na Educação Escolar do Jovem Adolescente”, agradeço a oportunidade de convívio e aprendizado.

À equipe do Colégio Pablo Neruda, cujo apoio, acolhida e contribuição tornaram esta pesquisa possível. Pelo aprofundamento da reflexão sobre as práticas escolares, por terem participado da pesquisa com suas experiências e vivências e pela compreensão e respeito com que tem aguardado meu retorno à escola. Agradeço especialmente ao Reitor Rafael Cuervo Matallana, pelo apoio e gestão durante todo este processo.

De Tudo Ficaram Três Coisas
De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando,
A certeza de que é preciso continuar e
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
Fazer da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte,
Da procura um encontro.

Fernando Pessoa

RESUMO

MONTAÑO, Mónica Rocío Barón. “Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade, 2018. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018

Trata-se de um Estudo de Caso que se desenvolveu a partir de pesquisa teórico-bibliográfica, pesquisa documental, observação participante e entrevistas individuais e coletivas com diretor da escola, professores, líder do projeto e alunos de uma escola pública da cidade de Bogotá/Colômbia. Configura, portanto, pesquisa que se insere no conjunto de estudos sobre a instituição escolar como possibilidade de focar na importância da escola como cenário onde as políticas são recriadas, sem, no entanto, desconsiderar que outros aspectos macrosociais interferem na dinâmica dessas recriações, em graus variados no tempo e sob diferentes condições. A pesquisa, em uma abordagem qualitativa, analisa a dinamicidade da produção das políticas educacionais, operando com o referencial analítico do ciclo de políticas públicas proposto pelo britânico Stephen Ball e colaboradores. São três os contextos privilegiados pela pesquisa: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática. A análise dos documentos e dos registros das entrevistas foi feita com base nas teorizações foucaultianas acerca do discurso, em sua apropriação por Ball e colaboradores, bem como a partir das discussões sobre o uso de entrevistas na pesquisa acadêmica desenvolvidas por Leonor Arfuch. A pesquisa buscou, assim, compreender *como e por que a proposta da metodologia do trabalho com projetos está sendo ressignificada como estratégia pedagógica no atual contexto educativo colombiano?* Como hipótese, o estudo sustentou que *a política nas escolas é um processo tão diverso e sujeito a diferentes interpretações conforme é complexamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado. Desse modo, a MTP é atualmente proposta como política pública na educação colombiana em processo complexo, que registra disputas por traduções mais próximas a perspectivas crítica, liberal-escolanovistas e neoliberais.* Para viabilizar a problematização da ressignificação da proposta pedagógica priorizada, mobilizou-se a organização e problematização do corpus da pesquisa com base em dois eixos analíticos de focalização temática que enunciam *-processos mais amplos da escola e ressignificação da MTP*, eixo que se desdobra em outras dois subfocalizações: *práticas pedagógicas e conhecimento escolar.* A ambiguidade percebida nos textos políticos, contudo, permitiu afirmar que esse intrincado movimento de disputas é mais plurifacetado do que a organização das traduções a partir das três perspectivas inicialmente propostas -críticas, liberal escolanovista e neoliberais. Do mesmo modo, nas narrativas que a pesquisa registrou, essa organização se mostra muito limitada, considerando que as perspectivas expostas para a pesquisa se apresentaram mais híbridas do que essa classificação coloca. Com base nas problematizações desenvolvidas, destaca-se ainda que uma conclusão muito importante da pesquisa é a inegável potencialidade política e pedagógica da metodologia do trabalho por projetos, aspecto que no caminho percorrido na pesquisa foi amplamente evidenciado.

Palavras-chave: Ciclo de políticas públicas. Conhecimento escolar. Educação escolar. Instituição escolar. Método do trabalho por projetos. Política educacional na Colômbia.

ABSTRACT

MONTAÑO, Mónica Rocío Barón. *"Projects Method "Appropriations and issues in the contemporary world"*, 2018. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018

It is about a case study that was developed based on theoretical –bibliographical research, documentary research, participant observation, and individual and group interviews with the School Principal, teachers, the project's leader and a group of students of a public school in the city of Bogotá, Colombia. It, therefore, configures a research that is inserted in a set of studies about the educational institution as a possibility to focus on the importance of school as a scenario where policies are recreated, without disregarding, at the same time, other macro-social aspects that interfere in those re-creation dynamics, in different ways and under different conditions. The research, in a qualitative line, approaches the dynamics of production of educational policies operating with the analytical referent of public policies cycle proposed by British Stephen Ball and collaborators, in the problematization of the three contexts that were privileged by the research: the context of influence, the context of production and the context of practice. The documents and interview-records analysis were based on the Foucauldian discourse Theories, and on Ball and collaborators' appropriations, from the discussions on the use of interviews in the academic research developed by Leonor Arfuch as well. Thus, the research aimed to understand: *"How and Why is the proposal of project-based learning methodology being resignified as a pedagogical strategy in the current Colombian educational context?"* As a hypothesis, the study argued that the policy in schools is a very diverse process and it is subjected to different interpretations as it is intricately configured, contextually mediated and institutionally provided. In this way, the PBL is currently proposed as a public policy in Colombian education in a complex process, which records disputes by translations closer to critical perspectives, liberal-New School and neo-liberal policies. To problematize the resignification of the pedagogical proposal prioritized, mobilized the organization of the corpus of research based on the analytical axes of thematic focus that set out -broader processes of the school and resignification of the MTP, shaft that unfolds in two other subfocalizaciones: pedagogical practices and school knowledge. The perceived ambiguity in the political texts served to demonstrate that the intricate movement of disputes is more multifaceted approach that the organization of translations from three perspectives initially proposed escolanovista - critical, liberal and neo-liberal-. In the same way, in the narrations that the research record, that organization is very limited, considering that the prospects exposed to the research were presented more hybrid of what this classification. Based on the problems developed, 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, which in the path during the investigation was widely shown.

Keywords: Public policy cycle. School knowledge. School education. Educational institution. Project Based Learning. Educational policy in Colombia.

RESUMEN

MONTAÑO, Mónica Rocío Barón. “*Método de proyectos*”: apropiaciones y cuestiones en la contemporaneidad. 2018. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018

Se trata de un estudio de caso que se desarrolló a partir de investigación teórico-bibliográfica, investigación documental, observación participante y entrevistas individuales y colectivas con el rector, profesores, líder del proyecto y alumnos de una escuela pública de la ciudad de Bogotá / Colombia. Configura, por lo tanto, una investigación que se insiere en el conjunto de estudios sobre la institución escolar como posibilidad de focalizar sobre la importancia de la escuela como escenario donde las políticas son recreadas, sin, desconsiderar, al mismo tiempo, que otros aspectos macrosociales interfieren en la dinámica de esas recreaciones, en medidas diferentes y bajo diversas condiciones. La investigación, en una línea cualitativa, aborda la dinámica de producción de las políticas educativas operando con el referencial analítico del ciclo de políticas públicas propuesto por el británico Stephen Ball y colaboradores, en la problematización de los tres contextos privilegiados por la investigación: el contexto de influencia, el contexto de producción y el contexto de la práctica. El análisis de los documentos y de los registros de las entrevistas se hizo con base en las teorizaciones foucaultianas acerca del discurso, en su apropiación por Ball y colaboradores, así como a partir de las discusiones sobre el uso de entrevistas en la investigación académica desarrolladas por Leonor Arfuch. La investigación buscó, así, comprender *¿cómo y por qué la propuesta de la metodología del trabajo con proyectos está siendo resignificada como estrategia pedagógica en el actual contexto educativo colombiano?* Como hipótesis, el estudio sostuvo que *la política en las escuelas es un proceso tan diverso y sujeto a diferentes interpretaciones según es complejamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado. De ese modo, la MTP es actualmente propuesta como política pública en la educación colombiana en proceso complejo, que registra disputas por traducciones más cercanas a perspectivas crítica, liberal-escolanovistas y neoliberales.* Para problematizar la resignificación de la propuesta pedagógica priorizada, se movilizó la organización del corpus de la investigación con base en los ejes analíticos de focalización temática que enuncian *-procesos más amplios de la escuela y resignificación de la MTP-*, eje que se desdobra en otras dos subfocalizaciones: prácticas pedagógicas y conocimiento escolar. La ambigüedad percibida en los textos políticos permitió afirmar que ese intrincado movimiento de disputas es más multifacético que la organización de las traducciones a partir de las tres perspectivas inicialmente propuestas *-críticas, liberal escolanovista y neoliberales-*. De la misma manera, en las narraciones que la investigación registró, esa organización se muestra muy limitada, considerando que las perspectivas expuestas para la investigación se presentaron más híbridas de lo que esa clasificación plantea. Con base en las problemáticas desarrolladas, se destaca que una conclusión muy importante de la investigación es la innegable potencialidad política y pedagógica de la metodología del trabajo por proyectos, aspecto que en el camino recorrido durante la investigación fue ampliamente evidenciado.

Palabras clave: Ciclo de políticas públicas. Conocimiento escolar. Educación escolar. Institución escolar. Método de trabajo por proyectos. Política educativa en Colombia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Períodos da trajetória da MTP.....	23
Quadro 2 - Caracterização geral dos participantes: diretor, líderes e professores.....	91
Quadro 3 - Caracterização geral dos participantes: estudantes atuais e estudantes egressos ...	92

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Análise do discurso
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CONPES	Conselho Nacional de Política Económica e Social
DNP	Departamento Nacional de Planejamento
EPC	Ensino para a compreensão
EUA	Estados Unidos da América
FECODE	Federação Colombiana de Educadores
FLACSO	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
FLAPE	Trabalhos do Foro Latino-americano de Políticas Educativas
GHHP	Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia
I.E.D.	Instituição Educativa Distrital
JAL	Conselho de Administração Local
MTP	Metodologia do trabalho por projetos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAE	Plano de abertura educacional
PEI	Projeto Educacional Institucional
PND	Planos de Desenvolvimento Nacional
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina
SED	Secretaria de Educação de Bogotá

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	SOBRE A PROPOSTA De ENSINO POR PROJETOS	19
1.1	Breve trajetória da proposição da metodologia do trabalho com projetos	22
1.2	Atores, momentos e contextos do movimento de renovação do ensino	27
1.3	Primeiras experiências com o método de projetos: aceitação e questões	31
1.4	Ensino com projetos e presença da Escola Nova na Colômbia	35
1.5	Efetivação da MTP na Colômbia: adaptações iniciais	40
2	O CENÁRIO DE PESQUISA	45
2.1	O espaço escolar: transitando por um breve panorama	45
2.2	O espaço escolar colombiano: um cenário em destaque	48
2.3	A pesquisa pensada a partir de contextos das políticas públicas	53
2.4	Questões, objetivos e hipótese da pesquisa	58
2.5	Campo empírico	63
2.5.1	<u>Entrevista: bases teóricas</u>	63
2.5.2	<u>Análise do discurso</u>	66
3	A MTP COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA COLÔMBIA	71
3.1	Contexto de influência: diálogo com autores e analistas	71
3.2	Contexto de produção: pesquisa documental	73
3.3	A proposta da MTP na Colômbia contemporânea: contexto de influência e contexto da prática	77
4	A MTP NO CONTEXTO DA PRÁTICA COLOMBIANA: O CASO DO COLÉGIO PABLO NERUDA	85
4.1	Contexto da prática: estudo de caso	85
4.2	Por que o colégio Pablo Neruda?	87
4.3	Eixos de problematização	93
4.3.1	<u>Processos mais amplos da escola</u>	94
4.3.2	<u>Ressignificação da MTP</u>	108
4.3.2.1	Práticas pedagógicas	109
4.3.2.2	Conhecimento escolar	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	141

APÊNDICE A – Roteiros para entrevista.....	156
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	169
APÊNDICE C - Caracterização institucional	170
APÊNDICE D - Ficha de identificação	172
APÊNDICE E - Caderno de campo.....	173
APÊNDICE F – Recortes ampliados das entrevistas	174

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce de importante parcela de minhas inquietações como coordenadora acadêmica de um colégio nos níveis do ensino médio da rede pública na cidade de Bogotá/ Colômbia. Nos últimos sete anos, como parte de minhas funções, fui construindo, junto à equipe pedagógica e ao corpo de professores, uma série de reflexões na busca incessante por aprimoramento das situações de ensino e aprendizagem.

Ao longo desses anos, fui percebendo certo desencanto por parte dos professores, que, cotidianamente, expressavam um cansaço e uma sensação de perda, que não conseguiam identificar com clareza. Até determinado ponto, as justificativas apresentadas centravam-se nas dificuldades de ensinar aos alunos devido à uma suposta “falta de preparo”, aos “conteúdos mal trabalhados” pelos professores de ensino fundamental, o que comprometia, segundo esses professores, a qualidade do trabalho desenvolvido. Mas, ao mesmo tempo, ouviam-se vozes que se referiam à dificuldade de se gerarem estratégias coletivas orientadas a encontrar melhores maneiras de fortalecer seus processos acadêmicos e fornecer identidade e significado para o Colégio, que, até agora, teria sido regido por esquemas que se tornaram desatualizados e que não conseguem ir além do que pode ser capturado no papel.

Tornaram-se também reincidentes as questões expostas pelos professores frente a uma suposta falta de compromisso das famílias em cultivar, nos filhos, atitudes, como o interesse pelo estudo, a busca pelo saber, a importância do papel do professor e da escola. Apontava-se também o comportamento aparentemente inadequado dos jovens, com atitudes de pouca motivação e interesse pelos conteúdos e resistência a muitas das práticas escolares e às normas de convivência propostas, como fator principal do empobrecimento do ensino, insistindo-se em destacar funções educativas básicas não cumpridas pela família no processo de socialização primária de seus filhos. Com frequência, problemas geracionais associados às novas tecnologias, crise da identidade de ensino médio e peculiaridade da cultura juvenil também faziam parte, em algum ponto da trajetória, das hipóteses levantadas para explicar o mal-estar instaurado.

Entretanto, era possível perceber que não se tratava de professores em busca de responsabilizar alguém por uma situação inaceitável – atitude, aliás, comum aos envolvidos com a educação escolar (incluindo-se alunos e pais) que se encontra a mercê de cobranças e pressões dos demais setores da sociedade, sendo muitas vezes identificada como redentora e reparadora de toda ordem de insucessos. Tratava-se sim, da real expressão de um problema.

Todos esses quadros, indicados pelos professores do Colégio Pablo Neruda em diversos tons e em diferentes momentos do dia a dia da escola, foram também amplamente retratados e debatidos em outros cenários acadêmicos. Durante mais de uma década atuando como professora na educação infantil e no ensino fundamental, assim como durante minha formação profissional, quando vivenciei situações que se têm traduzido em inquietações sobre algumas certezas e francas incertezas em relação às funções que hoje são atribuídas à educação escolar.

Da mesma forma, ao longo desses anos, presenciei palestras, conversas, diálogos e debates, alguns deles carregados de tensões epistêmicas, políticas e culturais, que retratavam a multiplicidade de opiniões de profissionais, em torno das mudanças contemporâneas e suas relações com as dinâmicas da escola. Encontros que buscavam gerar diálogos entre micro e macro determinações, que pusessem em perspectiva os problemas por muitos dos participantes enfrentados e, ao mesmo tempo, subsidiassem ações efetivas dentro do que é, ou não, possível no âmbito escolar.

Esse contexto descrito me fez refletir sobre o descompasso existente entre a escola e a sociedade atual, que já é, faz algum tempo, reconhecido. Fato que se materializa, por exemplo, nas agendas governamentais, onde recorrentemente temas como o papel a ser desempenhado pela educação e a preparação de estudantes para uma sociedade do conhecimento são abordados. A ênfase dos debates, em sua maior parte, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, mas não só neles, pois discute-se, também, os resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, sobre como tornar o conhecimento que aborda a escola, relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade.

Retornando às situações vivenciadas no Colégio Pablo Neruda e que identifiquei, na busca de um ponto de partida, considero necessário referir que, nesse ambiente de demandas e tensões vivenciadas nos últimos tempos, fez-se preciso trabalhar na busca de um novo caminho institucional, em que as conquistas acumuladas, as fortalezas e as oportunidades se encontrassem. A equipe pedagógica e o pessoal docente decidem, então, no ano de 2013, propor a metodologia do Trabalho com Projetos como estratégia básica de orientação das práticas pedagógicas do Colégio Pablo Neruda. Essa proposta buscava atender, simultaneamente, demandas daquele contexto específico, enquadrando-se em um conjunto de reformas educacionais que têm lugar no atual contexto colombiano. O Colégio Pablo Neruda se torna, assim, cenário favorável para problematizar em torno das amplas questões como as acima mencionadas e, desse modo, refletir sobre a educação escolar na sociedade atual. A

interação entre a recontextualização do horizonte institucional e os fatores que influenciam o trabalho de reconfiguração do modelo pedagógico configuram a escola, o professor e o aluno do Colégio Pablo Neruda, em entidades significativas que informam e constituem a política educacional e, indiretamente, as práticas na escola.

O que trago nas páginas que se seguem resulta do movimento de buscar entender e problematizar, academicamente, a experiência de uma escola como lócus de atuação de uma política educacional, mas também como palco de conflitos e mudanças que, embora acompanhado de reiteradas referências a uma instituição permeada por tensões e desafios, entendemos que se mantém necessária e potencialmente democrática, ratificando-se assim que, nestes tempos mutantes, a escola ainda tem futuro. Trata-se de um olhar que carrega uma série de significados por meio dos quais disputas pelo sentido da educação escolar, aqui registradas em forma de texto, já haviam sido interceptadas por questões outras que configuram o movimento discursivo do fazer pesquisa no âmbito escolar.

Apostamos, assim, na potencialidade da discussão das certezas e incertezas, hoje colocadas à escola, para apresentar nossa pesquisa, que busca contribuir para a construção de uma resposta acadêmica à seguinte questão: como e por que a proposta da metodologia de trabalho com projetos está sendo ressignificada como estratégia no atual contexto educativo colombiano? Vale dizer que esta pergunta certamente tem sido mobilizada no contato direto com a instituição escolar, cumprindo um papel de mobilizar, dar sentido ao trabalho e ao mesmo tempo anunciar os possíveis caminhos por percorrer na pesquisa.

É uma questão que nasce não de um vazio (GADAMER, 1999), mas a partir das muitas possibilidades das questões decorrentes, tanto do estudo empírico, como dos estudos teóricos abordados. Questão que, longe de limitar as indagações, tem o sentido de abrir um campo de possibilidades e saberes, além de deixar tudo em aberto, com um misto de incerteza e promessa (COSTA, 2005).

Minha vivência acadêmica e profissional permitiu, então, formular uma primeira hipótese a partir desta questão central da pesquisa: *a política nas escolas é um processo tão diverso e sujeito a diferentes interpretações conforme é complexamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado*. Desse modo, apostamos ainda que a metodologia do trabalho por projetos é atualmente proposta como política pública na educação escolar colombiana, em processo complexo que registra múltiplas traduções. Em alguns casos, representou traduções mais próximas a perspectivas críticas, em outros, liberal-escolanovistas, e, em outros ainda, neoliberais. Trata-se de questionamentos que foram formulados tendo-se em vista a intenção da problematização da proposta da metodologia do

trabalho por projetos no contexto educacional colombiano, abordando-se desde aspectos de sua formulação textual até seus processos de ressignificação na escola. Tal abordagem, ao mesmo tempo em que se configura em diálogo com a *abordagem do ciclo de políticas*, formulada por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992), que não apenas delimitou o desenvolvimento, tanto da pesquisa bibliográfica quanto da investigação empírica que compõem esta tese, como também a própria questão de pesquisa e sua resposta hipotética, conforme se verá a seguir.

Interessa, assim, apresentar o estudo empreendido, em quatro capítulos.

O capítulo 1 – *SOBRE A PROPOSTA DO ENSINO COM PROJETOS* – caracteriza, de forma sucinta, a metodologia do trabalho por projetos (MTP)¹, tendo em vista que é a experiência pedagógica destacada nesta pesquisa. Focaliza-se o percurso dos processos de construção e reconstrução da proposta da MTP, 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. Considerando que este não é um trabalho de produção de conhecimento histórico, recorreremos, 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.

O capítulo 2 – *O CENÁRIO DA PESQUISA* – é dedicado a apresentar o palco da pesquisa realizada, assumindo-se que fazer pesquisa implica escolhas, pressupõe desvios e mudanças de olhares a partir do diálogo teórico, ou no encontro com o outro, na academia e/ou no contexto da prática. Defendemos que, no trabalho de pesquisa, não existe um caminho, aprioristicamente certo: não há prescrição possível uma vez que a pesquisa sobre as configurações sociais é imprevisível quanto seu objeto. Interessa, pois, explicitar as escolhas feitas na configuração do cenário de pesquisa, aqui explanadas em cinco seções. Na primeira, *O espaço escolar: transitando por um breve panorama*, descrevemos o palco desse cenário; isto é, a escola enquanto instituição que faz parte de um meio social e inserida num complexo quadro de transformações que levam a reorientar seu lugar. Na segunda, *O espaço escolar colombiano: um cenário em destaque* buscamos nos aproximar do complexo quadro de transformações que têm influenciado o cenário educativo colombiano, marcado por períodos de mudanças políticas, econômicas e culturais, que trazem modificações às próprias práticas

¹ Nas citações subsequentes, usarei a sigla MTP para referir-me à metodologia do trabalho com projetos.

educativas. Em seguida, a seção denominada *A pesquisa pensada a partir de contextos das políticas públicas*, aborda a dinamicidade da produção das políticas educacionais, apresentando o referencial analítico do ciclo de políticas públicas proposto pelo britânico Stephen Ball e colaboradores, nos três contextos a serem abordados pela pesquisa: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática. A quarta seção, *Questões, objetivos e hipótese da pesquisa*, expõe as questões e objetivos que orientaram este trabalho. Concluimos a quinta seção apontando as ferramentas que contribuíram na produção e análise do campo empírico da pesquisa.

O capítulo 3 – *A MTP COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA COLÔMBIA* –, visando expor os estudos desenvolvidos em torno dos múltiplos processos de apropriação da MTP no atual cenário educacional colombiano que, entre outras políticas educacionais adotadas na cidade de Bogotá, promove tal proposta. Expõe-se um panorama geral das mudanças que têm sido operadas no campo da educação colombiana, bem como dos contextos em que estão inscritos os caminhos do percurso desta experiência no cenário daquele país. Para tanto, organizamos três seções, intituladas: *Contexto de influência: diálogo com atores e analistas*, *Contexto de produção: pesquisa documental*, e *A proposta da MTP na Colômbia: contexto de influência e contexto da prática*.

O capítulo 4 – *A MTP NO CONTEXTO DA PRÁTICA COLOMBIANA: O CASO DO COLÉGIO PABLO NERUDA* – descreve mais detalhadamente o cenário da pesquisa empírica realizada. Seu objetivo é complementar a apresentação do palco desse cenário; isto é, os procedimentos para o planejamento e o desenvolvimento do estudo de caso desenvolvido no Colégio Pablo Neruda, já iniciada no capítulo 2: como instituição de ensino público da cidade de Bogotá/Colômbia, representa, para esta pesquisa, o espaço-tempo a que acessamos como elemento do contexto da prática. Na primeira seção, *Contexto da prática: estudo de caso*, teorizamos brevemente sobre a abordagem metodológica priorizada nesta pesquisa, o estudo de caso, afigurada como oportunidade de contato direto com os atores educativos do Colégio e com cada um dos contextos que configuram esta pesquisa. Considerando o referencial teórico adotado, optamos por focalizar como local singular de atuação de políticas o Colégio Pablo Neruda, sendo necessário apresentar os motivos que levaram a tal eleição, aspecto abordado na segunda seção desse capítulo: *Por que o colégio Pablo Neruda?* Finalmente, a partir da organização do material empírico, apresentamos os eixos que definimos para problematização do material empírico construído pela pesquisa: *Processos mais amplos da escola e ressignificação da MTP*, desenvolvidos na última seção.

Por derradeiro, no capítulo *Considerações finais*, apresentam-se as principais conclusões de nossa pesquisa: ainda que conhecedoras da contingência e precariedade de tais fechamentos e de que a discussão sobre políticas públicas na educação escolar está longe de se esgotar, arriscamos publicar uma síntese dos nossos desenvolvimentos, esperando contribuir no reconhecimento de outras possibilidades de concepção das práticas escolares que implicam outras possibilidades de relação entre professor-aluno-conhecimentos/culturas, bem como de articulação entre o contexto escolar em suas diferentes dimensões, na perspectiva, inclusive, de promover uma maior aproximação entre o trabalho escolar e a vida de seus atores.

1 SOBRE A PROPOSTA De ENSINO POR PROJETOS

O trabalho daquele que ensina é complexo e, mais ainda, se, como profissionais inseridos no campo da educação, estamos à procura de uma adaptação constante da escola ao mundo, insuflando a atividade docente de um ar de atualização. Essa visão, acompanhada de uma certa preocupação com *o sentido do saber escolar*, foi fundamental no meu exercício de (re)pensar a natureza da escola e do trabalho escolar como possibilidade de interpretação alternativa e abertura para outros sentidos.

Isto posto e, antes de avançarmos na exposição de desdobramentos teórico-metodológicos e nas questões que podem ser levantadas e discutidas com base no cenário deste estudo, importa caracterizar, ainda de forma sucinta, a metodologia do trabalho por projetos (MTP)², experiência pedagógica focalizada nesta pesquisa.

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, não apenas no cenário educacional colombiano, mas na sociedade desse país em geral, período em que a MTP ganha difusão de relevo. Tal período tem sido reconhecido por acadêmicos e pesquisadores³ 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.

Como cenário de dinâmicas que, por sua vez, conjuntamente e de forma complexa, suscitaram uma série de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, esse tempo é marcado por aspectos como a dissolução das estruturas rurais, o crescimento das cidades, o auge da industrialização, as várias revoluções políticas, o progresso da psicologia, e outros (PATIÑO C. , [1981?] data provável).

Pode-se dizer que os acontecimentos que teriam marcado as últimas décadas do século XIX e o início do século XX representam significativos eventos que impulsionaram a busca de outros caminhos possíveis na dimensão pedagógica das escolas e, por conseguinte, nas

² Nas citações subsequentes, usarei a sigla MTP para referir-me à metodologia do trabalho com projetos.

³ Ver: *La evolución educativa en Colombia* (BOHORQUEZ, 1956); de circulação mais restrita, vale a pena mencionar os trabalhos: CHAVES, Luis (1946), *Rumbos de la pedagogía colombiana*; HOENISBERG, Julio (1953) *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*; RODRIGUEZ, José (1954) *Historia de la educación en Colombia*; e: CABARICO, Epimaco. (S.l) *Política Pedagógica de la Nación colombiana*, entre outros.

relações entre aluno, professor e ambiente. Com efeito, como tem sido frequentemente citado por pesquisadores/historiadores⁴, 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 tradicional⁵.

Cabe mencionar, de acordo com o percurso proposto por autores como Giles (1987), a influência do pedagogo John Dewey, a quem foi atribuída a criação da *Escola Experimental de Chicago*, no ano de 1896; a pedagoga Rosa Agazzi, que expôs no ano 1898, a ideia da *Escola Maternal*; o pedagogo Ferrière, que, em 1899, fundou o *Bureau International des Ecoles Nouvelles*; Lucien Laberthomière, que em 1901 publicou a sua Teoria da Educação; o psicólogo Claparède, que, em 1909, editou a obra *A Psicologia Da Criança e A Pedagogia Funcional*; a médica, filósofa e pedagoga Maria Montessori, a qual, no ano de 1907, abriu as portas da primeira *Casa dei Bambini*; o psicólogo, médico e pedagogo Ovide Decroly, que, no mesmo ano, fundou a *L'Ecole de l'Ermitage*; o pedagogo Georg Kerschensteiner, que colocou em andamento a experiência das *Escolas do Trabalho*, para citar apenas alguns.

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*⁶, 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.

⁴ Sobre pesquisas desenvolvidas no que diz respeito ao campo da história da educação, conferir trabalhos do “Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia” disponíveis em <http://historiadelapracticapedagogica.com/>.

⁵ O paradigma de ensino tradicional atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica afigurando-se como um dos principais a influenciar suas inter-relações e perdurando no tempo.

⁶ O renovador movimento da escola pedagógica não é dado apenas na Europa. Ao mesmo tempo, nos EUA, entre o final do século XIX e o início do século XX, foi ganhando força a crítica à educação tradicional, que não está necessariamente ligada à *Escola Nova* europeia, mas que resultará na chamada *Escola Progressista*. Igualmente, este ambiente e estas realidades renovadas atravessaram o Atlântico para estar presentes na América Latina. Mesmo reconhecendo o carácter internacional do movimento, entendemos que alcançou diferentes níveis e características de desenvolvimento, em função dos países em que conseguiu difusão e aceitação, representando respostas às transformações que, ainda que de forma diversa, “[...] procuravam adaptar a escola à ordem capitalista que se consolidava” (MOREIRA, A.; SILVA, T. (Orgs.), 2002, p. 11).

Autores como o historiador colombiano Jaime 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”. O movimento da Escola Nova representa uma das diferentes respostas às transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais passava o mundo, na transição do século XIX para o século XX.

Em múltiplos espaços-tempos, esse movimento tornou-se não apenas palco de renovadas perspectivas que iriam influenciar os objetivos educacionais e os seus sentidos no campo das práxis –os conceitos de desenvolvimento de crianças e jovens, os conteúdos para a experiência educacional, a relação professor-aluno, entre outros aspectos– como também cenário de análises e múltiplas teorizações.

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). Apesar de Dewey ter sido reconhecido como o grande idealizador do método de projetos, teria sido Kilpatrick, quem deu um significativo encaminhamento metodológico, sistemático e colaborativo, o que em muito contribuiu para a popularização do método.

Dada a relevância da sua influência, consideramos 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. Entendermos ser necessário também, no marco desta pesquisa, compreender de um modo geral sua gênese e dinâmicas atuais no cenário da cidade de Bogotá/Colômbia, de modo a discutir respeito dos pressupostos e múltiplos sentidos que envolvem a MTP, foco deste trabalho.

Ao observar que esta não é uma pesquisa do campo da História, justificamos 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 entendemos poder configurar um quadro do que tem se caracterizado como a proposta da MTP.

Sendo assim, dispomos a escrita deste primeiro capítulo em cinco seções. Nas três primeiras referimos, respectivamente, uma breve trajetória da proposta destacando atores,

momentos e contextos que marcaram esse movimento de renovação; na quarta e na quinta seção, apresentamos as principais características desta proposta no contexto colombiano, cenário base deste estudo.

1.1 Breve trajetória da proposição da metodologia do trabalho com projetos

No interesse de aprofundar nos antecedentes da MTP, deparamo-nos 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. Imersas nesta empreitada, encontramos 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, como já sinalizado anteriormente, 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 e pesquisas acadêmicas 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 surgiu 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, ao aprofundar sobre o assunto, 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 nessa premissa, o autor postula cinco grandes períodos, conforme apresentado no Quadro 1, para sintetizar uma interpretação da longa e destacada história dessa metodologia:

Quadro 1 - Períodos da trajetória da MTP

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.

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).

Segundo os apontamentos da pesquisadora em temas de arquitetura Catherine Wilkinson (1977), a *Accademia di San Luca* foi o resultado do esforço conjunto de arquitetos, pintores e escultores italianos para profissionalizar a arquitetura, até então considerada como vocação. Aqueles homens, segundo Knoll (1997), buscavam fazer da arte de criar e desenvolver projetos mobiliários e imobiliários um estudo acadêmico, pretendendo também caracterizar seu trabalho como uma atividade de criação, predominantemente intelectual. Contudo, segundo Donald Egbert (1980), o treinamento oferecido pela academia não foi considerado de qualidade por alguns críticos. Para esse autor, em uma tentativa de melhorar essa condição foram realizadas competições que premiavam os melhores trabalhos que, em virtude de sua condição hipotética –pois não eram destinados à construção real– foram denominados de projetos – *progetti*, em italiano.

A partir desse relato, caberia 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. Entretanto, nesses contextos, como referido por Boutinet (2002, p. 35), “os projetos não representavam uma metodologia nem parte central do processo pedagógico”, visto que, segundo suas análises, qualquer arquiteto poderia participar das competições, sendo estudante da academia ou não.

Entretanto, de acordo com as abordagens de Knoll (1997), a partir de meados do século XVII, a referida prática das competições acadêmicas passa a ser conhecida em outras cidades, o que teria propiciado uma maior difusão e inserção da proposta no campo educacional. O autor se refere, de modo particular, ao caso da *Academia Royale d'Architecture*, fundada em Paris, no ano 1671, onde, além de se introduzir as competições nas atividades escolares, essas teriam sido institucionalizadas, tornando-se atividades regulares com participação exclusiva dos estudantes matriculados. Além disso, os educandos eram obrigados a participar de projetos de longa duração, cujos produtos poderiam ser premiados com medalhas ou levar a ganhar prestígio social. Por meio das competições “[...] a evolução da ideia de projeto como estratégia de instrução foi desenvolvida” (KNOLL, 1997, p. 62).

No entanto, 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. Nesta trajetória, é Calvin M. Woodward, reitor da *O'Fallon Polytechnic Institute da Washington University*, quem assume a tarefa de introduzir os projetos em uma escola secundária estadunidense, no ano de 1876, fundando a primeira escola de treinamento manual, a *Manual Training School* (BENNETT, 1937; RUNKLE, 1876; WOODWARD, 1887; apud KNOLL 1997).

Assim, o trabalho por projetos teria passado a ser proposto como atividade centrada na arte do trabalho manual, desenvolvido mediante oficinas criadas e executadas pelos educandos e passando a ser conhecido como *treinamento manual*. Sua aplicação tornou-se relativamente popular nos EUA, a tal ponto que, em 1886, as escolas elementares passaram também a utilizar os projetos como parte das atividades de ensino através do *Manual Training*, conforme referido por Knoll (1997).

No marco da estratégia do ensino por projetos, os estudantes trabalhavam em oficinas organizadas em torno de diferentes técnicas (BENNETT, 1937; CREMIN, 1961), sendo algumas delas a carpintaria, o torno, a forja, a fundição e a oficina de máquinas. Nesse cenário, segundo os autores, os educandos se familiarizavam com o artesanato em duas fases: na primeira, por meio de exercícios básicos, em que aprendiam a usar ferramentas e técnicas; e na segunda, ao desenvolver e executar projetos no final de cada unidade de ensino, considerando-os como exercícios de síntese, onde as técnicas aprendidas se aplicavam em um contexto. E entendendo-se esse desenho como um progresso da instrução de princípios elementares, à construção ou aplicação prática. Desse modo, o trabalho com projetos assim configurado tornou-se uma estratégia popular no âmbito escolar estadunidense, caracterizado por uma maior preocupação com “questões educacionais, [as quais] passaram a ser discutidas, cada vez mais, [consagrando] as duas décadas finais do século XIX, como a vanguarda do pensamento científico em educação” (DE SOUSA, 2005, p. 79).

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, em sua maioria membros do movimento de renovação educacional, 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), incorporando a ideia de “ocupações construtivas” (Dewey, 1959). 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, adotando-se métodos de trabalho em grupo e incentivando-se a prática de trabalhos manuais nas escolas, com a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

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. No ambiente escolar, a recorrência de termos como participação, desempenho cognitivo, experiência prática, liberdade, diferenças, interesses, necessidades, entre outros, esboçaria uma outra maneira de interpretar o que acontecia nas práticas pedagógicas. As construções de sentido em torno da influência dos novos paradigmas teriam gerado grande agitação, em que noções como desenvolvimento e formação do homem, infância, professor, escola, política educacional, métodos de ensino, aprendizagem e avaliação, foram e continuam sendo questionadas até hoje.

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.

1.2 Atores, momentos e contextos do movimento de renovação do ensino

No percurso aqui sintetizado, não podemos 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, J. Dewey e W. H. 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). Nos seus pressupostos, o pedagogo vai defender a ideia de que a educação se oferece, no máximo possível, junto à própria vida, isto é, quanto mais se integrassem atividades escolares e atividades cotidianas, melhor. Cabe destacar que seus pontos de vista foram apresentados em uma época em que tinha bastante influência a proposta de uma formação com base no modelo chamado fordista, fundamentado na preparação das crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem considerar em sua formação aspectos outros da realidade cotidiana.

De acordo com o pensamento de Dewey, a educação deveria buscar formar os alunos para uma vivência democrática, que exigia envolvimento e participação na aprendizagem. Para este autor, o educando é responsável pela sua aprendizagem, enquanto que “[...] o professor é um guia, um diretor, pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (DEWEY, 1959, p. 43). Suas obras influenciaram de forma determinante o pensamento pedagógico então contemporâneo, uma vez que, foi o “divulgador e sistematizador dos passos da aprendizagem na proposta da Escola Nova [...], e o sistematizador de várias questões próprias do movimento” (DI GIORGI, 1989, p. 35), que teve ampla repercussão nas Américas em geral.

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, podemos destacar a atividade/ação como ponto inicial de qualquer aprendizado na escola. A origem do pensamento proferia 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). No entanto, as características da aprendizagem apontadas pela teoria de Dewey não correspondiam a um método pedagógico específico: suas ideias representavam uma forma de conceber a aprendizagem, dentro da qual caberiam os diferentes métodos que foram preconizados pelos diversos representantes do movimento da Escola Nova.

Desse modo, a trajetória da proposta da pedagogia de projetos apresenta uma influência marcada pelos trabalhos de John 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, frequentes durante as primeiras décadas 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. Neste caminho, segundo Knoll (2010), à filosofia pragmática de Dewey, acrescentou que, quando o projeto é um objetivo comum, inspira a todos como uma única unidade de esforço e pensamento, produzindo a forma mais natural e eficaz de formar o espírito de comunidade. Este conceito de aprendizagem natural e ao mesmo tempo social foi implementado na escola de professores *Horacio College*, sob a ideia de que a instrução não precede o projeto, mas é nela integrado.

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 âmbito deste plano, os educandos se familiarizavam, primeiramente, com o conhecimento teórico, para mais tarde aplicá-lo na prática do cultivo. Para Moore (1988),

esta experiência foi bem-sucedida, a ponto de ser adotada como um método de ensino da agricultura em muitas instituições dos EUA. A influência de Stimson foi tamanha que, segundo o autor citado, passou a ser considerado por alguns pensadores como o criador deste método de ensino. 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 e amigo 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. Pela primeira vez, a palavra *projeto* é concebida para designar uma metodologia de ensino na escola que contemplasse os fundamentos psicológicos e as ideias recém formuladas e defendidas por educadores progressistas, bem como as ideias do pragmatismo de Dewey (BEYER, 1999; KNOLL, 1997; LOUNSBURY, 2005).

Afiançar a referência do termo *projeto* na educação representou, para Kilpatrick, ressaltar a importância da experiência do educando no processo educativo e, por conseguinte, contrapor-se ao ensino chamado de tradicional, no qual o aluno era reduzido à simples condição de receptor, isto é, um ensino onde “o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: um professor que falava e discípulos que o ouviam em silêncio, imóveis, de braços cruzados” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 151). Desse modo, ao invés de o educando ser considerado um sujeito passivo em relação à construção de conhecimentos, bem como à formação de sua moral e conduta, ele é tido como um sujeito ativo que intervém diretamente em seu desenvolvimento. 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. Nota-se que tal construção remete aos conceitos de atividade, interesse e experiência do educando, explicitando o foco conceitual da proposta de Kilpatrick, isto é, a ação do aluno.

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.

Caberia à educação direcionar as influências que o sujeito recebia no contato com a realidade, de modo a fortalecer e orientar da melhor maneira sua liberdade, como virtude possível de conquista para o aluno capaz de se autogovernar. “Em particular, a escola existe para ajudar as pessoas a tornarem suas mentes mais inteligentes para modos de ação melhores” (KILPATRICK, 1940, p. 42). Essa articulação da MTP e o ensino é plausível, portanto, segundo o autor, na medida em que contribui na orientação do aluno, em especial, ao possibilitar aos educandos a realização de atos propositivos. Segundo Kilpatrick (1918b, p.319), a MTP deve “[...] enfatizar o fator da ação, preferencialmente, a atividade vigorosa e dedicada. Deve, ao mesmo tempo, fornecer um lugar para a adequada utilização das leis de aprendizagem, bem como para os elementos essenciais da qualidade ética da conduta”.

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 apresentado nas últimas partes deste capítulo.

1.3 Primeiras experiências com o método de projetos: aceitação e questões

Conforme supracitado, a MTP foi concebida no início da década de 1920 e desencadeou uma adesão entusiasta de muitos professores, que começaram a considerá-la um método viável e interessante para aplicar no ensino. Também provocou adesão parcial e até rejeição por parte de outros educadores, desde aqueles reconhecidos como conservadores até os chamados progressistas/progressivistas (ALBERTY, 1927; BODE, 1927; CHARTERS, 1923; HORN, 1922; THAYER, 1928; WASHBURNE, 1928 apud Knoll, 2012).

Ciente de que o método de projeto era uma questão de acalorada discussão em diversos cenários, Kilpatrick (1921, p. 285) organizou, com alguns colegas, em 1921, o simpósio *Perigos e dificuldades do método de projetos e como enfrentá-los*. Em suas exposições, os oradores tornaram evidentes os princípios do método de projetos e reiteraram suas características, afirmando-o como uma “unidade de experiência intencional que pretende determinar o objetivo de uma ação, guiar seu processo e fornecer motivação”. Na intervenção, Kilpatrick (1921) antecipa explicações e tenta aplacar temores, assegurando que, embora o projeto possa ser sugerido tanto pelos professores como pelos alunos, cabe ao professor o controle da situação, para que as intenções mais desejáveis possam ser desenvolvidas.

Contudo, nos registros do simpósio (VALDEMARIN, 2016), é possível identificar que William C. Bagley (1921), também professor de Educação do *Teachers College*, foi quem proferiu críticas mais duras a essas exposições, questionando as premissas do método de projetos e afirmando que sua adoção poderia mudar totalmente a vida escolar e os padrões de pensar e agir das futuras gerações. Segundo os argumentos do citado professor, não se tratava apenas de um método de ensino, mas de um novo ponto de vista educacional e, por isso, necessitaria de mais avaliações experimentais. Questionava também se era seguro afirmar que o conhecimento adquirido por meio de experiências específicas poderia ser transferido para outros conteúdos e situações, considerando que priorizar a liberdade de intenção da criança ao invés da comunidade de cultura, implicava excessiva valorização dos conteúdos instrumentais em detrimento da herança cultural da espécie, bem como a destituição da centralidade do professor no processo de ensino. Kilpatrick sintetizou tais críticas num informe do simpósio, para defender o que, segundo o autor, seriam dificuldades derivadas de uma incorreta apropriação do método.

As intervenções expressadas por outros participantes do simpósio também apresentaram posições favoráveis ao método de projetos, centrando-se na superação das dificuldades que teriam sido resultado de uma interpretação errada, tais como:

Limitar o método de projetos a atividades construtivas; considerar com o mesmo valor todos os interesses das crianças, prescindindo da seleção do professor; adotar o nome sem adotar o espírito dos projetos; selecionar projetos de realização individual e não coletiva; negligenciar os exercícios, os sumários e a sistematização do conhecimento (BONSER, 1921, p. 301).

Ao final do simpósio, Kilpatrick (1921, p.320) fez um balanço dos diferentes pontos de vista apresentados e, citando Dewey, ratificou a necessidade de combinar os que seriam, segundo ele, os dois fatores fundamentais do processo educativo: a criança e a experiência da espécie; e a necessidade de enfrentar as dificuldades que se apresentaram no âmbito prático, o *como fazer*. Reafirmou igualmente que a atividade comprometida e intencional se desenvolve melhor quando há integração entre a educação e a vida e, concluiu afirmando que “perspectivas inovadoras demandam novos procedimentos e que o objetivo de unir a escola à vida requer investimento nos métodos e na sistematização deles” (KILPATRICK, 1921, p.320).

O simpósio, em análises de Valdemarin (2016), tinha aparentemente acalmado as discussões, já que o tema se apresentou nas páginas de alguns periódicos da época, indicando que a defesa do ensino organizado em torno de projetos foi vitoriosa. Apesar disso, na

perspectiva do pesquisador alemão Knoll (2012), as críticas ao trabalho de Kilpatrick continuaram: educadores reconhecidos como conservadores, por exemplo, Ernest Horn, W.W. Charters, Guy M. Wilson, Rufus W. Stimson, bem como de colegas mais próximos com uma visão mais liberal, como Boyd H. Bode, consideravam o trabalho desenvolvido por Kilpatrick, como inespecífico e inútil.

De acordo com Knoll (2012), essas críticas teriam influenciado para que a metodologia de projetos perdesse popularidade, a ponto de entrar em declínio nos EUA, na década de 1930, porém não na Europa, onde tornavam-se populares. Desse modo, os projetos, que tiveram início nas escolas de arquitetura, retornaram à Europa com as contribuições dos estadunidenses Dewey e Kilpatrick. Não obstante, o mesmo analista Knoll (1997) alega que, devido à influência dos EUA, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando a literatura educacional em todo o mundo estava fortemente dominada pela educação estadunidense, o trabalho com projetos também, posteriormente, cairia em declínio na Europa.

Entretanto, a MTP ainda seria resgatada anos mais tarde. Na década de 1960, principalmente após o movimento estudantil de 1968 protagonizado em vários países, os sistemas de ensino atravessaram novamente fases de importantes mudanças. As batalhas marcadas por lutas políticas nas ruas, praças e escolas, bem como por mobilizações culturais de jovens e mulheres, para romper com a sociedade autoritária e opressiva tradicional, mostravam que não só se protestava contra o imperialismo, o capitalismo e o autoritarismo, como também contra as estruturas de repressão e dominação presentes nas instituições acadêmicas.

No contexto desses movimentos, segundo Frey (1996), os métodos progressivistas apareceram como opções viáveis nas discussões sobre propostas de reforma educacional. Knoll (1997) relata algumas mudanças que ocorreriam nos anos 1960 e 1970, destacando que a ideia do projeto se espalhou das universidades para as escolas, e da Europa Ocidental a todo o mundo, mas o centro desta grande onda de discussão sobre projetos, segundo os analistas, foi e permaneceu sendo a Alemanha (KNOLL,1997).

Autores como Boutinet (2002) e Knoll (1997, 2012) destacam que, durante as décadas seguintes, a difusão da visão construtivista da aprendizagem resultou em intensas mudanças para o trabalho escolar. Ideias baseadas nas teorizações de Piaget dominaram a literatura educacional e a atenção voltava-se a quais conceitos deveriam ser ensinados. Definiram-se eixos conceituais principais nos quais as disciplinas eram organizadas.

O educador espanhol Fernando Hernández, a partir da experiência educativa desenvolvida na Escola Pompeu Fabra, de Barcelona, para a qual prestou consultoria e onde

desenvolveu, junto com outros professores, uma organização diferente da que se exprimia até então, apresenta dois trabalhos publicados na década de 1990: *A organização do currículo por projetos de trabalho* (1998a) e *Transgressão e Mudança na Educação* (1998b). Sua obra reflete sobre a organização do ensino e dos conhecimentos escolares a partir da mobilização do método de projetos, analisando como essa estratégia, que muitas vezes levava o nome de “trabalho por temas”, tinha sido configurada em um plano interdisciplinar, como mediadora entre as disciplinas, bem como uma maneira de aproximar o ensino às experiências dos alunos. Assim, seu trabalho defende a ideia de que, tendo os interesses e conhecimentos como ponto de partida, seria possível obter uma atitude favorável do aluno para aprender. Nas palavras do autor:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) tratamento de informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses, que facilitem aos alunos a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ, 1998a, p. 61).

De modo semelhante a como, nos últimos anos do século XIX, Kilpatrick (1969, p. 15) interpelava “Nossa época está mudando. Qual a tendência dominante nessa transformação?”, hoje, em pleno século XXI, referências às mudanças continuam a ser apontadas e geram, concordando com Hernández (1998a, p. 61), interesse por defender uma revisão da estrutura escolar que responda às dinâmicas atuais. Esse autor espanhol propõe a MTP como alternativa de articulação dos conhecimentos escolares, o que “[...] implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos.”

Assim, é possível observar, ao apresentar um apanhado histórico sobre a MTP, 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. Deste modo, a concepção de conhecimento pressupõe outras formas de pensar sua construção na qual o trabalho por projetos é considerado como:

[...] um enfoque que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar respostas às mudanças sócias, que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente, readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 64).

Esse resgate 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 que consideramos instigantes e que são apresentadas, não necessariamente com a obrigatoriedade de serem respondidas, porém por nos 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.

Do mesmo modo, pretende-se identificar elementos que informarão as análises do MTP no cenário educativo atual. Interessa, particularmente, nesta pesquisa, levantar questões como pontos de partida e aberturas no intuito de compreender como é ressignificada e quais são as atuais características desta proposta no contexto colombiano? Por que em alguns cenários é agora retomada?

1.4 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 configura o cenário base desta pesquisa.

Pesquisas recentes têm contribuído na compreensão da configuração do movimento da Escola Nova no país⁷. Vale destacar o trabalho desenvolvido pelo *Grupo de Historia de la*

⁷ Trabalhos como o desenvolvido por Martha Cecilia Herrera e Carlos Low (2004), *El caso de la Escuela Normal Superior*, bem como a pesquisa de Victor Manuel Prieto V (2000), *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana, 1914 – 1918*, ampliam a discussão acadêmica sobre o tema.

*Práctica Pedagógica en Colombia (GHHP)*⁸, 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 (1999a), *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 (1999a), 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 Liberal⁹.

⁸ O GHHP, com uma trajetória de 30 anos, é um grupo de pesquisa interuniversitário, integrado por pesquisadores de seis universidades da Colômbia: Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia e Universidad del Cauca. Entre as maiores realizações do Grupo está o aporte para a construção de ferramentas conceituais e metodológicas para pensar, desde uma perspectiva histórica, as diferenças e as relações entre educação, pedagogia e didática na Colômbia. O grupo influenciou a orientação das políticas educacionais, posto que as reflexões do grupo fundamentaram ações do Estado na promoção e organização modalidades educacionais que fortalecessem a estrutura de pesquisa, as inovações pedagógicas e a reestruturação das instituições de formação de professores. Em suas produções destacam-se: *La apropiación de la escuela nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a las escuelas normales durante la primera mitad del siglo XX*, financiado por COLCIENCIAS e a Universidade de Antioquia, tal como *La apropiación de la escuela nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a la Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1925-1945*, financiado pela Universidade de Antioquia (Universidad Nacional de Colombia, 2017).

⁹ A República Liberal é o período da história colombiana entre 1930 e 1946, durante o qual o partido liberal foi encarregado do governo - a presidência, os ministérios e outras instituições políticas -, sem permitir a participação dos conservadores.

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. Desse modo, "a educação pública tornou-se, em conformidade com a Constituição de 1886, organizada e conduzida de acordo com a religião católica, e a instrução nas séries iniciais de escolaridade permaneceu sendo gratuita, mas não obrigatória" (PATIÑO, 2014, p. 11).

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 diferenciasse do formato até então existente. O movimento de reforma que, neste panorama, foi se consolidando, afirmou ver nesta conjuntura uma oportunidade econômica, mas também possibilidades de promoção social, desenvolvimento pessoal e crescimento profissional, dando origem ao surgimento de tendências educacionais inovadoras como a chamada Escola Nova ou Ativa e, especificamente, à metodologia de projetos (NIETO, 1937).

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. O país era palco de amplas e profundas transformações que permeavam novos modos de produção e organização social. Mudanças econômicas, sociais e culturais, representadas na dissolução parcial das estruturas rurais, no crescimento das cidades, no aumento da industrialização, nas diferentes revoluções políticas, no desenvolvimento da psicologia, na transformação da família patriarcal em nuclear etc., (BEJARANO, 1980), que teriam reconfigurado o panorama nacional.

Nesse cenário, tomaram força reformas educacionais que, entre outros propósitos, teriam a intenção de ampliar o acesso à educação para todos os setores da população. No entanto, 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*, incorporado “[...] no quadro para a modernidade e modernização no período da República Liberal (1930-1946) [...]” (LONDOÑO, 2002, p. 145). 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, 1999a, 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. Com efeito, a relação dos movimentos de reforma e as políticas educacionais enquadradas nesses contextos configuram um processo que mescla influências de outros contextos, neste caso, de outros países que teriam histórias e realidades distintas.

Ball (2001a) 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, 2001a, 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.

1.5 Efetivação da MTP na Colômbia: adaptações iniciais

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. Para Foucault (2009), ao longo do século XVII e início do XVIII, a questão da modernidade foi posta, justamente, a partir da polaridade entre a Antiguidade e a Modernidade:

A questão da modernidade tinha sido posta na cultura, digamos, clássica, num eixo que eu descreveria de longitudinal. [...] como questão de polaridade, como uma questão concernente à polaridade entre a antiguidade e modernidade. Quer dizer, a questão da modernidade se colocava seja nos termos de uma autoridade a aceitar ou a rejeitar (que autoridade aceitar? Que modelo seguir? etc.), seja também sob a forma, correlativa àquela aliás, de uma valorização comparada: os antigos são superiores aos modernos? Estamos num período de decadência etc.? Questão da autoridade a aceitar, questão da valorização ou dos valores a comparar (FOUCAULT, 2009, p. 14).

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:

À escola tradicional são projetados todos os vícios e negações do ideal da Escola Ativa, emparelhando cada princípio da pedagogia ativa com uma característica negativa atribuída à escola tradicional: atividade-passividade; memória-entendimento; autoritarismo-autonomia; esforço-interesse; professor guarda - professor amigo; tradição-inovação; disciplina imposta-disciplina internalizada; observação-verbalismo etc. (SÁENZ; SALDARRIAGA; OSPINA, 1997, p. 113).

Não obstante, como afirmado pelo mesmo Foucault, 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 Canclini (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 julgamos 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) e já referido nesta tese, 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, fazendo com que a divulgação muitas vezes se limite à sua aplicação, sem deixar registro nenhum que dê conta do trabalho desenvolvido.

Importa sublinhar que, embora o autor não apresente evidências para esta afirmação, concordamos com Miñana quando nos 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.

Todavia, o mesmo autor ressalta que o uso generalizado da palavra *projeto*, em diferentes âmbitos, faz com que seja necessário tentar localizar o sentido do que no campo educacional colombiano está sendo atualmente conhecido como *trabalho por projetos* ou *metodologia com projetos*.

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, como refere o mesmo autor, embora a proposta tenha uma tradição de quase um século, seria de se esperar uma produção acadêmica maior que dê conta de avaliações, balanços, congressos, análises críticas, pesquisas e trabalhos de sistematização dessa produção, o que não ocorre.

Contudo, se aprofundarmos nas primeiras adaptações da proposta no contexto colombiano, vemos que, para estar em sintonia com a necessidade social e econômica da

época e com base em noções e práticas da pedagogia ativa, “[...] a Escola Normal Central de Instrutores [escola de formação de professores] começa a ser dirigida pelos Irmãos Cristãos entre os anos 1908 e 1935” (CUBILLOS, 2007, p. 46), adotando, seletivamente, conceitos e práticas da pedagogia ativa e o conhecimento experimental que a suporta.

Nesse panorama, 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 Proyectos* (Project Method) [...]” (p. 9), representando efetivamente, uma contraposição a pressupostos de ensino expositivo, que tomava a preleção do professor como estratégia prioritária de organização e transmissão do conhecimento.

Desse modo, a MTP é apresentada como uma resposta consistente com o desenvolvimento industrial do capitalismo durante essas décadas, uma vez que, de acordo com o contexto histórico colombiano, a revolução industrial implicava, segundo apresentado por Londoño (2002, p. 145), “[...] novos modelos culturais para uma sociedade que com o desejo de produção e participação democrática, requer indivíduos com atitudes de racionalidade científica, economicamente úteis e socialmente colaboradores.”

Por tanto, observa-se 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, que, naquele primeiro momento, foi orientada de forma que os estudantes resolvessem problemas do dia a dia "de acordo com um ambiente físico e social, conseguindo assim que a criança fizesse em pequeno o que amanhã iria fazer em grande ao lidar com as exigências da realidade” (SÁENZ; SALDARRIAGA; OSPINA, 1997, p. 146).

Conforme indicado por estes autores, as ideias que moldaram o desenvolvimento inicial da proposta não foram institucionalizadas nas escolas até serem difundidas e efetivadas pela *Escuela Normal Central*. Anunciada como uma estratégia para eliminar o sistema de ensino passivo e tradicional nesta instituição, foi testado com alunos do primeiro ano o método de projetos, experiência que foi 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’¹⁰ 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. Assim, o ensino de quase todas as disciplinas na escola normal foi então desenvolvido por meio de seminários, pesquisas individuais, leituras, registros bibliográficos, resumos orais, escritas de livros, práticas de laboratório, estudos de campo, entre outras estratégias afins (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. Os mesmos autores referem como o trabalho pedagógico nessas escolas foi orientado pelo professor Lorenzo Garcia, da Universidade de Puerto Rico, sob a influência das ideias de Kilpatrick. O método de projeto foi então adotado de modo geral, com o objetivo de modernizar as práticas agrícolas tradicionais e ajudar a resolver problemas de nutrição, melhorar o desempenho econômico e preservar os recursos naturais.

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.

O mesmo autor destaca como antigas crenças sobre o ensino, a partir das novas propostas, foram desmontadas. Refere-se, a título de exemplo, àquelas que afirmavam que a matemática devia ser ensinada na parte da manhã enquanto a história à noite; que a matemática era adequada para desenvolver o raciocínio, enquanto história e geografia, para desenvolver a memória, e as ciências naturais para desenvolver a capacidade de observação.

¹⁰ Insta salientar que o método de projeto não é atribuído a John Dewey, como apresentado por Francisco Socarrás, pois, como afirmado por outros autores (CUBILLOS, 2007; HERRERA M., 1999b; JARAMILLO J., 1980), o método foi desenvolvido por Willian Kilpatrick quem, a partir de suas apreciações, confere suporte teórico à proposta fundamentado no pensamento de John Dewey.

Por outro lado, com as novas estratégias escolares, a Escola Nova salientava a necessidade de adaptar a estrutura de alguns espaços escolares, como a sala de aula, assim como a criação de bibliotecas, laboratórios etc.

Esta breve síntese dos fundamentos e pressupostos que deram origem ao método de projetos na Colômbia será retomada no capítulo 3, já nos termos da teoria do ciclo contínuo de políticas públicas, no entanto, sua referência nesta seção, permite reconhecer como essa abordagem na escola não é uma perspectiva recente. Na atualidade, quando se observam propostas e iniciativas calcadas nos seus princípios, não é possível, nem pensá-las descontextualizadas de um momento histórico, nem supor que já esteja completamente adiante das práticas pedagógicas contemporâneas, como pretende problematizar esta pesquisa.

2 O CENÁRIO DE PESQUISA

Dedicamos o segundo capítulo desta tese a apresentar o cenário da pesquisa realizada, o que inclui tanto um panorama geral da educação escolar na Colômbia contemporânea, como as escolhas teórico-metodológicas que delinearam os traços gerais deste estudo. Assim, descrevemos, na primeira seção do capítulo *-O espaço escolar: transitando por um breve panorama-*, o palco desse cenário; isto é, a escola enquanto instituição que faz parte de um meio social e inserida num complexo quadro de transformações que levam a reorientar seu lugar. A segunda seção *-O espaço escolar colombiano: um cenário em destaque-* traz uma breve visão do complicado quadro de transformações que têm influenciado no cenário educativo colombiano. Em seguida *-A pesquisa pensada a partir de contextos das políticas públicas-* aborda a dinamicidade da produção das políticas educacionais, em uma primeira aproximação ao referencial analítico do ciclo de políticas públicas proposto pelo britânico Stephen Ball e colaboradores e privilegiado neste estudo. A terceira seção *-Questões, objetivos e hipótese da pesquisa-* expõe as indagações e intenções que orientaram e conformaram o projeto que aqui se relata. Concluímos a apresentação do cenário geral da pesquisa, apontando as ferramentas teórico-analíticas que contribuíram para a produção e análise do *campo empírico da pesquisa*: entrevistas e análise foucaultiana do discurso.

2.1 O espaço escolar: transitando por um breve panorama

Apesar de compreender que a discussão sobre o tema educacional abrange não apenas aspectos relativos à escolarização, queremos, neste estudo, centrar na experiência da escola reconhecida como uma instituição que, além de estar atenta às necessidades e desafios que marcam a complexidade de nossa contemporaneidade, tem sido um ponto de referência significativo de toda a ação educativa intencional e que, ainda hoje, é uma instituição importante, central mesmo, na vida das pessoas e da sociedade.

Portanto, reconhecemos a escola enquanto instituição que faz parte de um meio social em mudanças e inserida em tempos que “[...] trazem uma escola ampliada em seu público e duração, [multiplicando] as questões quanto à sua função, conteúdo e estética. [...]. Contudo, são também tempos de construção de novas possibilidades teóricas e metodológicas [...]”

(LEITE; GABRIEL, 2015, p. 8). Caracterização que também coloca a escola no limiar de muitas discussões e acusações, quase sempre polarizadas entre o que já foi e ainda não é, entre o que é e o que deve ser configurando-se um quadro de disputas, conflitos e suposição de crise, que não constitui novidade no seu percurso histórico.

Tencionamos aqui apresentar uma pesquisa que foi realizada a partir da tarefa de repensar a escola, uma tarefa que implica em “[...] trazer à tona as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas [pelo tempo presente] e pelas políticas que são colocadas para as escolas, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 10).

Nesse sentido, como Candau (2015, p. 7), reconhecemos a necessidade de refletir sobre demandas colocadas hoje para a escola, admitindo que, embora, estejamos “[...] chamados a ‘reinventar’ as dinâmicas escolares e a própria escola como instituição para que possa dar resposta aos problemas atuais da sociedade em que vivemos [...]”, é importante reconhecer que as escolas não constituem uma peça única. Elas comportam redes de grupos diversos de pessoas, de artefatos e de práticas, que tornam essa instituição cenário privilegiado de atuação de políticas.

E, nesse exercício de reflexão, identificamos abordagens que aludem tanto à potência como à crise da instituição escolar. Aspectos amplamente referidos como pontos de convergência de debates, eventos acadêmicos, produções escritas e pesquisas, que refletem uma das questões mais polêmicas da atualidade, tanto no campo específico da educação, como na sociedade em geral: a questão da escola.

Uma escola que, ao longo de sua existência, tem sido permeada por múltiplas mutações e que hoje se configura em um tempo, nas palavras de Hall (1993, p. 94), atravessado pela “[...] existência de uma fragmentação e pluralismo social [...]”, resultado, entre outros aspectos, da pluralização dos estilos de vida e do local de consumo como prática integradora de múltiplos cenários sociais. Importa reconhecer que os últimos anos têm sido caracterizados como tempos de transformações profundas que afetam a relação da escola com o mundo, oportunizando outros modos de compreender o que significa habitá-lo, bem como outros modos de configurar nossa existência nos contextos sociais. Cenário que suscita opiniões, às vezes apresentadas em tom favorável, e por vezes negativo, expondo distintas óticas e variadas formas de entender a condição da escola hoje; fazendo convergir, mas também divergir, na identificação de possibilidades, dúvidas e riscos vislumbrados para seu futuro.

Nesse palco de transformações e mudanças esta pesquisa optou por focalizar o contexto da prática no cotidiano de uma instituição escolar, como local singular de atuação de políticas, buscando uma aproximação à sua experiência de forma completa e aprofundada. O Colégio Pablo Neruda representa para esta pesquisa uma oportunidade de contato direto com uma prática da proposta da MTP, analisada a partir do referencial teórico do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores.

Aventurarmos nessa empreitada implicou reconhecer que as políticas educacionais nem sempre são, hermeticamente, procedentes dos governos e da estrutura estatal, mas indicam, pelo contrário, que emanam de diversos contextos. Assim, ficaríamos distanciados das análises estadocêntricas que percebem a política educacional como unicamente encaminhada pelo Estado e simplesmente implementada na escola, em que é negada a possibilidade de reelaboração por parte dos diferentes atores, limitando sua atuação a resistir ou implementar a política imposta.

Esse entendimento também nos levou a observar que a MTP não é uma questão nova para o Colégio Pablo Neruda, nem os pensamentos de seus antecessores, John Dewey e William Heard Kilpatrick, sua filosofia pragmática e suas influências como expoentes dessa metodologia de trabalho pedagógico.

Assumir a MTP como estratégia para orientar o desenvolvimento dos planos de estudo foi uma decisão dessa instituição, configurada em um cenário de mudanças, diferenças e acordos em linha com as políticas públicas da cidade de Bogotá, especificamente com as propostas no Plano de Desenvolvimento da cidade, denominado *Bogotá Humana* e formulado para o período de 2012 a 2016, bem como *Bogotá Mejor para todos*, designado para o período 2016 a 2020. Nesses documentos, entre outras opções metodológicas, apresenta-se a MTP como uma “[...] estratégia de ensino ideal para alcançar [entre outras realizações], a integralidade, interdisciplinaridade, transversalidade e diálogo de saberes dos professores na transformação da realidade e reflexão sobre a prática” (SED, 2014, p. 30).

Tal iniciativa dialoga, conjuntamente, com outras políticas setoriais onde têm-se formulado “as propostas fundamentais para a educação”, com a finalidade de dar continuidade a uma série de políticas que vêm sendo desenvolvidas na cidade de Bogotá. Estas políticas visam, de acordo com a Secretaria de Educação (SED, 2014), “promover o desenvolvimento de currículos com base em experiências de aprendizagem significativa e formação integral” (p. 7) no âmbito de projetos como *Escolas Públicas de Excelência para Bogotá*.

Assim, uma apropriação da MTP como proposta enquadrada em um conjunto de reformas educacionais nos tempos atuais, caracterizados por mudanças políticas, sociais,

econômicas e culturais, faz com que seja necessário problematizar a ressignificação atribuída a esta proposta metodológica, reconhecer os contornos das múltiplas possibilidades de sua apropriação, bem como os seus limites e disputas em processos marcados por traduções diversas.

2.2 O espaço escolar colombiano: um cenário em destaque

Como tem vindo a acontecer em muitos dos países da América Latina, as últimas décadas constituem, para a Colômbia, período de grandes mudanças políticas, econômicas e culturais, cujas consequências têm sido visíveis no nível das políticas públicas, e, designadamente, na educação.

Entender o complexo quadro de transformações que têm influenciado no cenário educativo abrange considerar diversos âmbitos, bem como as mudanças que se produzem no interior dos mesmos. Poder-se-ia referir, por exemplo, ao cenário político onde as mudanças que se operam levam a reorientar o lugar da educação na sociedade; às formas de organização social que emergem e trazem modificações às próprias práticas educativas; bem como às múltiplas formas de comunicação e de produção do conhecimento; e, por último, mas não menos relevante, o contexto econômico, em que são geradas formas de produção de bens e serviços, estabelecendo alterações nas demandas exigidas ao campo educacional.

Trata-se de mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que transformam não só as formas de organização da vida social, mas também irão se constituir em fatores importantes nas abordagens das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que configuram o cenário escolar. Eventos que têm permeado os sistemas de educação nas últimas décadas, e associados, diferencialmente, às preocupações em matéria de educação que se tornam manifestas a nível mundial e local nas agendas governamentais e demais espaços de discussão.

Agendas diversas que apontam lógicas diferentes das transformações, já não só econômicas, mas também sociais, políticas, culturais e educacionais. De forma que, a partir de inúmeras posições, têm-se gerado orientações e acordos sobre caminhos possíveis para pensar questões acerca dos processos de aprendizagem da população escolar e sua vinculação com a realidade cotidiana. Aspectos abordados especialmente em países onde o tema da educação

ainda revela graves deficiências (indicadores de analfabetismo, baixos níveis de desempenho nas avaliações externas, deserção e reprovação escolar, só para citar alguns).

Uma das frentes a partir das quais poderiam ser explicadas as recentes mudanças na educação colombiana corresponde à forma como as decisões políticas têm levado ao desenvolvimento de reformas educacionais que, de acordo com a trajetória histórica do país, vertentes econômicas e acordos alcançados entre a sociedade civil e os dirigentes políticos têm marcado tendências na educação da Colômbia, em conformidade com o momento em que acontecem. Isso porque, concordando com Ball (2011, p. 33), “O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbrincado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos.” De modo que a educação, como um importante ponto de mudanças e reformas no cenário colombiano, durante as últimas décadas, é marcada, conforme literatura recentemente produzida¹¹, pelo caráter neoliberal da globalização que tem sido aplicado para o país, como um dos fatores determinantes do seu ordenamento.

Nesse panorama, a partir dos anos noventa, um processo de reforma educacional foi promovido, priorizando interesses que grupos de poder começavam a afirmar, em sustentação a uma nova ordem mundial orientada a reformular o modelo de desenvolvimento econômico, e promover um redesenho profundo das instituições do Estado. Um conjunto de acordos, “[...] uma nova aliança, um novo bloco de poder [...], [teriam] uma influência crescente na educação [...] [combinando] múltiplas frações do capital que está comprometido com as soluções neoliberais do mercado [...]” (APPLE, 2001, p. 9), no que tange aos problemas educacionais.

A Colômbia iniciou, então, a década de 1990 com a promulgação de uma nova Constituição Política, uma constituição de viés prioritariamente neoliberal, porém também portadora de vasto leque de direitos para um país com uma marcada desigualdade social¹². O novo panorama constitucional teria representado a porta do ingresso definitivo do país na era da globalização dominada por “[...] dogmas liberais que impulsaram no mundo o

¹¹ Poder-se-ia referir aqui trabalhos como o desenvolvido pelo Foro Latino-americano de Políticas Educativas – FLAPE, bem como da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – FLACSO, do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO e, entre muitos outros, o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina – PREAL.

¹² “Independente do indicador, o resultado é o mesmo: em nosso país, a desigualdade social é aberrante e há sinais de que a concentração da riqueza é ainda pior. Se o coeficiente de Gini é adotado, a Colômbia se classifica como o segundo país mais desigual na América Latina [...]” (LÓPEZ, 2016, p. 2).

desmantelamento do Estado do bem-estar e suas políticas de redistribuição” (ZERDA, 2007, p. 20).

Resultado de uma Assembleia Nacional Constituinte, em que participaram diversos setores sociais, incluindo alguns grupos guerrilheiros então recentemente desmobilizados, movimentos indígenas e sindicatos, especialmente a FECODE¹³ (RODRÍGUEZ; TORO, 1991), a nova legislação teria sido entendida como indutora, ao mesmo tempo em que também resultado de um quadro de mudanças diverso. As transformações relativamente à política educacional que são identificadas neste período são bastante significativas, conforme análise do professor Abel Rodríguez Céspedes, no texto *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma* (2002, p. 102). Destaca, entre outros aspectos, o reconhecimento da educação como um direito fundamental, a definição de educação como serviço público, o estabelecimento dos objetivos da educação e o reconhecimento dos direitos das crianças. Elementos que, ligados a outros, teriam marcado uma influência decisiva na definição da política educacional durante o período em questão.

De modo que, com a constituição de 1991, várias reformas foram construídas e anunciadas, em um período caracterizado pelo fervor constitucional, que resultou em medidas supostamente voltadas à democratização da escola (governança escolar, Projeto Educativo Institucional), na Lei 115, também chamada de Lei Geral de Educação promulgada no ano 1994, e que, segundo Martínez, Noguera e Castro, teria introduzido novas abordagens para a “concepção, organização e operacionalização da educação nacional” (2003, p. 16). A mencionada Lei, teria incorporado temas como democracia e cidadania, educação ambiental; o reconhecimento dos direitos educacionais dos povos indígenas, com a sua autonomia e especificidade; o fortalecimento do processo de descentralização educativa¹⁴; a formulação dos planos de desenvolvimento; entre outras iniciativas: “O novo quadro constitucional redireciona o sentido da educação. Ele retorna o seu caráter público, afirmando que a educação é um direito da pessoa e um serviço público que tem uma função social (artigo 67)” (TORRES; DUQUE, 1994, p. 23). Percebe-se, portanto, que se trata de contexto disputado,

¹³ Federação Colombiana de Educadores.

¹⁴ A Constituição de 1991 afirma os princípios de “autonomia e descentralização das entidades territoriais” (artigo 1) e da “educação como um direito da pessoa e um serviço público que tem uma função social” (artigo 67), dando origem a duas grandes leis durante a administração do Presidente Gaviria (1990 - 1994): Lei 60 de 1993, sobre a transferência de competências e recursos, que põe em ação uma “descentralização condicionada” da educação, e a Lei 114 de 1994 ou lei de educação geral, que aponta as regras gerais para “regular o Serviço de Educação Pública que cumpre uma função social” (COLOMBIA, Ley 115, 1994).

em que demandas democráticas e igualitaristas convivem com propostas de cunho neoliberal, que se difundiam pelo globo e chegavam com força à Colômbia.

Enquanto o novo quadro constitucional foi integrado num âmbito de intenções que pretendiam, segundo seus fundamentos propagandeados, gerar novas condições para a população, para analistas como Estrada (2006), uma outra reforma que não tem caráter constitucional, tem vindo a ser incorporada também na prática dos diversos governos desde essa época até hoje, independentemente da sua filiação partidária (liberal, conservador ou independente). Trata-se, segundo o autor, de um plano de ação que não teria sido proposto pelo Congresso, mas que viria de uma agência de carácter técnico, integrada por economistas e engenheiros: o Departamento Nacional de Planejamento (DNP)¹⁵ e o Conselho Nacional de Política Económica e Social (CONPES), como instituição conexas.

O plano do presidente César Gaviria, promotor da Carta Política de 1991, era bastante claro perante à direção do projeto político em gestação, que, paradoxalmente, não correspondia ao descrito na Constituição. Enquanto a Constituinte elaborava os que seriam reconhecidos como direitos constitucionais, o Departamento Nacional de Planejamento desenvolveu a lógica do governo em matéria educacional no *Plano de Abertura para a Educação*, que “[...] sintetizava o ideário neoliberal e suas pretensões privatizadoras” (GARCÉS; JARAMILLO, 2008, p. 176), dando lugar a uma abertura económica profunda para o investimento estrangeiro e transformação do Estado em modelos do tipo neoliberal.

Essas reformas iriam introduzir mudanças radicais nos aspectos doutrinários, pedagógicos e organizacionais das escolas, propondo-se novos rumos para a dinâmica escolar, posto que “[...] a educação constituía um dos problemas sociais mais agudos do país, tendo em conta a crise em que as políticas públicas implementadas durante os anos oitenta,¹⁶ a tinham mergulhado” (RODRÍGUEZ, 2002, p. 27), quadro que se soma à pouca atenção que

¹⁵ O DNP “é uma organização de natureza técnica que promove a inserção de uma visão estratégica do país no campo social, económico e ambiental, através do desenho, orientação e avaliação das políticas públicas colombianas, gestão e atribuição do investimento público e sua efetivação em planos, programas e projetos do Governo” (DNP, 2017).

¹⁶ No começo da década de 1980, a profunda crise pela que estava passando a educação na Colômbia, segundo alguns analistas, tornou-se evidente. A crise não foi apenas de natureza financeira e administrativa, mas foi expressa principalmente na “insatisfação generalizada da grande maioria da opinião pública com a qualidade e os resultados” (RODRÍGUEZ, 1987, p. 15). Este aspecto também foi abordado na declaração final do Fórum Nacional para a defesa da educação pública realizado em Bogotá, em setembro de 1984, destacando que “A consequência mais grave da crise no sistema educacional é a deterioração da qualidade da educação, que não é como considerada pelos ideólogos da política educacional oficial, como um mero problema de desempenho, mas algo mais complexo e profundo que tem a ver com a falta de formação adequada e capacitação de professores; a imposição de políticas, planos e programas elaborados por organizações internacionais cujos conteúdos e métodos de ensino são impostos pelas principais esferas burocráticas como uma simples transferência de inovações tecnológicas e pedagógicas estrangeiras” (FECODE., 1984, p. 4).

constitucionalmente sempre havia sido dada neste âmbito: a Constituição de 1886, substituída pela de 1991, tinha apenas três artigos destinados para a questão educacional.

Este plano de ação corresponde a um padrão que se espalhou a maioria dos países no mundo, apoiado por argumentos e terminologias semelhantes, e promovido por agências e bancos internacionais. Esquemas aplicados, na maioria dos casos, em distintos lugares, porém de forma similar, apesar da diversidade de situações e de condições facilmente verificada entre os diferentes países e regiões.

Trata-se de cenário que estimula a produção de novas relações e dinâmicas de políticas, sinalizando também a necessidade de se desenvolverem novas ferramentas e perspectivas metodológicas que permitam apreender essa sociologia política mais cosmopolita. Abordando tais pontos, Ball (2014, p. 27) amplia o debate, alertando sobre como as políticas educacionais estão sendo feitas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações, [demandando dos pesquisadores] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa, [...] que não fiquem restritas às fronteiras de um Estado-Nação.” A análise da política educacional requer então considerar tanto os fluxos globais quanto as complexas dinâmicas que caracterizam a contemporaneidade e que transcendem os âmbitos econômicos, propagando-se por todas as arenas da vida social.

Assim, a trajetória complexa de políticas educacionais desencadeada nas últimas décadas, na Colômbia, tem sido materializada em textos e discursos provenientes das agências de fomento internacionais, do governo, da comunidade acadêmica, das editoras, da mídia em geral e também da escola, desvendando a expressão de projetos sócio-políticos mais amplos que derivam de, ao mesmo tempo em que constroem diversos horizontes de desejo. Percurso que expõe uma gama diversificada de atores e que envolve não somente o governo e outros agentes nacionais, mas também organismos de atuação transnacionais, e que, conforme Ball (2014), configuram os “novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos, existentes em um novo tipo de espaço [...] entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais de circulação e formulação de políticas” (p. 220).

Em suma, com a promulgação da Constituição de 1991, afirma-se publicamente o interesse nacional por conferir um lugar importante à educação, propondo-se, a partir da emissão da Lei Geral de Educação de 1994, uma coalizão social e política que visaria propiciar, segundo o indicado na lei, soluções para os problemas educacionais que se teriam tornado evidentes naquele momento, e que encontrou uma primeira forma concertada de solução na Assembleia Constituinte:

Quando o processo constitucional de 1991 foi desencadeado, o acúmulo de esforços realizados do Movimento Pedagógico produz o que Bourdieu denominou a *mágica social*. Naquela época, reitores de universidades, artistas, pesquisadores, profissionais, empresários, reitores de escolas particulares, professores universitários, professores de escola, desenvolveram um conjunto de propostas que enriqueceram de forma surpreendente o debate sobre a questão da educação na nova reforma. Dentro dos Constituintes dois ex-presidentes da FECODE: Germán Toro e Abel Rodríguez, expressaram a consciência política dos professores. Foi assim que houve uma mudança radical no constitucionalismo colombiano (ARCILA, 2002, p. 13, grifo do autor).

Esse contexto reformista característico dos anos noventa e, a partir do qual, não apenas se conseguiria uma forte participação da população colombiana, como representaria também o palco que teria assinalado as condições para a emergência de um amplo leque de textos e cenários políticos que vêm produzindo um novo ordenamento jurídico e institucional, reposicionando a pertinência dos temas educativos nas atuais agendas políticas e, promovendo, ao mesmo tempo, novas formas nas dinâmicas de organização e de ensino, cujos sentidos são disputados por forças políticas doutrinariamente próximas ao neoliberalismo,

2.3 A pesquisa pensada a partir de contextos das políticas públicas

Sob tal cenário de formulação e desenvolvimento de propostas para a reforma educacional colombiana, especificamente, no contexto educacional na cidade de Bogotá, vêm ganhando cada vez maior importância, ao longo das últimas décadas, as questões dos processos macrossociais relacionados à ação do Estado e à estrutura político-econômica, quanto nos processos mais micro sociais, vinculados à prática pedagógica, ao cotidiano escolar e à cultura escolar.

Reconhecer a dinamicidade da produção das políticas educacionais suscita possibilidades diversas de entendimento de suas redes de produção e efetivação, considerando que, conforme assevera Ball (2000, p. 133), “As novas ortodoxias da política educacional estão inscritas e são executadas no interior de contextos [globais], nacionais, [locais] e culturais diversos, sendo também afetadas, modificadas e desviadas por eles.” Sob esta lente, refuta-se a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas, e torna-se importante buscar interpretações que provoquem uma ruptura radical com a lógica tradicional de entendimento da instituição escolar como lócus de mera implementação de políticas ou de oposição às mesmas.

Em busca dessas novas possibilidades de entendimento é que esta pesquisa se aproximou da *policy cycle approach* ou "abordagem do ciclo de políticas", formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), teoria que propõe “[...] ‘transformar’ a política [educacional] em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) de maneiras originais e criativas dentro das instituições [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

A abordagem do ciclo de políticas é aqui concebida como uma contribuição fundamental para a compreensão dos processos de *policy enactment* ou da “política em ação”, no contexto educacional de uma escola em particular, o Colégio Pablo Neruda, integrado às escolas da rede pública na cidade de Bogotá/ Colômbia, que, entre as estratégias de organização escolar, apresenta a proposta da metodologia do trabalho com projetos, como uma alternativa que, em conformidade com o referencial da Secretaria de Educação de Bogotá, “promove a investigação, reflexão, ação e participação” (SED, 2014), supostamente acompanhando e facilitando a aprendizagem em crianças e jovens.

Como já referido, a obra de Ball oferece ferramentas conceituais e teóricas, dinâmicas e flexíveis, que possibilitam a análise da trajetória ou ciclo das políticas educativas, em coerência com o entendimento da política “como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Este modelo de análise concebe a política educacional viva, em movimento, em constante mudança, onde determinadas interpretações ganham força, dependendo da concepção dos envolvidos em determinado momento, em que são igualmente considerados os interesses e as relações de poder que se instituem nos diversos processos¹⁷ das políticas.

Na abordagem do ciclo de políticas, registra-se também uma intenção de transformar a perspectiva convencional ou linear que, ao explorar como as políticas são colocadas em prática, fala de um exercício de implementação que vê todas as políticas, todas as escolas e todos os atores (mais ou menos) da mesma forma. Em contraste, Ball e colaboradores (2016) propõem conceber a atuação das políticas como um campo de possibilidades criativo, sofisticado e complexo, que envolve múltiplos processos de interpretação.

¹⁷ Na teorização do ciclo de políticas, Ball destaca que as políticas são interpretadas e materializadas de formas variadas. Em destaque, no trabalho de Ball, Maguire e Braun (2016) os autores se valem de termos como tradução, interpretação, recontextualização, decodificação, recodificação, entre outros, para referir as diversas maneiras pelas quais a atuação de políticas pode ser analisada.

Destaca-se também, nesta pesquisa, a abordagem do ciclo de políticas como um método que não diz respeito às explicações das políticas, mas que refere a uma maneira de pesquisar e teorizar sobre as mesmas. O autor convida para pensar as políticas não como documentos imutáveis ou elementos estáticos, mas como um texto social que se move e se transforma enquanto se move. Ou seja, incentiva a considerar a política como um vetor social que tem a capacidade de mudar, mas ao mesmo tempo pode ser alterado na dinâmica do movimento.

É nessa direção que Bowe, Ball, e Gold (1992) propõem a abordagem do ciclo de políticas como um modelo heurístico para a abordagem das políticas educacionais, caracterizado como um ciclo contínuo, no qual as reformas educacionais não são, de forma estanque, procedentes exclusivamente dos governos e da estrutura estatal, mas partem de vários movimentos: do contexto de influência, do contexto de produção de textos e do contexto da prática. Embora cada contexto possua suas características e especificidades, suas fronteiras são fluidas, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo contínuo caracterizado por um movimento dinâmico de reflexões, produções e ações. Essa perspectiva constitui um recurso heurístico de que se vale o autor a fim de romper com o tipo de abordagem para “o ‘fazer’ da política [que] permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo [entre a produção e a efetivação da política] e indiferenciada de trabalho com política nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16).

A política é vista, então como um processo complexo, já não estático, pois envolve também relações de poder, interesses, valores, ideologias e histórias pessoais e comunitárias. Para a compreensão dessa complexidade da análise das políticas Bowe, Ball, e Gold (1992) propõem um ciclo de políticas que inicialmente se apresentava como constitutivo de três contextos, contexto de influência, contexto da produção de textos e contexto da Prática, no entanto, em 1994, na obra *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Vale esclarecer que nesta pesquisa nos limitaremos à análise dos três primeiros contextos do ciclo de políticas, mas ressaltamos que seria muito interessante a ampliação deste estudo em pesquisas futuras¹⁸.

¹⁸ Priorizamos a abordagem do contexto de influência, de produção e da prática por dois motivos. Primeiro, embora os contextos não obedeçam a uma temporalidade e estejam inter-relacionados, a resignificação da metodologia do trabalho por projetos no cenário do Colégio Pablo Neruda é uma questão relativamente recente dificultando a análise dos contextos de efeitos e de estratégia política. E, segundo, a abordagem dos outros dois contextos demandariam pesquisa mais ampla do que a definida para o trabalho e possível de ser realizada em pesquisa individual de doutorado.

Desta forma, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações. Referir então ao *contexto de influência* é, de acordo com Bowe e Ball (1992), aludir à areia em que os discursos políticos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política, o que ocorre a partir do embate de interesses entre grupos diversos. Articulado com uma linguagem que seja do interesse público mais geral, os autores referem o seguinte contexto, o da *produção de texto*, onde os textos se expressam em forma de políticas (textos, pronunciamentos oficiais, comentários formais ou informais, vídeos, entre outros). Nesse momento, a política não é finalizada, pelo contrário, os textos precisam ser lidos de modo contextualizado, considerando as peculiaridades, abrangendo acordos e ajustes, reconhecendo a situação de cada realidade. Assim, os textos são vivenciados no que Bowe e Ball (1992) designaram como *contexto da prática*¹⁹.

Os dois últimos contextos que integraram o ciclo, e que, como já se referiu não serão aqui abordados, resultam de uma expansão pelo autor, do ciclo contínuo de políticas, incorporando nele suas preocupações com a avaliação e o impacto das políticas na alteração do quadro social. Assim, ao analisar os *efeitos das políticas*, Ball (1994) interessa-se pelos impactos que elas implicam na solução das desigualdades existentes. O contexto da *estratégia política* seria um contexto ligado ao anterior envolvendo o engajamento em atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades decorrentes da política investigada (Mainardes, 2006, 2009).

Focando nos contextos priorizados neste estudo, pela dinamicidade do processo, o pesquisador poderia identificar no interior do contexto de prática, um contexto de influência e um contexto de produção de texto. Na escola, por exemplo, é comum haver reuniões de professores e gestores onde se desenvolvem, entre outros, debates sobre propostas pedagógicas, que se desdobrarão em regulamentações internas à instituição relativamente a tais propostas – nesse caso, as reuniões fariam parte do contexto de influência interno a esse espaço do contexto da prática (a escola) e as referidas regulamentações diriam respeito ao contexto de produção igualmente interno a tal espaço da prática.

Desse modo, a abordagem do ciclo de políticas explicita a ideia de que podem existir espaços dentro de espaços que são traduzidos, experienciados e determinados por relações que

¹⁹ Na tentativa de analisar esses contextos em diálogo com os objetivos desta pesquisa, apresentasse uma ampliação dos três contextos aqui priorizados no item 3.1 (contexto de influência) e 3.2 (contexto de produção) do capítulo 3, bem como no item 4.1 (contexto da prática) do capítulo 4.

não são fixas ou imutáveis, instigando a se refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo²⁰.

Ao passo que a análise dos textos políticos e legislativos dá forma à abordagem do contexto de produção, e o contexto de influência envolve o estudo da convergência de propostas e/o modelos internacionais, nacionais e locais e sua articulação na construção dos textos que configuram a política, o contexto da prática exige a análise de como os textos são interpretados, adaptados e até substancialmente alterados, para a sua concretização no dia a dia das escolas.

De modo que há, sim, uma inter-relação entre cada contexto que alude ao carácter abrangente do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), configurando-os como contextos inter-relacionados, que não têm uma dimensão sequencial nem são etapas lineares. Ressalte-se, portanto, que o desenvolvimento da pesquisa, por meio de diferentes estratégias metodológicas direcionadas para cada um dos contextos definidos na teorização do ciclo de políticas, configura-se como recurso heurístico e, de modo algum, uma concepção fragmentária dos processos em tela.

Defendemos, ainda, que, por sua caracterização dinâmica, a política não nasce, necessariamente, no contexto de influência – “Políticas ‘começam’ em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19) – nem é imperiosamente ressignificada no contexto da prática. As influências, como também as produções e traduções são constantes, denotando a complexidade da elaboração, significação e ressignificação das políticas educacionais. No entanto, pensando na organização do presente texto, sem supor qualquer ordenação ou hierarquia entre os contextos abordados, apresentaremos em um primeiro momento, nossas discussões articulando a abordagem do contexto de influência à do contexto de produção, com base em pesquisa documental e bibliográfica, para, em seguida e, por último, discutir sobre o contexto da prática, a partir de estudo de caso desenvolvido no Colégio Pablo Neruda, na cidade de Bogotá.

²⁰ As marcas do espaço e tempo que se inscrevem no cotidiano escolar têm sentidos múltiplos que contribuem para a construção de novas relações, bem como podem auxiliar a desconstrução de papéis nas relações marcadas nos espaços e tempos ao longo da trajetória da instituição escolar. Entender que múltiplos acontecimentos podem ser configurados num tempo análogo e em diversos espaços, nos remete à compreensão de uma escola como cenário permeado por um espaço-tempo de transformações e continuidades, em que convergem relações e diferenças que auxiliam a pensá-la. Um espaço-tempo que subverte a compreensão do mundo, as relações, as atitudes, a construção de múltiplos sentidos, pois, “se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea dos outros” (MASSEY, 2008, p. 21).

2.4 Questões, objetivos e hipótese da pesquisa

Tendo apresentado, ainda que de forma sintética, a leitura e operacionalização da abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores, como aporte relevante para problematizar a interpretação da MTP no Colégio Pablo Neruda, seguimos com a exposição das questões, objetivos e hipótese que têm orientado esta pesquisa.

Conforme já desenvolvido, ao longo da sua trajetória pública, o trabalho com projetos tem atendido a diferentes interesses no âmbito da prática pedagógica escolar e das políticas públicas educacionais, consolidando experiências que se têm configurado na concretização de uma dinâmica que vem evoluindo e ganhando diferentes abordagens, demonstrando aspectos singulares de cada realização vivida, porém muitas vezes complementares entre si, mesmo que situadas em instituições ou épocas distantes.

Essa trajetória pode ser identificada a partir das publicações de autores como Bleeke (1968), Hernández (1998a, 1998b), Kliebard (2011), Knoll (1997), Miñana (1999), Moore (1988), que desenvolvem o tema do trabalho com projetos, embora sejam pensamentos configurados com base em marcadas diferenças quanto ao campo de conhecimento em que estão inseridos. No entanto, conforme já referido, para Miñana (1999, p. 2), o discurso da política educacional e dos órgãos institucionais da educação, no que tange ao trabalho com projetos na Colômbia, tem sido pouco abordado na pesquisa acadêmica.

Desse modo, a inclusão do tema da MTP nas políticas públicas educacionais colombianas levanta o interesse de nossa pesquisa, que busca contribuir para a construção de uma resposta acadêmica à seguinte questão: como e por que a proposta da metodologia de trabalho com projetos está sendo ressignificada como estratégia pedagógica no atual contexto educativo colombiano?

Nesse movimento, e contando com o diálogo com a teorização de Stephen Ball e colaboradores acerca do ciclo contínuo das políticas públicas, arriscamos a hipótese de que a política nas escolas é um processo tão diverso e sujeito a diferentes interpretações conforme é complexamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado. Desse modo, a MTP é atualmente proposta como política pública na educação colombiana em processo complexo, que registra disputas por traduções mais próximas a perspectivas críticas, liberal-escolanovistas e neoliberais.

Assunto primordial que abrange vários questionamentos e intenções que longe de esgotar as possibilidades de análise, cumpre o papel de melhor focalizar os interesses da

pesquisa. Perguntas formuladas para serem pauta de um diálogo que se vai encadeando com esta pesquisa, considerado que são “[...] as perguntas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo de saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa.” (COSTA, 2005, p. 200).

Assumindo esta pauta, esta tese tem por objetivo contribuir para reflexões acadêmicas sobre a escola contemporânea, a partir da problematização da MTP no contexto do âmbito educativo colombiano. Busca-se também compreender a MTP enquanto discurso que se configura como um processo de embates, de delimitação de interlocutores, de estabelecimento de enunciados e de luta de sentidos na sua ressignificação. E por último, pretende-se analisar a MTP como texto, compreendendo essa estratégia como favorecedora do reconhecimento das múltiplas representações, reapropriações e recontextualizações que são configuradas de maneiras complexas em razão da pluralidade de interpretações. E a partir desse mote, procuramos explorar de forma articulada as questões que se apresentam a seguir.

Que disputas políticas se colocam no campo global, nacional e local em torno das políticas educativas da atualidade, com particular incidência na proposta da MTP no cenário em foco? Para responder a tal questionamento, apresentamos os resultados de um estudo bibliográfico da produção de analistas e autores colombianos, como estratégia de abordagem do contexto de influência.

Como está sendo delineado, de modo geral, o movimento de formulação da proposta pedagógica da MTP em textos oficiais nacionais, locais e institucionais da política colombiana? Nesse sentido, aproximamo-nos do contexto de produção, representado em textos legais oficiais, documentos públicos, comentários sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros.

Finalmente, pretende-se abordar como gestores, professores, estudantes e demais agentes envolvidos se apropriam dos processos de reforma. A partir das narrativas produzidas no âmbito desta pesquisa, investigamos um recorte empírico do terceiro contexto, nomeado de prática.

Como já mencionado, a aproximação da política demanda, entre outros aspectos, avanço na análise dos discursos que circulam e dão sentido à sua realização e que, no caso aqui tratado, são entendidos para além da suposição da transparência da linguagem, na medida em que significam um processo feito de interpretações e de traduções. Nessa perspectiva, as interações dialógicas, as opiniões, as falas e juízos configurados a partir das interlocuções com os atores que participam dos múltiplos espaços de efetivação da MTP, as formas de

significar suas experiências, de desenvolver nomeações, assim como a maneira de se envolver na participação da proposta pedagógica, são questões constitutivas da política.

Em virtude desse jogo de interpretação, compreender as complexas formas pelas quais a proposta da MTP está sendo ressignificada no cenário contemporâneo é um processo que implica referir perspectivas presentes em um campo de ideias que têm permeado sua trajetória, também perpassada por uma rede complexa de múltiplas influências no marco das relações sociais e de poder que a circunscrevem como prática possível no cenário escolar.

Assim, a MTP, enquanto discurso, é configurada como um processo de embates, de delimitação de interlocutores, de estabelecimento de enunciados e de luta de sentidos na sua efetivação; e compreendê-la como texto implica em reconhecê-la como política dialógica e favorecedora de representações, reapropriações e recontextualizações que são configuradas de maneiras complexas em razão da pluralidade de interpretações. Desse modo, entendemos que a MTP como proposta educacional apresenta-se vinculada a diversos modelos políticos, constituídos de ideais, normas e padrões de relação social.

A leitura do *corpus* empírico construído pela pesquisa aponta marcas desses modelos que pensamos poder enquadrar em três grandes categorias teórico-políticas, que deram base à hipótese inicial deste trabalho e, a seguir, expostas e justificadas: *liberal-escolanovistas*, *críticas* e *neoliberais*.

Desse modo, conforme referido no capítulo 1 desta tese, em uma visão global da MTP no âmbito escolar, pode-se notar que aqueles que se têm referido às origens da MTP colocam a John Dewey como seu inspirador e William H. Kilpatrick na posterior materialização da proposta.

Dewey, em abordagem partilhada por Kilpatrick, entendia que a educação é um processo no qual o ser humano está inserido segundo suas experiências. Sua concepção de escola envolveu considerar o aluno como um ser ativo: “[...] o aprendizado emerge na medida em que ele busca seus próprios interesses e encontra situações problemáticas às quais ele terá que responder com sua própria atividade” (DEWEY, 1979, p. 394). O método de ensino que ele propôs é indireto, porque o que se espera é a descoberta, reflexiva e experiente. Da mesma forma, na sua perspectiva, os campos de estudo não são concebidos de forma tradicional, já que o método está focado em problemas, o que o torna incompatível com a divisão de disciplinas escolares. Nessa medida, para o próprio Dewey, o programa escolar “deve levar em consideração a adaptação dos estudos às necessidades da comunidade, da vida existente; deve fazer uma seleção para melhorar a vida que vivemos em comum para que o futuro seja melhor que o passado” (DEWEY, 1979, p. 206). Em termos políticos, valoriza-se o indivíduo

e a atuação política do estudante em termos tipicamente liberais²¹. Destaque-se que a noção de interesse do estudante, central para as propostas pedagógicas de Dewey e Kilpatrick, tem, nessa perspectiva, viés mais psicológico/individual do que sociocultural.

Desse modo, denominaremos como *liberal-escolanovista* o enunciado de observação, documento ou entrevista que se remeta mais diretamente a tais valores e proposições, distinguindo-se do enunciado *neoliberal*, considerando-se que, como referido por Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 188), “O liberalismo, a partir da década de 1980, vem sendo ressignificado na forma de neoliberalismo”.

Aludimos neste ponto ao neoliberalismo, tendo em vista que, nas últimas décadas, conforme já explanado nesta tese, o ambiente político-doutrinário global está polarizado ao redor de suas diferentes formas. Entretanto, concordando com Ball (2014, p. 25), o neoliberalismo “É um daqueles termos que é utilizado de forma tão ampla e tão vaga que ele corre o risco de tornar-se sem sentido”. Tentando escapar do risco da vagueza conceitual, o autor, citando a Wood (1997 apud BALL, 2014, p.25), refere o neoliberalismo como um conjunto contraditório de práticas que são organizadas como base para “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros.”

Nas políticas públicas para a educação, o característico do neoliberalismo é propor uma visão economicista ligada à primazia do mercado como a visão mais adequada e a única legítima para orientar as decisões no campo educacional e considerar a educação como uma mercadoria. Na década dos anos 1970, um texto de Philip Coombs (1971) já anunciava exemplarmente maneira de pensar:

O ensino é uma indústria de “trabalho intensivo”, que usa grandes quantidades de mão-de-obra de alto nível e alto custo. Ao competir com indústrias com menor trabalho intensivo cuja eficiência e produtividade do trabalho estão aumentando constantemente, o ensino continuará a perder sua carreira gradualmente, até que faça mais para melhorar sua própria eficiência e a produtividade dos talentos humanos empregados (COOMBS, 1971, p. 213).

No neoliberalismo, portanto, a educação, em essência, não é mais do que uma mercadoria que é trocada em um mercado específico, no qual, com alguns *slogans* políticos

²¹ Segundo Tadeu da Silva (1998), a perspectiva liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.

breves, uma série de medidas econômicas complexas são sustentadas. A partir desta ideia central, conceitos que vêm de fontes e tradições teóricas muito diferentes são ressignificados pelo neoliberalismo: democracia, liberdade, igualdade, justiça, mérito, educação, Estado, público e privado, autonomia, descentralização, qualidade, equidade, responsabilidade, participação, competência, educação permanente, sociedade educativa... Como afirma Tadeu Da Silva (1997, p. 178), “[...] o discurso da educação neoliberal depende do estabelecimento de um sistema linguístico que gira em torno de palavras, conceitos, expressões e relações às quais, aparentemente, torna-se muito difícil expressar uma opinião contrária”.

Finalmente, a categoria referida aqui como *crítica*: trata-se de expressão que, apesar de apresentar importante polissemia (CANDAU, 2003), provém, em grande parte, do saber acadêmico de autores como Henry Giroux, Ira Shor, Michel Apple, Paulo Freire, Antonio Gramsci, John Dewey, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros. Estes teóricos envolveram-se em estudos relacionados a temas de poder, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade, conhecimento, cultura, entre outros, contribuindo para o aprofundamento nas questões educativas que enfrentamos hoje, e suscitando um forte movimento gerador de ideias e práticas, orientadas à formulação de políticas públicas, bem como à renovação das práticas pedagógicas nas escolas.

Uma escola orientada pelos princípios das chamadas pedagogias críticas estará fundamentada em:

Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (CANDAU, 2003, p. 149).

É necessário reconhecer, dentro dessa corrente, a existência das diferentes concepções e princípios pedagógicos que se manifestam moldando-a e tentam orientar a ação pedagógica dos atores educacionais, bem como reconhecer a forma como tem configurado diferentes linhas de pensamento que a enriquecem e, na maioria dos casos, entendemos como complementares. Entretanto, neste trabalho, mobilizaremos tal enquadramento como referência a enunciados que, de maneira ampla, aproximam-se das características acima enumeradas por Candau, em contraste àquelas que marcam as demais perspectivas que, no

recorte desta pesquisa, identificamos em disputa pelos sentidos que a MTP assume no cenário educacional colombiano.

À luz das questões já propostas, optamos, como anunciado, pelo viés teórico da abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; BALL, 1994; BALL, 2000; BALL, 2014; BOWE; BALL; GOLD, 1992). Vale destacar que o diálogo com tal abordagem é relevante na conjuntura político-acadêmica colombiana, visto que, conforme Rincón (2010, p. 36), o campo de pesquisa em políticas educacionais na Colômbia ainda não se consolidou, em termos de referenciais analíticos consistentes, configurando-se “[...] escassa informação sobre as políticas educacionais atuais na Colômbia, em termos de análise e compreensão de seus efeitos práticos sobre a transformação do sistema educacional.” A partir do pressuposto de que as políticas estão em permanente movimento através do tempo e do espaço, a abordagem do ciclo de políticas nos auxiliou na formulação e no desenvolvimento dos objetivos que a pesquisa se propõe.

2.4 Campo empírico

A partir do entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores dentro do ambiente escolar e, não simplesmente implementadas, procuramos aqui mobilizar estratégias de investigação e problematização usualmente utilizadas em estudos com paradigmas interpretativos.

Nesse sentido e buscando dar conta dos objetivos apontados para esta pesquisa, foi necessário recorrer a diversas ferramentas para a produção e análise empírica da investigação: entrevistas semiestruturadas com os atores do Colégio Pablo Neruda participantes do desenvolvimento da MTP; revisão bibliográfica; e análise dos documentos públicos relativos à MTP, e dos registros de observação de discussões desenvolvidas em reuniões de professores e gestores relativamente a tal proposta. Neste item, apresentamos tais opções.

2.5.1 Entrevista: bases teóricas

Para explicitar o que nesta pesquisa foi empreendido como entrevista, apresentamos a definição de Arfuch (1995, p. 25), segundo a qual, a entrevista pode ser classificada como um

gênero discursivo que, de uma perspectiva multidisciplinar, produzirá, em primeiro lugar, uma situação comunicativa, regida pela troca dialógica entre seus participantes, o que inclui o previsível e imprevisível que caracteriza o jogo intersubjetivo da produção da verdade.

É, pois, nesse movimento, que Arfuch (2010) retoma a expressão do “espaço biográfico” de Philippe Lejeune (1994), para divisar a construção de uma esfera de interação particular, que se coloca em movimento nas dinâmicas conversacionais que caracterizam as entrevistas, as histórias de vida, as autobiografias e, em geral, qualquer dos métodos que fundamentam o trabalho na recuperação do testemunho do *outro*. A autora nos convida a observar as possibilidades dos espaços biográficos -neste caso as entrevistas- não como simples narrações reduzidas à recuperação dos entrevistados como uma voz, como um ser individual, mas sim pensar sobre a dupla articulação entre o indivíduo e o social. Ou seja, no caso desta pesquisa, o acesso à experiência dos participantes da entrevista possibilita a reflexão em torno das especificidades do mundo social em que estão imersos e sua relação com a ressignificação da MTP. Ou, o que é o mesmo, o privilégio de conhecer a experiência dos participantes da estratégia pedagógica que nos convoca abre possibilidades para uma melhor compreensão da escola e suas significações na contemporaneidade.

Com base nessas premissas, a entrevista representou um importante instrumento para alcançar os objetivos definidos para este estudo de caso, contribuindo para conhecer e interpretar, entre outros aspectos, como os diferentes atores ressignificam a MTP, debatendo sobre as experiências envolvidas nessa interface e que são narradas para a pesquisa.

Nesse cenário, os entrevistados, concordando com Arfuch (2010, p. 241), são reconhecidos como “homens e mulheres comuns [que fazem parte do cotidiano do Colégio], [e que] se tornam personagens, [...] e se transformam em testemunhos ou atores”. Não obstante, é importante salientar que a consideração dos entrevistados neste estudo não é simplesmente a de informantes, mesmo que suas contribuições sejam fundamentais para atingir as metas propostas nesta pesquisa, mas como interlocutores, como atores cujas experiências e narrativas podem contribuir em nossa análise, constituintes de um universo de vozes exteriorizadas no terreno do estudo em tela.

Assim, na busca de melhor conhecimento sobre a ressignificação da MTP no contexto da prática focalizado, realizada pelos atores escolares que pertencem ao Colégio Pablo Neruda, a pesquisa definiu um roteiro semiestruturado para o encontro com docentes, estudantes atuais e egressos e gestores da instituição²².

²² Os roteiros de entrevistas foram disponibilizados ao final do trabalho (APÊNDICE A).

O roteiro buscava cobrir os pontos considerados essenciais numa “necessária interação entre os pressupostos teórico-metodológicos a serem validados e os resultados esperados, de acordo com uma moldura prévia de conhecimento, [considerando que] o *corpus* construído deve ser, mesmo de acordo com parâmetros qualitativos, *representativo*” (ARFUCH, 2010, p. 249, grifo da autora). O roteiro para entrevista orientou para uma série de perguntas prévias, contudo, na conversa, outras inquietações foram levantadas, de acordo com o diálogo e as respostas manifestadas, explicitando-se a entrevista como espaço biográfico aberto ao diálogo, onde inúmeros deslocamentos acontecem, com maior ou menor repercussão nos processos de significação de interesse da pesquisa.

Em novembro do 2016 e, entre fevereiro e março do 2017, foram realizadas 3 entrevistas individuais, bem como 8 entrevistas coletivas. Com o diretor da escola e as líderes do projeto, foram realizadas 3 entrevistas individuais. Com os professores, foram realizadas 2 entrevistas coletivas, que reuniram 4 professores participantes, em um total de 8 participantes. Com os estudantes atuais e egressos, foram realizadas 6 entrevistas coletivas, que reuniram de 4 a 5 alunos, em um total de 28 participantes²³. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas²⁴.

Podemos apontar como características em comum no perfil dos professores participantes que todos possuem formação em nível de pós-graduação, em áreas que estão ligadas diretamente à educação. Observa-se que a maior parte são docentes com vasta experiência profissional, destacando-se que o diretor conta com 39 anos no magistério e 12 anos no Colégio Pablo Neruda. Em relação aos membros do núcleo gestor, o Colégio conta com a participação de duas professoras formadas em ciências sociais, que têm liderado o processo nos últimos quatro anos. Quanto os professores, escolhemos para depoentes oito docentes, a partir dos seguintes critérios: o envolvimento pessoal com a questão em estudo, o conhecimento do contexto e circunstâncias que cercaram o foco da pesquisa, e a disponibilidade para realização da entrevista. O grupo foi conformado por 3 professores que estão na escola há mais de 20 anos, 2 que estão há 12 anos, outros 5, que contabilizam entre 6 e 9 anos, e 1 professora recém-chegada (2 anos). Ou seja, o grupo docente que participou na pesquisa tem, em geral, uma ampla trajetória nas dinâmicas do Colégio.

²³ Considerando as questões éticas e legais envolvidas na realização de pesquisa com seres humanos, foi solicitado a todos os participantes preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

²⁴ As transcrições foram feitas pela pesquisadora.

Em relação à participação dos estudantes atuais, optou-se por organizar um grupo a partir de uma listagem que incluía todos os alunos do 2º e do 3º ano de ensino médio²⁵ matriculados no Colégio no ano letivo 2016, em que foram selecionados por sorteio os estudantes entrevistados. Para a escolha do grupo de egressos, foi necessário remetermo-nos à base de dados da escola, obtendo assim informações de contato com esta população. Depois de contatar, de forma aleatória, vários estudantes, aqueles que manifestaram ter disponibilidade de tempo para ir à escola e participar da entrevista foram considerados para a pesquisa.

Aos entrevistados, foram apresentados questionamentos sobre sua visão geral do que significa a MTP; sobre a caracterização da MTP no cenário acadêmico do Colégio; sobre a possibilidade de reconhecer, dentro das experiências ocorridas em diversos momentos, fundamentos dessa estratégia pedagógica; sobre a participação dos alunos e professores nessa experiência. Foram também feitos questionamentos referentes à mediação entre a proposta da MTP e a relação professor-aluno, bem como a relação dos alunos com o conhecimento, tendo em vista identificar a caracterização dessa estratégia pedagógica na dinâmica escolar do Colégio. Apresentaram-se perguntas sobre aquilo do que gostavam e não gostavam das dinâmicas desenvolvidas na mesma e acerca dos resultados que tinham logrado construir no decorrer da experiência.

A problematização das narrativas obtidas por meio das entrevistas foi feita mediante apropriação da análise de discurso, privilegiada, por sua vez, nas teorizações de Ball e colaboradores (2016), em diálogo como o filósofo Michel Foucault. Em palavras do autor, “Os discursos podem parecer um pequeno folheto, diz Foucault (1999, p. 11), mas as proibições a que ele está sujeito logo revelam seus vínculos com o desejo e o poder” (BALL S. , 1994, p. 22), como ampliado a seguir.

2.5.2 Análise do discurso

Para a problematização do material empírico construído pela pesquisa, aproximamos de versão específica da análise do discurso não reduzida a disciplina metodológica,

²⁵ A pesquisa priorizou a participação de estudantes que cursam 2º e 3º anos do ensino médio, ao serem os níveis focados no desenvolvimento da MTP.

técnica ou ciência, mas como um exercício de pensamento que busca esclarecer as singularidades do discurso enquanto produção social, considerando que, como referido por Maingueneau (1997, p. 11), “nos dias de hoje ‘análise do discurso’ praticamente pode designar qualquer coisa (toda produção de linguagem pode ser considerada ‘discurso’)”.

Com efeito, uma das grandes contribuições de uma forma de leitura, que tem sido referida como análise de discurso fundamentada em teorizações foucaultianas, foi a de oferecer subsídios analíticos que nos remetem a pensar que todo é atravessado por questões de poder. De fato, na linguagem cotidiana, é muito comum encontrar referências ao discurso como um tipo de atividade comunicativa com a qual se convive, sem notar suas complexidades. Destarte, toda situação em que encontramos pessoas conversando, debatendo, expondo ideias, isto é, onde há palavras sendo ditas, oralmente ou por escrito, ou até mesmo por meio de formas não verbais de linguagem, em todas essas práticas de linguagem, há discurso, ou seja, efeito de sentido entre interlocutores. Entretanto, o que a noção de discurso em Foucault pretende ressaltar é o seu atravessamento por hierarquias e disputas capilares por poder.

Interessa-nos, nesta seção, explorar tais contribuições teórico-analíticas, segundo a perspectiva de Foucault, sobretudo quando o autor se propõe discutir sobre “a ordem do discurso”, título de sua conhecida aula inaugural no *Collège de France*, em 1970, na qual, o autor sintetiza as proposições que visam contemplar a “[...] inquietação face àquilo que o discurso é na sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita.” (FOUCAULT, 1999, p.8).

Os discursos, na pauta da abordagem foucaultiana, que é referida também por Ball e colaboradores (2016), na teorização sobre a atuação das políticas, são compreendidos como “[...] o conjunto de condições de acordo com os quais uma prática é exercida, de acordo com os quais essa prática dá origem parcial ou totalmente a novas declarações, e de acordo com o qual ela pode ser modificada” (FOUCAULT, 1986, p. 208 - 209). Nesses termos, a MTP pode ser considerada em termos de representações de conhecimento e poder (conjuntos de textos, eventos, práticas), que convergem com elementos internos e externos à dinâmica do Colégio Pablo Neruda.

Essa definição de discurso implica ainda outras repercussões para esta pesquisa. Uma primeira implicação consiste em reconhecer que analisar discursos, na perspectiva de Foucault, tem a ver, primeiramente, com uma recusa às explicações unívocas, às interpretações conteudistas, a buscar um significado único em seu interior. Privilegiam-se, ao contrário, as múltiplas leituras que dele decorrem quando se manifesta. É preciso trabalhar

arduamente com o próprio discurso, em razão de que não podemos “imaginar que o mundo nos mostra uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice do nosso conhecimento”, como afirma o teórico (FOUCAULT, 1999, p. 53). É, portanto, necessário, conforme palavras do autor, suspender “a soberania do significante” (Ibid., p. 51).

O diálogo com teorizações foucaultianas nas abordagens de Ball, Maguire, e Braun (2016, p. 173), para quem as políticas são “[...] conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos mais amplos da escola”, leva-nos a procurar compreender *o como e o que* da atuação de políticas. Nas palavras dos autores, “[...] a obra de Foucault forneceu-nos provocações para pensar diferentemente sobre o trabalho de política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 191).

Apresentando um panorama dos enfoques teórico metodológicos que têm sido utilizados no âmbito internacional por pesquisadores para a análise de políticas educacionais, Mainardes, Santos & Tello (2011, p. 156), referem a obra de Stephen Ball, afirmando que, em suas teorizações, Ball, a partir das publicações de Foucault, prioriza o enfoque da disputa pelo poder e pelo conhecimento na elaboração/colocação em prática das políticas, sendo a atuação de todos os atores, dos políticos aos membros de uma determinada comunidade escolar, crucial para a ação, assim como para a análise das políticas. Como temos salientado, a análise do discurso na perspectiva aqui definida traz algumas repercussões, de forma que, no modelo analítico assim proposto para a compreensão das políticas, conforme aludido em linhas anteriores, é assumida a noção, já referida, de política como texto e discurso.

Com base nessa teorização, Ball e colaboradores pretendem destacar as diversas possibilidades de análise que oportunizam distinguir não apenas leituras múltiplas, em virtude da pluralidade dos leitores, como também reconhecer as influências, tensões, intenções e negociações que envolvem o reconhecimento, ou não, de algumas dessas leituras (representadas em textos e discursos) no cenário escolar.

Considerando a abordagem de políticas públicas proposta a partir da concepção foucaultiana do discurso, a análise do discurso apoiou esta pesquisa no interesse de identificar as diversas interpretações da proposta da MTP para a educação escolar que circulavam no recorte do contexto da prática investigado, e discutir as questões de poder que perpassavam tais apropriações locais da política em foco. De modo que o que interessa aqui é, conforme destacado por Foucault (1999 apud TELLO; MAINARDES, 2012, p. 16), compreender que “[...] o discurso não está centrado nas palavras que usamos para designar as coisas, mas pelo contrário, na forma como as palavras constroem as realidades a que se referem como um exercício de poder.”

Visto então que a análise do discurso que dialoga com proposições do filósofo francês propõe auxiliar na compreensão de enunciados e relações que o próprio discurso põe em movimento, distancia-se das análises possibilitadas pela análise do conteúdo. Uma abordagem discursiva como a que adotamos nesta pesquisa não pode negligenciar a espessura que entremeia a relação entre o texto e seu entorno. Nesse processo de análise, o enunciado não diz tudo, exigindo de nós como pesquisadores buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, a análise precisa ir além do enunciado, e considerar sua força social, ao mesmo tempo em que atenta para os constrangimentos diversos a que pode estar submetido o narrador em questão.

Pode-se, portanto, pensar que analisar o discurso seria possibilitar a compreensão de relações de espaço/tempo e de práticas concretas que nele estão vivas, o que entra em consonância com o que Fischer (2001, p. 198) destaca: “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” – no caso que nos convoca, analisar as entrevistas, registros de observações e textos documentais da política, no que diz respeito à proposta da MTP.

Nessa perspectiva, a análise do discurso, conforme se propõe nesta tese, não configura propriamente um método, na medida em que não determina procedimentos operacionais específicos, nem tampouco se remete às tradições das análises de discurso voltadas para a construção de conhecimento em Linguística. Tal abordagem demanda, como já foi dito, escapar da simples interpretação daquilo que estaria por trás desses materiais, procurando explorá-los a partir do reconhecimento de que representam uma produção histórica e política, em que as palavras são também construções, e onde a linguagem é concebida como constitutiva de práticas. Uma de nossas tarefas, como pesquisadores que se ocupam do discurso, nos termos de Fischer (2001, p. 198), é, portanto, a de “[...] tentar se desprender de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado [...]”. Ao se considerar o pensamento da autora, interessa observar a complexa tarefa que aqui é colocada, ao pretendermos avançar nesse caminho, pois de nós é exigido, antes de tudo, uma conversão do olhar, ou seja, o corte com uma visão unilateral de discurso entendida somente como expressão da linguagem (MAINGUENEAU, 1997).

Dessa forma, destacamos que compreender a política como texto e como discurso implica em processos complexos, visto que se entende que a política não se limita a uma representação estática, mas envolve poder, interesses e história.

A opção pela abordagem do *corpus* empírico da pesquisa segundo princípios gerais da análise de discurso, como Foucault propõe e segundo sua leitura por Ball, leva a conceber o

discurso como “[...] o conjunto de regularidades, um traço da ‘fronteira histórica’ de um evento [...] o conjunto de condições, de acordo com o qual uma prática é exercida, de acordo com o qual essa prática dá origem a novas declarações” (FOUCAULT, 1986, p. 208 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), apontando-nos caminhos para a construção de ferramentas analíticas que nos apoiaram na busca por compreender como os grupos de atores diferentes participantes da pesquisa interpretam e atuam a MTP, apropriando-se, ou não, dos processos da reforma, bem como as alterações e adaptações do texto da política que são efetivadas na sua concretização.

Assim, nesta pesquisa, optar pela abordagem dos fundamentos teórico-metodológicos inscritos no ciclo de políticas de Ball e colaboradores (2014, 2016) e na análise que é proposta a partir da leitura que o autor faz de Foucault relativamente à questão do discurso, permite-nos traçar um caminho de abordagem do corpus da pesquisa coerente com a abordagem da política pública mobilizada nesta pesquisa. Conforme Fairclough (2001, p. 62):

O trabalho de Foucault representa uma importante contribuição para uma teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social. [...] áreas em que abordagens orientadas linguisticamente são fracas e não-desenvolvidas.

Finalmente, vale sublinhar que não foi nosso interesse, nestas curtas páginas, abordar exaustivamente a obra de Michael Foucault no que diz respeito à análise de discurso, tarefa impossível, até porque estamos cientes da magnitude de sua produção intelectual. No entanto, esperamos, com esta breve abordagem das linhas gerais de seu pensamento relativamente ao discurso, ter explicitado as bases teóricas da nossa abordagem do material empírico produzido pela pesquisa.

3 A MTP COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA COLÔMBIA

Autores como o espanhol Santomé (1998, p. 9), afirmam que há muito que os estudos sobre o significado dos processos de escolarização, bem como sobre os conteúdos que são trabalhados na escola apontam para o distanciamento entre a realidade e as instituições escolares e, nesse caso, destaca que é preciso insistir:

Na necessidade de que as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aula e escolas. E como estratégia para explicitar esta necessidade, utiliza-se um vocábulo que resume esta filosofia. Assim no início deste século, aparecem os termos “método de projetos”, segundo William H. Kilpatrick, “centros de interesse”, segundo Ovide Decroly, “globalização”, etc.

Consoante com essas reflexões e no sentido de fazer avançar a discussão sobre a forma escolar e suas possibilidades de reinvenção, com ênfase no processo de apropriação da MTP no atual cenário pedagógico colombiano, consideramos necessário complementar o panorama geral das mudanças que têm sido operadas na educação, bem como os contextos em que estão inscritos os caminhos do percurso desta experiência no cenário colombiano atual. Já trouxemos alguns desses aspectos para esta tese nos capítulos anteriores, que são aqui retomados em diálogo com a teoria do ciclo de políticas públicas proposto por Ball e colaboradores, e se apresentam organizados em três seções que correspondem aos contextos de concepção e circulação dos textos das políticas em discussão, conforme definido por essa teorização: *Contexto de influência: diálogo com atores e analistas*; *Contexto de produção: pesquisa documental*; *A proposta da MTP na Colômbia contemporânea: contexto de influência e contexto da prática*.

3.1 Contexto de influência: diálogo com autores e analistas

Pensando na abordagem das políticas educacionais como a visualização de um cenário de trânsito entre contextos marcados por relevante flutuação de sentidos, podemos dizer que cada contexto revela tempos, lugares e interesses sociais, que podem ser mais ou menos conflitantes entre si. Conforme Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto de influência representa

o conjunto de espaços-tempos em que os discursos políticos são explicitamente disputados e conceitos e terminologias que estruturarão as propostas de políticas públicas adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a produção dos textos e suas interpretações no contexto da prática, o que ocorre de modo não linear, a partir de embates e acordos entre grupos diversos.

O contexto de influência, portanto, é o espaço-tempo em que acontecem negociações que visam a determinação dos conteúdos das políticas públicas, onde os discursos que irão determinar os princípios balizadores da política educacional são disputados e construídos. No caso das políticas educacionais, os grupos que atuam em diferentes cenários de produção de políticas concorrem, no marco deste contexto, pelas significações do mundo que irão influenciar os sentidos das finalidades sociais das políticas de educação. É neste contexto que conceitos como qualidade da educação, o que significa educar, ensinar e aprender, entre muitos outros, adquirem legitimidade (ou não), configurando-se (ou não), como discurso de base para a política.

Apesar da não hierarquização dos contextos na produção das políticas educacionais, a atenção ao contexto de influência se explica, atualmente, pelo peso adquirido por todo um novo conjunto de atores, que estão tendo diferentes graus de impacto sobre as políticas de educação, tanto global como localmente. Em particular, podemos citar redes sociais, partidos políticos, organizações e fundações filantrópicas, agências multilaterais, como, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), complexos midiáticos, mas também associações docentes, sindicatos, organizações não-governamentais, instituições com múltiplos interesses públicos. Enfim, grupos diversos que concorrem não somente à participação na definição das políticas educacionais, porém, e talvez principalmente, na prestação de serviços relativos às políticas, a partir da regulação de certos discursos.

Nesta pesquisa, o contexto de influência será focalizado para se identificarem vetores de significação a partir dos quais a MTP tem-se configurado, sendo para tanto necessário referir o campo global, nacional e local, que contextualiza os processos de discussão em torno à política educacional. Como nos alerta Levin (1998 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.22), “Ao longo dos últimos 20 anos ou mais, a reforma educacional tornou-se uma ‘epidemia’ de produções globais” e, nesses processos, muito da elaboração de políticas tem sido alinhado às diretrizes globais.

Nessa discussão, será importante ainda dialogar com teorizações de autores e analistas colombianos em relação a tais processos: são os princípios estabelecidos no marco deste

contexto, de natureza marcadamente macropolítica, que serão recontextualizados para outros contextos, onde não se apresentarão estáveis nem tampouco determinantes ou incontestes. Trata-se, portanto, de contexto tão relevante quanto complexo, que será abordado a partir de pesquisa bibliográfica.

3.2 Contexto de produção: pesquisa documental

Já no contexto da produção (*context of policy text production*), acontece a efetiva configuração dos textos das políticas educacionais. Esses textos assumem várias formas: discursos/pronunciamentos, textos legais oficiais, normativos, formais e informais, vídeos, comentários sobre textos oficiais, entre outros. Há de se esclarecer que esses textos nem sempre são coerentes, podendo até ser contraditórios, devendo, por isso, ser lidos e interpretados/reinterpretados considerando o tempo e o local de sua produção e leitura, pois há de se ponderar que resultam de disputas e acordos provisórios (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Assim, as disputas e conflitos ancorados nas discussões provenientes do contexto de influência são aqui expressados e negociados para embates por representar e representar-se e, conseqüentemente, é onde “a política é complexamente codificada em textos e artefatos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). O produto deste contexto é, nessa tessitura, resultado de negociações e alianças entre diferentes esferas, muitas vezes de carácter político-partidário, mas não apenas. Observe-se, ainda, que o trabalho do contexto de influência não se interrompe, nem com a elaboração do texto da política, nem tampouco com a chegada desse produto à escola: as disputas por influência prosseguem, afetando os sentidos que se atribuem a tais produções.

Esse contexto será aqui abordado para informar sobre a situação geral em que se inscreve o priorizado na pesquisa e que corresponde ao contexto da prática. Indagaremos, assim, a respeito da proposta da MTP em textos da política educacional da cidade de Bogotá e do país em geral, considerando que, em acordo com o quadro teórico já apresentado, a proposta da MTP é aqui reconhecida como resultado de múltiplas influências e agendas, bem como da confluência de um conjunto de aspectos contemplados nos diferentes textos que configuram o marco normativo das políticas públicas nacionais e locais.

Essa aproximação nos alerta também, mais uma vez, para a multiplicidade de significados que envolvem a formulação de políticas, uma vez que, na maior parte dos casos, “[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Para a análise do contexto de produção, as teorizações de Ball e colaboradores (2016, p.12), acerca de “como as escolas *fazem* políticas, especificamente sobre como as políticas tornam-se vivas e atuantes [ou não] nas escolas”, propiciam uma compreensão das políticas enquanto intervenções textuais, acentuando seu caráter de incompletude e complexidade. De acordo com os autores, o que se concebe por política não é simplesmente compreendido como texto, mas também como processo discursivo, o que contribui para o desenvolvimento da análise do contexto de produção, ao apresentar a noção de que uma política, além de processos e efeitos, é texto e também discurso. E essas duas conceituações –texto e discurso– estão mutuamente implicadas, conforme já anteriormente mencionado nesta tese, e serão aqui retomadas em complementação ao já apresentado.

Nessa abordagem, Ball (1997, p. 16), assume a noção de política como texto para afirmar, sob a influência da teoria literária, que a política é complexamente codificada (através de disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções da autoridade pública), e descodificada (através de interpretações e significados dos atores, de acordo com suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contexto de inserção), resultando em acentuada pluralidade de leituras em função da multiplicidade de leitores que irão acedê-la.

Dessa forma, o texto da política recebido na escola (nas suas representações multifacetadas) não chegaria transparente e unívoco em seus sentidos possíveis, mas, ao contrário, teria uma história representada e interpretada. Além disso, seria um texto que não entra num vácuo social ou institucional, se admitirmos com Ball que, tanto o texto da política como seus leitores, bem como o lugar onde é colocado em atuação, todos atribuem-lhe significados em função de suas histórias, experiências e lugares sociais. Tal compreensão nesta pesquisa, implica enfrentarmos o desafio de identificar as várias possibilidades de significação da MTP, a partir dos sentidos registrados nos textos e documentos normativos que fundamentam a proposta, entendidos como “produto de múltiplas influências [que] envolvem intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formação da política” (BALL, 1994, p.13). O diálogo com essa noção permite considerar uma perspectiva que reconhece a multiplicidade de interpretações que, no cenário do Colégio Pablo Neruda,

são produzidas a partir das diferentes leituras que os atores fazem com base em suas vivências e que emergem na abordagem do processo de efetivação da política.

A conceituação da política como discurso, por sua vez, demanda, na abordagem de Ball e colaboradores (2016, p. 21), debruçarmo-nos sobre o processo de embates de luta por sentido que se dá na formulação da política, reconhecendo que, “[...] há muita agência ou ‘interpretação’ em nossa análise e nossa conceptualização do processo de política, mas há, também, uma boa dose de discurso e poder”. Na perspectiva foucaultiana, como já referido, a análise de discurso das políticas representa uma possibilidade de problematizar a conjunção de poder e conhecimento, em exercício onde a linguagem é considerada um elemento que não apenas descreve como também participa da constituição da realidade e, por conseguinte, é atravessada por questões de poder.

Desse modo, buscar interpretar a MTP como estratégia discursiva permite situar o que foi registrado nos diferentes materiais empíricos/documentais/bibliográficos de que se vale esta pesquisa, em um amplo espaço analítico, posto que, conforme descreve Ball baseando-se no quadro analítico de Foucault, as políticas como discurso, podem tornar-se “[...] uma certa economia de discursos da verdade”²⁶ (FOUCAULT, 1986, p.93 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.21). Isso quer dizer que, embora o texto esteja aberto a múltiplas interpretações, a aceitação e o impacto social dessas interpretações passam por questões de poder.

Logo, o entendimento da política como discurso alude às disputas por poder que ocorrem em torno das distintas interpretações possíveis das políticas, em termos de vantagens e legitimidades sociais, visto que, embora haja diferentes atores que atuam na vida pública das políticas educacionais, alguns são dominantes em relação a outros, estabelecendo assim “limites sobre o que é permitido pensar [ao propiciar] o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 47). Política envolve então relações de poder, afetando o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, onde, quando e com que autoridade: dessa forma, entende-se que a política é constituída discursivamente. No entanto, essas diferenças de poder não são mecanicamente definidas, e julgamos necessário, no marco desta

²⁶ Seguindo Foucault (1999, p. 28) “[...] numa sociedade como a nossa – mas afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem se estabelecerem, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele.”

pesquisa, investigar a contingência daquela política para verificar, no espaço/tempo aqui priorizado, que interpretações têm conseguido se sobrepor.

Tendo por referência a necessidade de considerar as políticas educacionais de forma complexa, conforme proposto por Ball e colaboradores (2016), destacamos as reflexões dos autores acerca das teorizações de Foucault, para ressaltar a intencionalidade deste tipo de análise, sempre tentando recorrer às ferramentas pertinentes para a abordagem do material empírico. Para o efeito, será necessário considerar que são vários os materiais que no contexto de produção têm sido produzidos, além da *Constitución Política de 1991: a Ley General de Educación* e o Decreto regulamentador (Decreto 1860 de 1994), que “estabelece as normas gerais que regem o serviço público da educação colombiana” (COLOMBIA, Decreto 1860 , 1994), bem como os documentos *Currículo para la excelencia académica y la formación integral* e *Diretrizes Curriculares* definidas pelo Ministério da Educação, entre outros documentos que estabelecem recomendações didáticas e pedagógicas que dão suporte aos processos de conceptualização, desenvolvimento e desenho da educação escolar.

Considerando que o plano de desenvolvimento configura um dos instrumentos orientadores da ação do Estado, poder-se-ia dizer que uma das múltiplas maneiras de nos aproximarmos do tema das atuais políticas públicas educacionais na cidade de Bogotá, é analisando-as a partir de orientações descritas no Plano de Desenvolvimento 2010-2014: *Prosperidad para todos*, bem como no Plano de Desenvolvimento do período 2014 – 2018: *Todos por un nuevo país*, ao serem documentos que representam a política educativa do atual governo colombiano liderado pelo Presidente Juan Manuel Santos desde o ano 2010.

Também será conveniente analisar os textos produzidos no já mencionado Colégio Pablo Neruda/Bogotá com relação à integração da MTP como proposta que dinamiza a prática pedagógica institucional, considerando os mecanismos que o Colégio propõe oficialmente para a interpretação e recriação da proposta no cenário escolar.

Embora leis e documentos sejam produto do contexto de produção, na perspectiva dessa teorização, a política não é finalizada quando um texto é publicado ou aprovado. A política percorre, a partir desse momento, um processo em que os textos serão experimentados e reinterpretados no que os autores nomeiam como contexto da prática, que pode modificar o próprio objetivo da política. Do mesmo modo, não se restringe ao que inscreve explicitamente nos documentos elaborados no âmbito do contexto de produção, dado que as forças políticas que se fazem presentes no contexto de influência não cessam suas disputas quando da oficialização de tais textos. Optamos, então, por abordar os contextos de influência e de

produção de forma articulada, na seção que se segue, e reservamos o próximo capítulo para a discussão do contexto da prática, foco primeiro desta pesquisa.

3.3 A proposta da MTP na Colômbia contemporânea: contexto de influência e contexto da prática

Para analisar como está sendo ressignificada a proposta da MTP no contexto contemporâneo, pode-se iniciar considerando que, após vários anos caracterizados por crise econômica, endividamento e pobreza, durante a década de 1990, em grande parte dos países da América Latina, produziram-se novas leis em matéria de educação: Chile, 1990, Argentina, 1993, Colômbia, 1994, Brasil, 1996, para citar alguns exemplos.

Essas mudanças, como mencionado pelo sociólogo Néstor López (2007), estavam destinadas a reformular o modelo de desenvolvimento econômico da região, bem como a reorganizar as instituições do Estado. Medidas que, segundo o citado autor, foram inspiradas nos princípios do chamado Consenso de Washington²⁷, e que iriam influenciar na implementação das estratégias neoliberais nas políticas públicas, convergindo para "a retirada dos Estados de sua função de orientação das dinâmicas econômicas e sociais, e uma maior presença da lógica de mercado no seu lugar" (LÓPEZ, 2007, p. 11). A visão de mudanças de paradigmas ou modelos da atuação do Estado colocadas pelo autor remete à crítica de Ball (2001a), que nos impele a pensar, até que ponto, haveria uma tendência comum nas políticas adotadas por inúmeros governos que passariam a se sujeitar às prescrições do economicismo e que levariam a assistir um processo contínuo e de mudanças visíveis, que vem afetando as sociedades e caracterizado, em palavras do autor,

[pelo] desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não

²⁷ Refletindo sobre o neoliberalismo enquanto projeto político e como paradigma ideológico que desde os anos 1980 orienta o desenvolvimento, Susan Robertson (2012, p. 286) refere um conjunto de ideias que, à medida que projetos se desenrolavam nos anos 1980, tinham-se despontado: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio; a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais, entre outras. Ideias que, passaram a ser conhecidas, conforme referido pela autora, como o "Consenso de Washington".

no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001a, p. 100).

Dentro desse processo de “neoliberalização” do pensamento e das práticas políticas, a Colômbia, como muitos países da América Latina, empreende uma forte reforma no seu sistema de ensino. Eventos políticos como a promulgação da Constituição de 1991, a Lei Geral de Educação de 1994, a formulação do Plano Nacional Decenal de Educação nos diferentes períodos, assim como os resultados apresentados pela Expedição Pedagógica Nacional²⁸, configuraram o cenário político em que a reforma educacional aconteceu no país:

Foi a década de reformas educacionais [a década de 90], o que significou um tempo de profundos debates sobre a questão, que também resultou em um reposicionamento da educação na agenda pública, e a implementação de novas propostas tanto de gestão como de ensino (TEDESCO, 2002, p. 7).

Vale destacar que a particularidade dessa reforma reside no fato de que seus princípios adquiriram um estatuto constitucional: a educação, na Constituição de 1991, é definida, então, como um direito e como um serviço público. Em 1994, promulga-se a Lei Geral de Educação-Lei 115, aqui entendida, a partir das abordagens de Ball (2011), como um texto político que configura uma série de mudanças significativas que, a partir de sua promulgação, tem tentado estruturar a educação colombiana, buscando introduzir novas abordagens, em termos de concepção, organização e funcionamento do sistema educativo no país, entre as quais está a MTP.

A referida Lei, que “estabelece as normas gerais que regem o serviço público da educação” (COLOMBIA, Ley 115, 1994), foi promulgada no cenário de dois fatos contraditórios e influentes: enquanto o país democrático e suas organizações sociais e políticas dedicavam seus esforços para o processo constitucional, fato que levou à ratificação da nova Constituição em julho de 1991, o Departamento Nacional de Planejamento, publicava no mesmo ano, o plano de abertura educacional (PAE), para o período compreendido entre 1991-1994.

Este plano, conforme apresentado por Ocampo (1991), foi - como continuaram a sê-lo os planos nacionais de desenvolvimento dos governos sucessivos - mais uma resposta às exigências de agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco

²⁸ A Expedição Pedagógica Nacional foi um movimento de professoras e professores colombianos que, por meio de viagens a povoados e cidades, buscavam uma mobilização social pela educação, gerando encontros e afirmando buscar construir uns novos olhares sobre si mesmos e sobre a diversidade de práticas pedagógicas existentes (Universidad Pedagógica Nacional, 2005).

Mundial no contexto do modelo econômico globalizado e neoliberal, do que uma resposta às urgências colocadas por diversos setores da sociedade colombiana. Reformas que, perpassadas pela racionalidade neoliberal, representariam uma das características centrais da gestão pública nascente: o bom funcionamento de todos os âmbitos da ação política passa a ser conferido segundo referenciais e indicadores provenientes da esfera econômica, o que desloca práticas e valores antes pertencentes ao cenário das lutas sociais para a esfera mercadológica.

Desse modo, enquanto a Constituição avançava na delimitação de um tipo de Estado social de direito, com abordagem participativa, o PAE era disposto para introduzir as propostas neoliberais na educação – em palavras de Ocampo (1991, p. 30): “Embora a Constituição impusesse novas obrigações ao Estado e atribuísse novos direitos e oportunidades à população, o PAE pretende aplicar o pensamento neoliberal”.

A chamada abertura educacional, em seguida, entra no país seguindo o modelo neoliberal e acentua a ênfase nos imperativos do mercado também para a educação. A Lei define as regras gerais que regem o serviço público da educação, com base nos princípios da Constituição Política da Colômbia em relação a tal direito, definindo e organizando a oferta da educação formal nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, destinada às crianças e jovens em idade escolar, adultos, camponeses, grupos étnicos, pessoas com deficiências físicas, pessoas com habilidades excepcionais, e pessoas que necessitassem de reinserção social (COLOMBIA, Ley 115, 1994, Título 1, artículo 1).

Por sua parte, o decreto 1860, primeiro decreto de regulamentação da Lei Geral de Educação, emitido cinco meses após a Lei, visava normatizá-la, no que tange às orientações pedagógicas e organização da instituição escolar. É neste documento onde a regulação do Projeto Educativo Institucional, a governança escolar e padrões de avaliação e promoção no âmbito da escola se explicitam, convidando ao professor a tornar ativos os conhecimentos escolares.

O decreto 1860 de 1994, embora não se referindo especificamente ao método de trabalho com projetos, define, entre outros princípios, algo que se inscreve diretamente na tradição do método: *o projeto pedagógico*, de tal modo que, no artigo 36, da seção intitulada “diretrizes curriculares”, este é assim apresentado:

O projeto pedagógico é uma atividade dentro do plano de estudos que de maneira organizada exercita ao educando para resolver problemas cotidianos, selecionados por ter uma ligação direta com o entorno social, cultural, científico e tecnológico do estudante. Tem a função de correlacionar, integrar e fazer ativos os conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes e valores alcançados no desenvolvimento de diversas

disciplinas, bem como da experiência acumulada. O ensinamento previsto no artigo 14 da Lei 115 de 1994 será cumprido sob a forma de projetos pedagógicos²⁹ (COLOMBIA, Decreto 1860 , 1994, tradução nossa).

No mesmo artigo, propõe-se que estes também podem ser orientados ao desenho e elaboração de um produto, o uso de um material ou equipamento, a aquisição do domínio de uma técnica ou tecnologia para resolver uma situação da vida acadêmica, social, política ou econômica, e, em geral, ao desenvolvimento dos interesses dos alunos, de modo a promover o espírito investigativo, entre outras finalidades.

No entanto, pesquisas realizadas em finais dos anos noventa do século passado, na cidade de Bogotá, concluíram que o ensino realizado em torno da proposta de trabalho por meio de projetos pedagógicos foi mais focado no desenvolvimento de projetos como um requisito para cumprir ante a Secretaria de Educação de Bogotá (SED), do que na geração de propostas de trabalho conjunto com iniciativas de participação que renovassem as ações pedagógicas. Vale aqui destacar a argumentação crítica de Ball (2016) acerca de que as políticas podem estar sujeitas ao que o autor chamou de “implementação não criativa” ou “implementação performativa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23). Os autores apontam, em seu livro, que aquilo que acontece dentro das escolas em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação, será mediado por diversos fatores que criam diferentes possibilidades, bem como restrições para a colocação da política em ação no contexto da prática. Na análise de Ball (2001b), essa “implementação performativa” estaria representada no exercício superficial das escolas por tentar se envolver com uma política a ponto de elaborar uma resposta que é incorporada na documentação da escola, apenas para fins de prestação de contas ou auditoria, sem efetuar mudança no que tange aos aspectos pedagógicos ou organizacionais.

Estudos como os apresentados por Elvis, Rodríguez e Ávila (1999, p. 39) expõem essa distância entre o proposto na legislação educacional e sua interpretação nas instituições de ensino. Por meio de suas análises, Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball, Maguire e Braun (2016), ao destacar que as interpretações e reinterpretações de uma política pela comunidade escolar podem resultar em mudanças e transformações significativas nas políticas educacionais,

²⁹ O texto original é: “El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos” (COLOMBIA, Decreto 1860 , 1994).

também nos alertam que essas políticas, conforme referido pelas pesquisas em linhas anteriores, não são simplesmente implementadas, elas são recriadas nas escolas:

[...] professores e outros atores de políticas não [estão] simplesmente envolvidos na realização do trabalho de política, ou seja, implementando reformas. Ao contrário, eles [estão] envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significam, o que poderia ser o deveria ser feito na prática, como essas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 10).

Conforme já anunciamos e será mais desenvolvido no próximo capítulo, políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos, considerando que, como argumenta Hall (2003), indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que veem/leem/ são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados que serão atribuídos a esses textos, uma vez que, por essas diferentes leituras, partes poderiam ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas ou até deliberadamente boicotadas.

Destarte, atualmente, no que tange à política setorial de educação proposta para a cidade de Bogotá, têm-se dado andamento a “propostas fundamentais para a educação”, com o objetivo anunciado de “dar continuidade a uma série de políticas que vinham sendo desenvolvidas em Bogotá desde o ano 2007”, em torno de medidas que, segundo a SED “promovessem o desenvolvimento de currículos baseados em experiências de aprendizagens significativas e formação integral” (SED, 2014, p. 7), no marco do projeto “Escuelas públicas de excelencia para Bogotá”.

No que diz respeito ao Plano de Desenvolvimento da cidade de Bogotá, denominado *Bogotá Humana* e formulado para o período de 2012 a 2016, no eixo da política “currículo de excelência e formação integral” (SED BOGOTÁ, 2014), a qualidade de ensino é apresentada como um processo que suporia no estudante a chamada aprendizagem integral para o bem viver, desenvolvendo um conjunto articulado de conhecimentos, emoções, habilidades, pensamentos e atitudes para viver no que seria considerado “harmonia no planeta”, em projeto de vida individual e coletivo.

E, no que respeita às disposições apresentadas para alcançar a chamada *qualidade*, a MTP é apresentada como importante alternativa pedagógica (SED BOGOTÁ, 2014). Para seu desenho e efetivação, o documento propõe considerar as seguintes questões:

- a) Interesses, preocupações, motivações de alunos e professores;
- b) relevância e possibilidade de realização;
- c) cumprir com os propósitos traçados para a formação dos alunos;
- d) identificar uma problemática;
- e) propor uma hipótese;
- f) definir os objetivos e resultados do projeto;
- g) estabelecer metodologia, cronograma, responsável, tempo, espaço e recursos³⁰ (SED, 2014, p. 55, tradução minha).

Já no Plano de Desenvolvimento denominado *Bogotá mejor para todos* e formulado para o período de 2016 - 2020, dentro das estratégias enunciadas para “contribuir no fortalecimento das competências básicas, cidadãs e socioemocionais e os aprendizagens para a vida de todos os alunos”, configurado como uns dos focos da política, apresenta-se a necessidade da ampliação dos espaços de exploração e diversificação da oferta do ensino meio com enfoque por áreas e interesses integrados através de estratégias metodológicas como a MTP.

Convém observar que essas diversas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais se apresentam complexamente configuradas, são também consideradas nas teorizações de Ball e seus parceiros (2016, p. 15), que insistem no dinamismo no percurso da política, ao destacar que “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; [nas] escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.”

Destaco, neste ponto, a proximidade entre os desenvolvimentos legislativos nos anos 1990 que propunham alternativas pedagógicas progressistas em linha com as abordagens de Kilpatrick e demais pensadores da Escola Nova/do progressivismo do início do século XX, cujas propostas residiam na necessidade de vincular a escola com a vida por meio da ação do educando, que é considerado como um sujeito ativo que intervém diretamente em relação ao seu desenvolvimento e construção de conhecimentos.

Nesse sentido, observa-se que as características da MTP não denotam distinções substanciais atinentes às formulações apresentadas ao final da segunda década do século XX por Kilpatrick (1918a, 1921). De fato, tanto a MTP, quanto o *método de projeto* de Kilpatrick, têm como ideias-chave: partir de uma situação problema; possibilitar o papel ativo do estudante; conciliar teoria e prática; realizar um produto final à luz de um propósito definido.

³⁰ O texto original é: “• Inquietudes, intereses, motivaciones de estudiantes y docentes. • Pertinencia y posibilidad de realización. • Cumplir con los propósitos de formación trazados para los estudiantes. • Identificación de la problemática. • Planteamiento de hipótesis. • Definir objetivos y productos del proyecto. • Establecer la metodología, cronograma, responsables, tiempos, espacios y recursos” (SED BOGOTÁ, 2014, p. 55).

Podemos pensar, com Miñana (2005), que, historicamente, essa proposta tem sido reforçada por três fontes que são usadas, na atualidade, de forma amalgamada. Em primeiro lugar, a pedagogia com projetos, na condição de campo de estudo direcionado à prática pedagógica, na primeira metade do século XX, com a influência de Kilpatrick e Dewey, onde os projetos têm cunho educacional e são vistos como “uma entusiasmada proposta de ação desenvolvida em um ambiente social, trata-se de um problema a ser resolvido em condições reais” (KILPATRICK W., 1918a, p. 320). Em seus fundamentos, considera-se que as pessoas são essencialmente diferentes: cada indivíduo é único, e a escola precisa se adaptar a isso, destacando-se o deslocamento do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, da disciplina para a espontaneidade, do esforço para o interesse.

Em segundo lugar, pode-se referir à tradição da racionalidade instrumental e focada na eficiência, que influenciou o planejamento educacional por parte do governo colombiano; deste ponto de vista, “o projeto foi proposto como uma forma de tornar mais eficiente o sistema de ensino, uma maneira de controlar variáveis, de melhorar a sua eficácia.” (MIÑANA, C., 2005, p. 174). Para este fim, são definidas funções e responsabilidades, estabelecendo-se metas de curto, médio e longo prazo como mecanismos de controle. Assim, a partir da pedagogia de projetos, coloca-se a pretensão de que a escola formasse um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si; um sujeito que, levando a insígnia de *aprender a aprender*, torna-se empresário de si, situando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008), entre outros autores que também se ocupam de tal discussão, é chamado de *capital humano* pelo neoliberalismo. Segundo estas apreciações, à escola caberia então formar e ensinar as técnicas de gestão desse capital humano, vinculando-se às tradições eficientistas dos EUA atualizadas agora pelo neoliberalismo.

Por último, a proposta da MTP, no contexto do “Plano de Desenvolvimento *Bogotá Humana*”, bem como no “Plano de Desenvolvimento *Bogotá mejor para todos*” é associada a uma prática educacional democrática, incompatível com o que se tinha denominado ensino tradicional ou educação instrucionista/transmissiva, sendo proposta para satisfazer às demandas de setores progressistas da sociedade colombiana. De tal modo, a indicação de prática pedagógica que decorre da orientação da MTP é a de que à escola caberá assegurar condições ao aluno para realizar autonomamente seu aprendizado e não ser ensinado ou colocado no polo receptivo de uma transmissão de conhecimentos, tida em geral como contrária à aprendizagem. Observa-se assim a intenção de conceituar a MTP articulada às

discussões entre a educação e os processos de globalização, porém, ao mesmo tempo, tentando conciliar as reivindicações de distintos setores sociais.

4 A MTP NO CONTEXTO DA PRÁTICA COLOMBIANA: O CASO DO COLÉGIO PABLO NERUDA

Este capítulo, composto por quatro seções, se dedica à problematização do contexto da prática da educação escolar colombiana, no recorte da pesquisa realizada. Na primeira seção apresentamos, em síntese, a abordagem metodológica priorizada nesta pesquisa, o Estudo de Caso, afigurado como oportunidade de contato direto com os atores educativos do Colégio investigado. A partir do referencial teórico adotado, optamos por focalizar, como local singular de atuação das políticas de interesse da pesquisa, o Colégio Pablo Neruda, escolha já abordada no segundo capítulo desta tese e que será aqui retomada e justificada, de modo a introduzir à organização e análise do material empírico construído na pesquisa, exposto nas demais seções do capítulo, a partir de dois eixos de problematização: *processos mais amplos da escola*; e *ressignificação da MTP*, que se subdivide em *Conhecimento escolar e Práticas pedagógicas*.

4.1 Contexto da prática: estudo de caso

O contexto da prática (*context of practice*) é caracterizado, no modelo do ciclo de políticas, como a arena na qual os sentidos atribuídos aos textos políticos se traduzem em ações pedagógicas, a partir de interpretações, recriações e recontextualizações dos textos da política, podendo se introduzir mudanças e transformações relevantes no texto oficial. Nas abordagens apresentadas por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 21), as políticas são, nesse contexto, consideradas como “[...] intervenções textuais, [que] também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática.”

Os textos políticos são, neste caso, reinterpretados pelos diferentes sujeitos sociais que fazem sua leitura com base em suas próprias vivências e necessidades. Reconhecendo que esse contexto merece especial atenção, pois é para ele que as políticas são endereçadas, entendemos que a escola é um dos espaços-tempos onde as políticas de educação são (re)configuradas e, portanto, é uma instituição que não pode ser vista como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade.

Assim, pretende-se, na focalização desse contexto, que constitui o principal foco desta pesquisa, abordar como os sujeitos da escola relatam a experiência com as políticas educacionais, no que tange à MTP, entendendo que a experiência dos envolvidos é aspecto fundamental para a atuação de políticas. Conseqüentemente, por meio da realização, gravação e transcrição de entrevistas com o diretor da escola, professores, líderes do Projeto, estudantes atuais e egressos, já apresentados no capítulo 2 desta tese, foi possível uma aproximação aos atores educativos do Colégio Pablo Neruda que são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos das políticas de educação em tela (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Desse modo, buscamos problematizar como os sujeitos relatam experienciar os processos de reforma vivenciados pela educação colombiana, com referência ao MTP, discutindo sobre os sentimentos, resistências, medos, tensões e negociações do cotidiano escolar que narraram para a pesquisa.

Para a abordagem desse contexto, a abordagem metodológica que entendemos se afigurar mais adequada para a etapa de investigação empírica da pesquisa é a do estudo de caso, que se justifica, porquanto oportuniza uma abordagem em profundidade dos processos educacionais, por meio da focalização de uma instância específica de realização de tais processos (STAKE, 2007).

Na pesquisa que nos convoca, apresentamos o estudo de caso como modalidade de investigação pertinente, que, em comparação com as demais modalidades de investigação, tem a vantagem de, como salientam Laville e Dionne (1999, p. 156), oferecer a “possibilidade de aprofundamento [...], pois os recursos estão concentrados no caso visado”. Considera-se também que, como justifica André (2013), se “o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos [...]” (p. 97).

Assim, centrar o estudo em uma escola em particular, o Colégio Pablo Neruda/Bogotá representa uma oportunidade de contato direto com cada um dos contextos que configuram relevante instância do contexto da prática da educação colombiana, brindando possibilidades de descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar sentidos, enfim, constituir um leque de alternativas de análise que podem nos auxiliar a problematizar como e por que a proposta da metodologia do trabalho com projetos pode estar sendo ressignificada no contexto educacional colombiano na contemporaneidade.

4.2 Por que o colégio Pablo Neruda³¹?

O Colégio Pablo Neruda³² faz parte da rede pública estadual de ensino da cidade de Bogotá e está situado na localidade Fontibón³³, uma localidade considerada de classe média. Recebe alunos de bairros centrais e da região noroeste da cidade de Bogotá e é reconhecido como uma das escolas públicas com maior trajetória do bairro. Com aproximadamente 1100 (mil e cem) alunos e 43 (quarenta e três) profissionais, entre professores, coordenadores e gestor, possui uma estrutura física razoável, com auditório (que funciona também como teatro), quadra de esportes coberta, pátio amplo, laboratórios de informática e de ciências (ambos com professores específicos), internet banda larga, biblioteca de médio porte com bibliotecário, 25 (vinte e cinco) salas de aula e sala de professores. No turno matutino atende a estudantes da 7ª a 9ª séries do Ensino Fundamental, com 15 turmas, e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, com 10 turmas, perfazendo um total de 25 turmas, com jovens cuja idade varia entre 12 e 18 anos (no ano de 2016). Em relação à conformação familiar³⁴, 45% das famílias da escola são nucleares, composta de pais e filhos que vivem sob o mesmo teto; 25% são de tipo alternativo, a maioria deles com presença única da mãe e 4% com presença única do pai. Também se encontram famílias extensas formadas por pai ou mãe e madrasta ou padrasto, e algumas lideradas por avós e parentes que são responsáveis pelos jovens.

Segundo dados da secretaria escolar, o colégio recebe alunos de vários bairros vizinhos, não havendo necessidade de pré-matrícula, pois há vagas suficientes para todos os interessados. O Colégio Pablo Neruda tem assumido, nas falas das entrevistas e nos materiais disponibilizados, o orgulho de ser do bairro, de ser da comunidade. Conforme informado pelo gestor, “a escola se esforça para manter o reconhecimento de seu desempenho e, por conseguinte, atrai a atenção das autoridades distritais” (CUERVO, 2017).

³¹ A ficha de caracterização do Colégio Pablo Neruda encontra-se no ao final do trabalho (APÊNDICE C).

³² As Informações apresentadas neste apartado foram coletadas do documento de trabalho intitulado “Colegio Pablo Neruda, propuesta para la reforma curricular, OCTUBRE DE 2016”.

³³ A capital da Colômbia tem uma divisão administrativa de 20 localidades ou distritos organizados “para proporcionar aos cidadãos redes de serviços públicos, tais como infraestrutura rodoviária, entretenimento e abastecimento de produtos. Cada um tem seu próprio prefeito, chamado o Prefeito Menor e um Conselho de Administração Local (JAL)” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).

³⁴ Informações coletadas dos documentos de caracterização elaborados pelo departamento de orientação escolar do PN.

Em relação às estratégias de organização do conhecimento escolar, o Colégio Pablo Neruda busca fortalecer a MTP como ferramenta para, entre outros objetivos declarados, a “formação de estudantes com grandes habilidades para desenvolver atividades de pesquisa, gerando novos hábitos, imaginários e caminhos de circulação do conhecimento” (I.E.D. Pablo Neruda, 2014, p. 23). Do mesmo modo, busca integrar essa estratégia de trabalho para,

[...] propiciar o uso adequado do tempo livre; fortalecimento de atividades culturais, recreativas e esportivas; uma relação mais responsável com o meio ambiente e o desenvolvimento de linhas de pesquisa para descobrir talentos e vocação profissional, de trabalho ou de performance nos alunos (COLEGIO PABLO NERUDA, Equipo académico, 2016).

Partindo desses objetivos e considerando diversas situações vividas no cotidiano escolar que permearam o exercício profissional e que têm relação também com os processos de subjetivação estudantil, no tempo em que a pesquisadora atuou como coordenadora acadêmica no Colégio Pablo Neruda, esse contexto foi afigurando-se como cenário propício para discutir como e por que a estratégia da pedagogia do trabalho por projetos está sendo ressignificada no contexto educacional colombiano na contemporaneidade.

Nesse cenário, múltiplas situações têm-se mobilizado configurando o Colégio Pablo Neruda enquanto instituição que faz parte de um meio social em mudanças. Dentro das múltiplas situações que podemos referir, trazemos um fato que julgamos relevante e que marcou novos caminhos nas dinâmicas da instituição: embora possa parecer um episódio simples, a cadeia de eventos que ajudou a iniciar no cenário escolar foi significativa.

Uma situação conjuntural levou coordenadores e professores da área de Ciências Humanas a pensar onde e como buscar impulsos motivadores para melhorar o que era considerado como baixos níveis de habilidades acadêmicas dos estudantes do ensino médio, no exercício da leitura, compreensão e oralidade. Considerava-se que essa condição fazia com que os estudantes não atingissem a pontuação mínima nas provas estaduais e, portanto, teriam poucas possibilidades de ingressar ao ensino superior, tema complexo para instituições de ensino, que muitas vezes são medidas pelo sucesso dos estudantes neste tipo de avaliação.

Tornaram-se, então, insistentes as questões expostas pelos docentes frente à suposta falta de interesse dos estudantes, à ausência de consenso na implementação de estratégias adequadas por parte de professores e diretores, ao entendimento da ocorrência de estratégias pedagógicas presumivelmente obsoletas que afetavam a relação escola-realidade, à suposição de desinteresse dos pais em relação aos processos acadêmicos de seus filhos, entre outras.

Os argumentos mais frequentes afirmavam que os estudantes, muitas vezes, pareciam participar das tarefas e atividades da escola, apenas para cumprir as exigências legais, mostrando pouca motivação e interesse pelos conteúdos trabalhados e apresentando resistência a muitas das práticas escolares e frente às normas de convivência propostas. Nesse cenário, os docentes afirmavam que preparar os alunos para que eles pudessem, no final do ensino médio, desenvolver uma pesquisa, produzir um texto e, depois, apresentar os resultados, configuraria uma experiência que lhes permitiria, se não totalmente, ao menos, em parte, superar suas fraquezas.

Começou então a ser delineada uma experiência educacional nomeada como *Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación*, proposta que exigia assumir outros desafios, destacando-se a necessidade de gerar novos hábitos, imaginários e rotas de circulação do conhecimento.

A partir dessa proposta, na dinâmica do Colégio Pablo Neruda, inicia-se um trabalho focado na transformação das práticas de sala de aula, bem como dos olhares de seus atores no que se refere à pesquisa e ao conhecimento escolar. Tratava-se de um exercício conjunto "para reorganizar a vida acadêmica da instituição e impulsionar o trabalho interdisciplinar, através de uma metodologia por projetos, onde o espaço de encontro e produção seja o trabalho investigativo" (IDEP, 2011, p. 55).

Nesse quadro de mudanças, novos processos levaram a instituição a repensar suas dinâmicas para mudar o curso do Projeto Educativo Institucional (PEI), tal como referido pelos professores:

Partimos de la necesidad incuestionable de transformar radicalmente los procesos curriculares a partir de las problemáticas que se han venido presentando y que cada día se hacen más evidentes: el deterioro de la convivencia, altos niveles de reprobación de asignaturas y años lectivos, consumo de sustancias psicoactivas, los conflictos con los padres de familia, la deserción y movilidad constante de la población, las presiones de la comunidad, entre otras (COLEGIO PABLO NERUDA, 2017, p. 3).

Conforme relatado em entrevistas e documentos do Colégio, havia, naquele momento uma necessidade de redefinir a missão, visão, metodologia, e fazer uma atualização curricular, considerando que a última reforma havia sido feita no ano de 2008. Diante disso, foi discutida em várias reuniões de departamento, bem como em reuniões entre o diretor da escola, professores e coordenadores, a necessidade de desenvolver um trabalho conjunto para analisar o caminho pedagógico mais conveniente para a dinâmica escolar, com base nas necessidades identificadas e nos objetivos propostos. Dentro das várias estratégias discutidas, foi decidido

analisar a conveniência de prosseguir com o modelo pedagógico que estava sendo trabalhado focado em ciclos de formação ou optar por iniciar a definição de um modelo delineado a partir da metodologia do trabalho por projetos.

Considerando o desconforto e tensões que, para alguns professores, tinha representado o trabalho desenvolvido a partir da proposta *Hacia un aprendizaje significativo de la investigación* e cujas bases se situaram na estratégia de trabalho com projetos, como foi manifesto em assembleias de professores, esperava-se que uma parte dos docentes aproveitasse a oportunidade para derrubar o trabalho construído durante alguns anos. Surpreendentemente e por unanimidade de votos, os professores decidiram em uma assembleia geral, conforme registrado nas atas dessa reunião, que a estratégia pedagógica que iria orientar o desenvolvimento do currículo no Colégio Pablo Neruda, seria a MTP:

Por otra parte, las reflexiones de los docentes señalaron la necesidad urgente de adecuar el currículo a la realidad de los estudiantes, a la vez que plantearon la importancia de actualizarse en temas relativos a la pedagogía y la didáctica de las ciencias, lo que condujo también a pensar en la reestructuración del currículo que se ha venido llevando en el colegio y por ende la revisión del enfoque de la institución (COLEGIO PABLO NERUDA, 2017, p. 6)

Desde então, a realização dessa estratégia tem transitado por diferentes modos de apropriação: profissionais externos têm sido integrados ao trabalho de planejamento dos programas de estudo; programas oficiais, como “Educación media fortalecida”, promovidos pela Secretaria de Educação de Bogotá, têm sido articulados à proposta da escola; estratégias cotidianas diversas que buscariam encontrar, no seu desenvolvimento, uma maneira de integrar o conhecimento a partir de métodos alternativos que incentivassem nos jovens estudantes o interesse no seu próprio aprendizado

Essa breve descrição permite entrever que o Colégio Pablo Neruda se antecipou à efetivação da MTP como política pública, o que pesou na sua escolha como campo empírico para esta pesquisa, dentro do entendimento da atuação de políticas como “[...] um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18 - 19). Além disso, ser uma instituição que se antecipa à legislação denota que pode ser um espaço em que se favoreçam interpretações criativas e significativamente arrojadas em relação aos textos das políticas públicas.

Reconhecendo o Colégio Pablo Neruda como o contexto da prática que nesta pesquisa merece especial atenção, pois é para ele que as políticas são endereçadas, sendo

reinterpretadas e recriadas, e buscando nos aproximar dos participantes da pesquisa, foram então entrevistados o diretor da escola, dois docentes líderes do projeto, oito professores, dez estudantes do 2º ano do ensino médio, dez estudantes do 3º ano de ensino médio e oito estudantes egressos. No Quadro 2, a partir de uma ficha de identificação³⁵ preenchida pelos participantes no momento da entrevista, apresentam-se informações a respeito do diretor, líderes e professores, e, no Quadro 3, a caracterização dos estudantes atuais e estudantes egressos que foram entrevistados para a pesquisa. Vale a pena esclarecer que foi sugerida aos participantes a possibilidade de escolher um pseudônimo, não obstante, todos expressaram sua preferência por serem chamados, na tese, por seu próprio nome.

Quadro 2 - Caracterização geral dos participantes: diretor, líderes e professores

Nome	Cargo	Formação	Área de formação	Experiência Docente (anos)	Experiência Col. Pablo Neruda (anos)	Gênero	Idade
Rafael Cuervo	Diretor da escola	Mestrado	Filosofia	39	12	M	63
Margot Barrantes	Líder gestor	Mestrado	Ciências Sociais	23	20	F	52
Luz Cañón	Líder gestor	Doutorado	Filosofia	27	26	F	56
Alexander Castañeda	Professor	Mestrado	Matemáticas	19	6	M	40
Isabel Sandino	Professora	Mestrado	Ciências Naturais	4	2	F	34
Stella Cueca	Professora	Mestrado	Filosofia	9	7	F	42
Francisco Mejía	Professor	Mestrado	Filologia e línguas	9	7	M	41
Yolanda Gutierrez	Professor	Mestrado	Física	37	24	F	54
Anyela Vega	Professora	Mestrado	Filologia e línguas	11	6	F	41
Margarita Cristancho	Professora	Mestrado	Matemáticas	18	9	F	42
Lorena Cómbita	Professora	Mestrado	Educação física	17	12	F	41

Fonte: A autora, a partir de fichas de caracterização, 2018.

³⁵ Todos os participantes preencheram a *ficha de identificação* (APÊNDICE D).

Quadro 3 - Caracterização geral dos participantes: estudantes atuais e estudantes egressos
(continua)

Nome	Nível de estudo	Ano de ingresso ao Col. Pablo Neruda	Ano em que participou da experiência da MTP	Gênero	Idade
Leidy Salguero	3ª série	2010	2016 – 2017	F	17
July Montenegro	3ª série	2007	2016 – 2017	F	17
Yeferson Mahecha	3ª série	2015	2016 – 2017	M	15
José Jiménez	3ª série	2014	2016 – 2017	M	17
Pilar Rojas	3ª série	2011	2016 – 2017	F	17
David Cabezas	3ª série	2005	2016 – 2017	M	17
Jorge Hernández	3ª série	2011	2016 – 2017	M	19
Valentina Marín	3ª série	2013	2016 – 2017	F	18
Sergio Cárdenas	3ª série	2010	2016 – 2017	M	18
Paula Salamanca	3ª série	2011	2016 – 2017	F	17
Julian Orejuela	2ª série	2005	2017	M	16
Juan Diego Rodríguez	2ª série	2015	2017	M	17
David Ballén	2ª série	2010	2017	M	16
Luis Durán	2ª série	2002	2017	M	17
Jineth González	2ª série	2011	2017	F	18
Sebastian Peña	2ª série	2008	2017	M	18
Alejandra Rodríguez	2ª série	2015	2017	F	17
Catalina Charry	2ª série	2006	2017	F	18
Alejandro Sánchez	2ª série	2009	2017	M	17
Laura Garzón	2ª série	2005	2017	F	18
Iván Vega	Egresso	2010	2016	M	19
Sergio Sandoval	Egresso	2008	2015	M	22
Angélica Ortega	Egressa	2007	2014	F	22
Fabian Calderon	Egresso	2012	2016	M	19
Sebastian Cala	Egresso	2014	2016	M	18
Jefferson Barón	Egresso	2003	2016	M	20
Cristian Torres	Egresso	2010	2015	M	19
Bryan Guerrero	Egresso	2005	2014	M	21

Fonte: A autora a partir de fichas de caracterização, 2018

4.3 Eixos de problematização

O que trazemos nas páginas a seguir é o movimento de reflexão acadêmica que se coloca a partir do reconhecimento de problematizar e discutir a ressignificação da MTP no contexto da prática. Concedem-se as questões que instigam, as incertezas que contornam tal temática e o desassossego da pesquisadora frente à responsabilidade de fazer escolhas e interpretações em um universo muito amplo de possibilidades de abordagem do material empírico.

Nesse trabalho de ressignificação, não podemos desconsiderar que interpretação é uma questão de disputa, de abertura de possibilidades para um jogo constante do sentido e produção de novas interpretações. Trata-se de compreender que “interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

No caso da efetivação das políticas públicas no contexto educacional da cidade de Bogotá, percebe-se essa complexa relação entre propostas e práticas, e autores como Ball (1992, 1997, 2008, 2011, 2016) nos ajudam a abordar esta questão, considerando que, para entender e documentar as inúmeras formas nas quais a política é colocada em ação nas escolas, deve-se reconhecê-las como processo instável e de múltiplas demandas.

Em um contexto polifônico de proliferação e circulação constante de políticas educacionais, como é o cenário escolar da atualidade, o autor procura ir além do que tem sido conhecido como enfoque de implementação, que analisa as políticas isoladamente e segue um esquema linear e vertical (de cima para baixo, de elaboração para aplicação), onde se ignora a especificidade de cada escola e como seus diferentes atores interpretam, traduzem e lidam com essas políticas no cotidiano.

Daí a mudança de vocabulário: não se trata de estudar a implementação das políticas, mas a sua ação (*enactment*), não se trata de analisar como as escolas aplicam as políticas, ou de avaliar se o fizeram bem ou mal na busca de “falhas”, trata-se de ver como fazem as políticas de formas múltiplas e contraditórias. Políticas, além disso, que não atuam isoladamente, mas são misturadas e inter-relacionadas, reforçam ou contradizem, definindo e redefinindo o papel dos diferentes atores, o que significa aprender, ou o que é um bom aluno ou uma boa escola. O autor nos incita, então, a pensar a política como um processo variado e

frequentemente questionado ou sujeito a múltiplas interpretações conforme é, em suas palavras, *encenado*, quer dizer, colocado em cena, em atuação, ao invés de implementado.

Nesse trabalho de pensar a política, conforme referido por Ball, se faz necessário neste ponto organizar e delimitar, na imensidão de alternativas, os recortes relevantes para a pesquisa, propomos, na pauta da abordagem discursiva foucaultiana e nos princípios defendidos por Ball e colaboradores (2016) na teorização sobre a atuação das políticas, organizar e problematizar o *corpus* da pesquisa a partir de dois eixos de problematização.

Tais eixos apontam recortes discursivos de interesse da pesquisa, ambos atravessados por questões de poder que serão em ambos focalizadas: *processos mais amplos da escola* e *ressignificação da MTP*, que se desdobra em outras duas subfocalizações: *práticas pedagógicas* e *conhecimento escolar*. As discussões desenvolvidas são sintetizadas a seguir e expostas segundo tais eixos de focalização e subfocalização, resgatando-se, para verificação de pertinência, a hipótese que motivou inicialmente a pesquisa, já apresentada no segundo capítulo desta tese: *a política nas escolas é um processo tão diverso e sujeito a diferentes interpretações conforme é complexamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado. Desse modo, apostamos ainda que a metodologia do trabalho por projetos é atualmente proposta como política pública na educação escolar colombiana, em processo complexo que registra múltiplas traduções, em alguns casos, mais próximas a perspectivas críticas, em outros, liberal-escolanovistas, e, em outros ainda, neoliberais.*

4.3.1 Processos mais amplos da escola

Considero que la MTP parte de un principio y es que la escuela debe servir para transformar la realidad, esa realidad que se caracteriza por ser tan cambiante, no para mantener un sistema o un orden establecido de transmisión de contenidos, sino que es desde la escuela el lugar que se posibilita la acción transformadora, a través de qué, a través de formar a nuestros estudiantes desde la autonomía, desde la libertad, desde la solidaridad, liderazgo y compromiso, involucrándolos con el cambio social y, pensamos que la propuesta de la MTP debe evidenciar eso, que la educación sirva para que los chicos abran los ojos a sus realidades, evidencien las desigualdades, las injusticias, las identidades,

pero también para que a su vez sean conscientes que son ellos los sujetos que van a hacer esa transformación [...]

(SANDINO, 2017).

Este depoimento marca o início da entrevista em que uma professora que, ao ser indagada sobre o contexto da prática, manifesta a forma como acredita ser construída a relação entre a MTP e a escola. Ao problematizar essa compreensão, de uma professora com 4 anos de experiência no campo educacional e envolvida com a proposta da MTP na escola analisada, é possível examinar algumas questões que delineiam o modo como professores pensam/definem o que poderia ser chamado como a função da escola e o modo como essa instituição é apresentada na contemporaneidade.

Na ideia de “escola” referida na fala da professora está em pauta o perfil de pessoa que as escolas precisam formar em uma sociedade mutável. Torna-se relevante a função da escola de formar um ser conhecedor de seu papel nas mudanças que ocorrem, instigando um olhar para o processo de ensino-aprendizagem que vai além do que Freire (1987) designou como educação “bancária”. Depoimentos como esse promovem uma visão da escola tanto como cenário que propende, a partir da proposta da MTP, para a formação da pessoa autônoma e responsável pela sua aprendizagem, como também, uma escola que sirva como instrumento de conscientização do estudante como cidadão, extrapolando assim sua função de mera transmissora de conhecimento e aventurando-a em uma ação social diretamente relacionada à formação do senso crítico, direcionada para a intervenção e mudança da realidade social (MEJIA, 2011). Outro aspecto que pode ser destacado é que, nessa perspectiva, o aluno não é formado exclusivamente para alcançar o sucesso pessoal, mas para realizar e liderar, em sua comunidade, as transformações que a sociedade precisa. As reflexões da professora, que incorporam elementos que buscam uma articulação entre a escola e a realidade de cada momento histórico, denotam um pensamento que poderíamos identificar como de uma perspectiva crítica, em cujas dinâmicas constituem-se ideais que carregam outras questões e desafios para o cenário escolar.

Parece também notória a importância que a professora Isabel Sandino atribui à MTP como desmistificadora da realidade, através da imersão de estudantes e professores em seu próprio contexto, para alcançar uma compreensão e consciência crítica, e desta forma transformá-la. Afirmção sustentada pelo conceito de educação de Freire (1971, p. 1), para quem “a verdadeira educação é práxis, reflexão e ação do mundo para transformá-lo”, demandas que têm sido configuradas a partir das várias leituras que se fazem da sociedade, diversa e plural, da qual a escola faz parte. É assim que vozes, como as da professora Isabel

Sandino, dão conta das criações que, apoiadas em propostas como a MTP, visam possibilitar um conhecimento que sirva aos alunos para identificar suas realidades e envolver-se na busca de soluções aos problemas sociais que permeiam o cenário atual.

Essa exigência de que a escola possa transformar a realidade pode conter traços de demandas “contra a corrente”, se considerarmos que são processos propostos “em uma sociedade globalizada que adotou como valores centrais o mercado e o consumo, uma sociedade que valoriza a educação na medida em que forma sujeitos capazes de agir em sintonia com os valores e a lógica dominante” (CANDAUI, 2015, p. 149). No entanto, o confronto dessas duas realidades, de transformação e manutenção da lógica dominante, oferece importantes elementos para se repensar, enriquecer e reinventar, cotidianamente, as práticas educativas. Trata-se de incorporar outras perguntas, reposicionar questionamentos e trabalhar articulações que orientem e possibilitem a busca de outras práticas educacionais, decorrentes das resistências expressadas pelos diferentes atores nos múltiplos ambientes educacionais.

Sobre a ação transformadora atribuída à escola a partir da MTP, o depoimento da professora Luz Cañón, líder do projeto da MTP e com 27 anos de experiência no campo educacional, traz elementos para essa discussão:

Creo que es en la metodología de proyectos en donde tenemos que converger finalmente, empezar a pensar todos en un colegio distinto [...], una forma distinta de ver nuestra relación con los estudiantes, una nueva forma de ver hasta los contenidos y el conocimiento también, porque por situaciones de obligatoriedad hacia el estado de cumplir un programa, unas metas, unos estándares de desempeño y eso, dejamos de ver las necesidades, nos hemos aislado de las comunidades, nos hemos aislado de otros procesos sociales que también son importantes en la construcción de criticidad de los chicos (CAÑÓN, 2017).

Em sua fala, a professora fortalece a crítica sobre a necessidade de pensar de forma diferente os modos em que têm se configurado o processo escolar e, particularmente, sobre as formas de construção do conhecimento a partir da MTP em que, segundo o argumentado pela líder, este se torne em uma força social, aspecto que tem sido desconsiderado pela escola, ao ter que atender determinadas metas. Ela se refere uma situação que é recorrente hoje no contexto escolar, que é a atenção que as escolas prestam aos imperativos de elevar o desempenho medido por valorações e classificações a partir de provas de avaliação externa, o que segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 22), significa que, “Tecnologias de política – gestão, mercado e performatividade – orientam a prática [pedagógica] em direção [...] a uma melhoria constante em resultados de exames e outros desempenhos.”

Assim, o que hoje está sendo exigido das escolas é representado em políticas educacionais neoliberais que, em busca de uma suposta modernização, configuram a qualidade educativa como um atributo externo que pode ser medido, entre outros aspectos, por avanços no processo de aprendizagem, bem como nos resultados obtidos com a aplicação de testes externos padronizados. Neste panorama, não interessa a origem social dos alunos que são acolhidos nas escolas, os diversos objetivos que promovem os centros educacionais, os currículos, os processos pedagógicos, as culturas e os ambientes escolares, os recursos que administram, as tradições culturais e as trajetórias dos sistemas educacionais locais; todos os alunos devem realizar testes nas áreas de linguagem e matemática, por serem estas consideradas áreas básicas de conhecimento e fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens futuras. Nessa mesma ótica, Margot Barrantes, professora de filosofia e também líder do projeto da MTP, opõe-se de forma explícita às perspectivas neoliberais, ao referir:

[...] Otra cosa que yo pienso frente a todos los cambios que estamos haciendo es que una cosa es la institucionalidad que tiene que dar cuenta de una evaluación que hace el Estado, entonces esa evaluación nacional, esa evaluación internacional, está basada en unos temas específicos que son los estándares que da el ministerio, si pensamos en trabajo por proyectos, tendríamos que pensar cómo integramos esos estándares, como lidiamos con esa presión de organismos como el Banco Mundial, la OCDE y todas esas instancias que se preocupan más por estabilizar los parámetros de los resultados en pruebas externas. Porque es que mire, todas esas influencias es lo que ha llevado a que no solo aquí en Colombia, los sistemas educativos copien modelos aparentemente exitosos desde el único criterio de obtener buenos resultados en esas pruebas y a nivel pedagógico eso lo que ha significado es que la educación en cierto modo se homogenice, sí, que se homogenice por vías de competencias, estándares y evaluación, integrando en ese escenario además, una idea de calidad que acaba totalmente con nuestra creatividad e iniciativa y, obviamente, limita los procesos que queremos generar a partir de la exploración y experimentación de nuevos caminos posibles para emprender nuevos procesos académicos con nuestros estudiantes (BARRANTES, 2017).

Chama a atenção a crítica que a líder Margot Barrantes faz da homogeneização, tornando manifesta sua intenção de se problematizar as perspectivas que reduzem o processo de ensino a resultados uniformes e em cujos cenários, segundo a opinião da professora, é desconhecido o potencial dos educadores para construir propostas educativas inovadoras, plurais e coletivas. Nesse horizonte, vale ressaltar os pressupostos da perspectiva intercultural política assumida por Vera Candau, para quem a homogeneização torna-se um aspecto negativo para a escola considerando que,

[...] sem dúvida, a lógica das políticas públicas dominantes não favorece [a perspectiva intercultural]. Os docentes se sentem continuamente pressionados pelos

múltiplos mecanismos burocráticos, pelas condições de trabalho, pelas inúmeras avaliações locais e nacionais e pela necessidade de garantir desempenhos que permitam às escolas e aos sistemas de ensino obter cada vez mais resultados considerados melhores (CANDAUI, 2016, p. 813).

A fala da professora Margot Barrantes nos leva a pensar sobre como a estratégia da MTP pode-se colocar em uma perspectiva contrária a essa homogeneização estimulada por organismos internacionais como o BM e a OCDE, entre outros, cujos discursos podem ganhar adesão por girar em torno da crença social de que o conhecimento é moeda de presente e de futuro de qualquer sociedade qualificada e competitiva. Nesta lógica, Ball (2014) nos lembra que muitas políticas educacionais têm sido objeto de disputa em redes políticas globais que possuem uma gama diversificada de participantes e que envolvem não somente os governos e outros agentes nacionais, mas também organismos de atuação transnacionais. Nas palavras do autor: “[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos [...]” (BALL, 2014, p. 220).

Ao analisarmos a literatura de agências internacionais, como as referidas por Margot Barrantes, é possível perceber que sua maioria considera que a empresa é o modelo mais eficiente para organizar a produção e os serviços em uma sociedade governada pela lógica do mercado. Nesse cenário, as escolas devem ser organizadas e pensadas, segundo observado por Miñana e Rodríguez (2003, p. 287), como “[...] empresas que prestam serviços educacionais, os fatores do processo educacional como insumos, e a eficiência, produtividade e resultados de aprendizagem, como os principais critérios de decisão ao momento de avaliar a qualidade das escolas”. Assim, as escolas deveriam competir com base em resultados de testes externos para quantificar e comparar seu desempenho, em um cenário que estimula situações de competição permanentes e imersas em uma racionalidade que se mostra marcadamente neoliberal.

Podemos retomar aqui as palavras proferidas por Veiga-Neto em entrevista concedida ao Jornal Argentino *Página/12*, quando o autor foi convidado a falar sobre a escola no marco de uma sociedade que cada dia oferece mais possibilidades de reflexão: “Na lógica neoliberal é necessário colocar a educação não como um bem social com a tutela da sociedade e do Estado, mas sob a tutela do mercado de competição, de produção exacerbada, de consumo, de compra e de competição exacerbada.” (VEIGA-NETO, 2011). Nessa citação, o autor pretende referir como funcionam as lógicas de uma política global de educação que tem impactado fortemente países como a Colômbia, em cujo cenário é possível reconhecer, conforme citado

por De Zubiria (2011), que a política educacional do governo atual é configurada a partir de quatro fundamentos principais: qualidade da educação, desenvolvimento de competências, capital humano e sistema de avaliação nacional. Eixos que, “[...] mostram a consolidação de uma concepção tecnocrática e neoliberal da educação” (DE ZUBIRIA, 2011, p. 16).

Ao retomar a última fala aqui registrada, observa-se que o que é referido pela líder Margot Barrantes dá conta de como a MTP está integrada em um contexto de perspectivas que podem ser aqui chamadas de críticas; no entanto, podemos identificar também que a professora expressa como essa metodologia também está atendendo à perspectiva descrita pelo autor De Zubiria.

Reconhecemos que as diferentes formas de leitura e compreensão da perspectiva neoliberal também envolvem outras ênfases, orientações e projeções nos diferentes cenários de análise construídos. O neoliberalismo, conforme resumido por Ball (2014), é um termo vago e que precisa ser contextualizado quando empregado. Em sua concepção, trata-se de um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um “mercado” com penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, ou seja, vai muito além de uma doutrina econômica ou de um conjunto de projeto políticos. Partindo de uma abordagem pluralista, o autor considera que o neoliberalismo abrange “[...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a ‘economização’ da vida social e da ‘criação’ de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2014, p. 25, grifos do autor).

Apoiando-nos nos argumentos de Ball, mas, ao mesmo tempo, atenta às complexas dinâmicas que o neoliberalismo tem assumido no cenário colombiano, apenas para referir uns dos documentos oficiais que têm orientado as políticas dos últimos governos, poderíamos citar os Planos de Desenvolvimento Nacional (PND) 2002–2006, 2006–2010, 2010–2014 e 2014–2018, cujas bases em matéria educacional foram direcionadas pela definição que, em relação à educação e sua função, cada governo adotou. De modo que, se aludirmos ao definido no PND 2002–2006 do presidente Álvaro Uribe Vélez, observamos que a educação se apresenta como “um fator essencial do desenvolvimento humano, social e econômico e um instrumento fundamental para a construção da equidade social” (PND, 2002, pág. 122). Destacamos nessa definição duas variáveis: a educação como fator e a educação como instrumento, aspectos que implicam uma visão utilitária, que desloca a premissa de que a educação é um direito, princípio que foi precisamente estipulado na formulação dos direitos das crianças e adolescentes nos artigos 44 e 45 da Constituição Política, respectivamente, e especificamente estabelecido no Título II, artigo 67: “A educação é um direito da pessoa e um serviço público que tem uma função social [...]” (COLOMBIA. Constitución, 1991, p. 11).

Por sua parte, o PND 2006-2010, período do segundo mandato do presidente Uribe, retornou às variáveis utilitárias. Dentro de um contexto de priorização da formação do chamado capital humano³⁶, o PND visaria atingir metas elevadas em temas como cobertura, qualidade e eficiência educacional, através do “fortalecimento do Sistema Nacional de Formação para o Trabalho, [...] brindando também uma oferta institucional que centre o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho que inclua empreendedorismo empresarial” (PND, 2007, p. 150). A mercantilização da educação se manifesta na transferência da lógica do mercado para a educação, sujeitando-a a um regime de concorrência e produtividade em nome da suposta eficiência educacional. Desta forma, conceitos como qualidade, eficácia, relevância, flexibilidade, avaliação ou competitividade foram integrados nas reformas educacionais colombianas.

No que se refere ao PND do presidente Juan Manuel Santos (2010–2014 e 2014–2018), as políticas neoliberais de privatização e padronização são ratificadas no campo da educação. O primeiro, dentro de seus objetivos estratégicos, apresenta que a política educacional deve “incentivar a acumulação de capital humano com maior capacidade produtiva, de acordo com os objetivos estabelecidos em termos de desenvolvimento econômico” (PND, 2011, p. 15). No documento nomeado “Todos por un nuevo país: paz, equidad y educación” e promulgado para o período 2014- 2018, registra-se a seguinte concepção de educação:

A educação é concebida como o mais poderoso instrumento de igualdade na sociedade. A educação não só equilibra, mas abre as portas para o progresso e melhora a qualidade da democracia. Uma população educada pode aproveitar as oportunidades econômicas que lhe são apresentadas, e tem maiores capacidades para participar do sistema político, na economia de mercado e na defesa de seus próprios direitos (PND, 2015, p. 31).

Ao lermos ambos os PND, no que se refere à concepção sobre educação e seus objetivos, é possível destacar que o papel estratégico da educação é situado no incremento das habilidades e destrezas pessoais, isto é, competências para o trabalho e a produtividade o que Lyotard (1984, p. xxiv) chama de “os terrores do desempenho e eficiência, em outras palavras, ‘seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça’”. Como assinala De Zubiria (2011, p. 19), na visão do governo, “a educação não representa uma questão

³⁶ Embora o PND não apresente uma definição conceitual da expressão capital humano, o contexto em que é referido visa fortalecer o desenvolvimento das habilidades para o trabalho. O capital humano é apresentado como um fator decisivo no crescimento econômico e sua relevância é mediada pelo desenvolvimento das competências laborais.

substantiva de atenção, não é o eixo transversal para a construção de um verdadeiro projeto de nação, mas é um mero instrumento ao serviço de outros fins e outras políticas. E esse objetivo é o aprofundamento desse projeto neoliberal retardador e em declínio.”

Nessa perspectiva neoliberal, a ideia de integrar a MTP na formação de alunos para resolver problemas será bem-acolhida, porém, em um ponto de vista totalmente diferente do defendido pela perspectiva crítica e até mesmo pela perspectiva liberal escolanovista, “A racionalidade neoliberal pensa que a escola é necessária, mas que não deve fazer barulho, problematizar, não deve ser questionadora. Então as escolas devem ser invisíveis, silenciosas, que façam sua tarefa que é reproduzir, ampliar o neoliberalismo.” (VEIGA-NETO, 2011). Assim, o treinamento de alunos na resolução de problemas seria relacionado ao fortalecimento das habilidades que eles precisam para operar em um contexto cada vez mais competitivo. Não podemos ignorar, mesmo nas curtas linhas aqui informadas, que, para os neoliberais, os processos educacionais, ou a melhoria deles, são tópicos complexos e que podem ser abordados de diferentes pontos de vista, que dificilmente formariam um consenso. Ao discutir a questão da educação no contexto neoliberal Tadeu da Silva (1997, p. 284) observa que,

conceitos vagos sobre a qualidade, baseados em uma visão humanista e apaixonada da qualidade na interação social e educacional, são descartados e substituídos por conceitos precisos de qualidade e controle do produto, importados da fábrica e o espaço comercial, bem como reorganizados de acordo com os princípios de flexibilização produtiva.

Por essa razão, os processos de qualidade e melhoria no campo educacional não teriam nada a ver, no fundo, com a educação, mas estariam relacionados ao cálculo econômico e a modelos de gestão e resultados.

Os argumentos apresentados na fala da líder Luz Cañón, conforme referido em linhas anteriores, são complementados pela professora com outro trecho dessa mesma entrevista:

Entre las metodologías que proponen [las directrices del Ministerio de Educación Nacional], por ejemplo, el currículum nacional y el currículo distrital, está siempre que debemos utilizar metodología por proyectos. Siempre está como propuesta. Entre todo lo que dice, plantea que se puede trabajar por proyectos, se puede trabajar pensamiento complejo, dependiendo de las áreas va dando como unas directrices de qué podemos trabajar, pero eso sí, deja claro que la idea es fortalecer en nuestros estudiantes esa capacidad de solucionar problemas, situaciones cotidianas relacionadas con su entorno, de cómo aterrizamos toda esa problemática social al contexto escolar (CAÑÓN, 2017).

Em um mesmo diálogo, a partir de uma perspectiva que identificamos como próxima à crítica, a professora se refere à ênfase que vem sendo dada à escola, no propósito de reconhecer a necessidade de tornar possível a construção de novas realidades integrando, no cotidiano das práticas pedagógicas, a relação escola–sociedade. No entanto, na medida em que cabe a leitura dessas apreciações como fortemente marcadas por uma perspectiva crítica, também é importante sublinhar a especificidade da utilização que a líder faz da função atribuída à escola, de fortalecer nos estudantes as capacidades para “solucionar problemas”. Em seus enunciados, a professora Luz Cañón deixa claro que a capacidade de resolução de problemas por ela referida é uma capacidade que tem um compromisso com a justiça social, o que remete a um dos princípios da perspectiva crítica e a ideia de que “[...] a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver.” (GADOTTI, 2001, p. 143). Os discursos neoliberais vão também tratar da resolução de problemas, mas essa expressão é resignificada, na fala supracitada. Vale assinalar que as falas até aqui referidas não são a única ocasião em que os participantes aludem à proposta da MTP e seu nexos com processos mais amplos da escola. Em outras enunciações é referida a relação entre essa proposta metodológica e a díade escola-sociedade:

Pienso que un aspecto positivo de la experiencia [del trabajo por proyectos] es la socialización. Además, porque [...] estableces buenas relaciones interpersonales, no solo con el profesor que orienta el trabajo, que es algo muy importante, sino también con los demás integrantes del grupo. Uno se acostumbra a escuchar y participar, además que cuando estamos en el colegio, es una época en que uno necesita socializar y, participar en el desarrollo del proyecto, cómo que te da una probadita a lo que es la vida universitaria, entonces el trabajo por proyectos nos abre un camino, porque en la Universidad es totalmente diferente, entonces tienes que hacer trabajos de campo y tienes que hacer investigaciones, es como una oportunidad para relacionarte con temas importantes donde integras muchas cosas de tu vida real y te integras con otras personas, no solo con tu profesor. Entonces ya sabes más o menos, de alguna manera mínima, qué es lo que se hace en un futuro, porque es una preparación. También la cercanía con el profesor, porque no es como: usted es el profesor y yo soy su estudiante, limitémonos a esto, no, hay una comunicación, un diálogo en el cual las dos partes pueden opinar y se pueden guiar, por decirlo así. Podemos discutir y si no te gusta, arreglamos de otra manera o cosas así, eso me parece súper importante. (ORTEGA, 2017)

No seu depoimento, Angélica Ortega, estudante egressa do Colégio Pablo Neruda que participou da experiência da MTP no ano 2014 e que está atualmente na Universidade Distrital, no segundo ano de engenharia industrial, lembra que, quando participou da experiência, os projetos podiam ser desenvolvidos por grupos de até três alunos, contando com a colaboração de um professor orientador escolhido pelos mesmos, e os trabalhos eram desenvolvidos de acordo com um tema principal. A estudante enfatiza como a participação e o

constante diálogo entre o grupo e deste com o orientador eram fatores primordiais para o sucesso do trabalho utilizando a MTP, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de comunicação e estimulando o respeito a diversas ideias e concepções. Logo, em uma sociedade que nos tem levado a relações individualistas, marcadas por uma subjetividade neoliberal que promove o egoísmo individual, ao contrário da solidariedade coletiva, a MTP instigaria os participantes do grupo a construir relações baseadas na cooperação, no diálogo e a colaboração.

Além de destacar esse aspecto, a estudante nos fornece pistas de como é possível levar essa forma de trabalho para além da escola, isto é, para outras situações que não sejam exclusivamente escolares e, da mesma forma, a possibilidade oferecida por essa estratégia de integrar os aspectos da vida na escola. O interesse da escola em se relacionar com situações concretas da vida torna possível pensar “[...] em uma instituição que está mudando, [e que] em muitos casos, essa transformação é consumada graças às iniciativas que cada professor e seus alunos colocam no seu trabalho diário” (SIBILIA, 2015).

O exposto na fala de Angélica Ortega denota a apropriação da MTP, a partir de princípios educativos elaborados por educadores escolanovistas no início do século XX e, particularmente, daqueles elaborados por Kilpatrick, relacionados a despertar o interesse do aluno pelo trabalho escolar, ensinar questões substanciais e conectar ao aluno com o mundo fora da escola. Assim, abordar a MTP seria propor uma intervenção pedagógica que tem a preocupação com a relação entre as atividades escolares e a vida, considerando que “somente quando a escola for posta em harmonia com a vida real, é que certos hábitos poderão ser criados no aluno; e, só então é que certos processos [...] necessários à solução desses graves problemas, poderão ser implantados de vez” (KILPATRICK, 1969, p. 48).

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar desse depoimento é a ênfase na relação escola–socialização, aspecto reforçado pela fala de Sergio Sandoval, estudante egresso que, ao ser convidado a falar sobre as virtudes de ter participado da experiência, afirmou:

Pienso que el hecho de participar me ayudó mucho en establecer relaciones interpersonales porque antes yo era una persona que no se desenvolvía, pero participar en la experiencia me abrió muchas puertas en el sentido que conocí a mucha gente y también que fue muy bonito porque uno se podría integrar en los espacios, uno mismo se conocía algo de uno que no sabía porque ese tipo de relaciones afloran eso y uno conoce a los demás, rompes el hielo, eso es una ganancia (SANDOVAL, 2017).

Neste ponto, vale fazer referência a análises como as apresentadas pela pesquisadora argentina Paula Sibilia (2012, p. 12). Em sua obra a autora, ao refletir sobre a educação na era contemporânea, aborda os desafios, os problemas e as expectativas da instituição escolar propondo que, “entre tantas dúvidas abertas e tão difíceis de obterem uma resolução, uma certeza emerge quase óbvia: atualmente, a escola está em crise. Por quê?” Suas análises são justificadas fazendo referência à existência do que a autora chamou de “desajuste coletivo” entre a instituição escolar contemporânea e os sujeitos que nela interagem, expondo três fatores fundamentais: o primeiro fator é a espetacularização das relações sociais e da própria experiência de mundo, gerando mentalidades cada vez mais dependentes de estímulos sensoriais impactantes; o segundo se resume na crise da estrutura familiar, cada vez mais diluída em suas bases afetivas e destituída de sua legitimidade; e o derradeiro fator, a inserção de paradigmas comercialistas na dimensão educacional, tornando a escola um sistema regido pela lógica da lucratividade capitalista.

Cabe destacar que reconhecemos que ainda hoje, mesmo diante de críticas negativas, a escola, como referido nos depoimentos citados dos estudantes egressos, é identificada como um espaço de socialização que, a partir de experiências como a MTP, privilegia o exercício da reflexão, da análise crítica, bem como do debate/diálogo plural entre diferentes, onde suas diferenças são respeitadas e onde é possível se deparar com inúmeras oportunidades e vivências. E é nessa direção que se faz manifesto o papel que ainda é reconhecido para a escola no processo de socialização, um processo que precisa ser fortalecido a partir de caminhos alternativos em uma perspectiva que propenda pela reinvenção da escola. Ao mencionar a expressão *reinvenção da escola*, fazemo-lo nos termos referidos por Candau (2015, p. 7), onde é reconhecida a necessidade de ir às raízes das questões colocadas a essa instituição e promover uma ampla discussão em diversos âmbitos sociais, admitindo que “estamos chamados a ‘reinventar’ as dinâmicas escolares e a própria escola como instituição, para que possa dar resposta aos problemas atuais da sociedade em que vivemos, assim como às inquietudes, sensibilidades e buscas das novas gerações.”

Ter presente a urgência de se *reinventar a escola* supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente, de modo a possibilitar aos professores outra forma de se situar e intervir no dia a dia das escolas e das salas de aula - sem essa mudança de ponto de vista, práticas pedagógicas como a MTP ficam reduzidas a práticas superficiais. No entanto, no âmbito do estudo de caso desta pesquisa, os professores traduziam em atividades práticas a MTP, a partir de um olhar que parecia apresentar muitos traços da perspectiva crítica, embora também da escolanovista, como

expressa o depoimento de um dos professores que tem participado da experiência da MTP há quatro anos:

Para nosotros, una de las grandes ganancias y de las riquezas que tiene el colegio, ha sido eso, ese trabajo de traer la propuesta de la MTP al trabajo con los chicos, eso es muy rico, además que, yo lo veo como una iniciativa de los mismos maestros, puede que la política refiera a algo con relación a ese tipo de trabajo, pero creo que aquí en el colegio no fue impuesto, no fue que alguien lo trajo, no, fue algo que nació, surgió, y se compagina con la formación en esa parte crítica que tanto necesitan los estudiantes, porque en ese tipo de trabajo lo que se propone es que el estudiante se empodere y cree su propio conocimiento, o sea, que sea consciente de la realidad, explorarla, indagarla, cuestionarla, y la MTP es entendida como esa posibilidad de adentrarse de una manera metódica, científica, en esa realidad para construir unos conocimientos que sean válidos y que permitan al estudiante transformar su realidad. Entonces, ¿ves? la estrategia se convierte en algo valioso porque va anudada a esa posibilidad de que el chico produzca su propio conocimiento a partir de lo que vive y que es importante para él, que tiene algún sentido. (CASTAÑEDA, 2017)

Podem ser destacados vários aspectos interessantes dessa fala. Em primeiro lugar, observa-se como, embora, notoriamente, um professor do Colégio tenha menos poder do que os legisladores e do que os gestores das políticas nacionais, ele logra revestir a compreensão da MTP de uma interpretação que efetivamente consegue marcar o trabalho desenvolvido como uma experiência que lhe permite crescer e se desenvolver, por meio de um trabalho criativo e produtivo, à revelia de induções mais restritivas dos textos da política.

Um segundo aspecto é reconhecer, como anunciado na fala do professor, que a MTP está integrada à política setorial de educação proposta para a cidade de Bogotá. Nesse marco, têm-se definido “as propostas fundamentais para a educação”, com o objetivo anunciado de “dar continuidade a uma série de políticas que vinham sendo desenvolvidas em Bogotá desde o ano 2007”, em torno de medidas que, segundo a Secretaria de Educação de Bogotá “promovessem o desenvolvimento de currículos baseados em experiências de aprendizagens significativas e formação integral” (SED BOGOTÁ, 2014, p. 7), no marco do projeto “Escuelas públicas de excelência para Bogotá”. Assim, no Plano de Desenvolvimento da cidade de Bogotá, denominado Bogotá Humana e formulado para o período de 2012 a 2016, no eixo da política “currículo de excelência e formação integral” (SED, 2014), a qualidade de ensino é apresentada como um processo que supõe no estudante a aprendizagem integral para o bem viver, desenvolvendo um conjunto articulado de conhecimentos, emoções, habilidades, pensamentos e atitudes para viver em harmonia no planeta, desenvolvendo um projeto de vida individual e coletivo. Aspectos que poderiam ser identificados com forte presença da perspectiva apontada como neoliberal e que conferem uma outra interpretação à estratégia da MTP.

Gostaríamos, no entanto, de sublinhar um outro ponto que pode ser destacado neste eixo e que faz referência à descontinuidade das políticas públicas educacionais, aspecto mencionado por vários entrevistados e que, neste marco, corresponde à fragmentação de ações públicas decorrente, entre outros fatores, dos processos políticos sucessórios que incidem sobre a educação, influenciando sobre o sistema educacional, sobre a escola e suas dinâmicas:

Yo sí pienso que uno los grandes problemas que tiene el Colegio o, mejor dicho, la educación en el ámbito público es eso, los cambios de administración. Fíjese que con cada cambio de administración viene un acabose, entonces en algún momento fueron ciclos, después fue lo que se está implementando desde el año 2014 que fue lo de la media fortalecida, entonces que ahora no, que viene jornada única, pero que ahora el alcalde Enrique Peñalosa quiso acabar la media fortalecida para implementar jornada única, porque esa es una de las políticas de su gobierno. Todos esos cambios afectan las iniciativas que quiere emprender el Colegio, la misma dinámica del colegio se ve afectada con tantos cambios, no hemos asimilado bien lo que trae consigo una política y ya nos vemos avocados a asumir las directrices de una nueva administración con todo lo que eso implica. (VEGA, 2017)

A professora Anyela Vega observa como as iniciativas que visam a ser propostas em ambientes escolares são afetadas por questões como a descontinuidade governamental, remetendo a debates associados à alternância dos partidos políticos que estão no poder, com indícios de que os dirigentes de cada período buscaram produzir notórias inflexões em muitas políticas públicas, valendo-se de novos projetos e até de mudanças na legislação com os quais possam ser fortemente identificados. Aspectos que oferecem a possibilidade de pensar sobre atuação de políticas de novas maneiras e entender mais sobre os processos por trás dessa atuação, provocando questionamentos como: as razões manifestas para tal descontinuidade seriam de ordem ideológica ou apenas tática? Seriam mudanças ou novas políticas embasadas em pesquisas e experiências avaliadas? Ou serão resultado de propostas de antes formuladas que se propiciaram pela situação das relações de poder? Indagações que não pretendem ser neste estudo abordadas, mas que tencionam ser ferramentas para outras explorações.

É interessante constatar como, de acordo com o que consta em documentos como o emitido pela *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*³⁷, a formulação da política

³⁷ Em 16 de setembro de 1993, foram inaugurados os trabalhos da “Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo”, conhecida como “Misión de Sabios” ou “Misión de los diez sabios”, integrada por um grupo de dez colombianos destacados na ciência, literatura e história e convocada pelo então Presidente, César Gaviria Trujillo. O grupo de intelectuais tinha como tarefa “Entregar ao país uma nova carta de navegação, com as orientações para a ciência, educação e desenvolvimento traçadas nela” (Presidencia de la República: Consejería Presidencial para el desarrollo institucional, 1996, p. 19). Isto, para realizar uma transformação que, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo governo, permeasse as estruturas da cultura, o sistema educacional e o cenário produtivo no país.

educacional na Colômbia tem sido caracterizada como descontínua, já que “o mais grave de todos os problemas do Estado na formulação de políticas e na realização de reformas educacionais é a descontinuidade dessas políticas e a gestão administrativa dessas reformas.” (Presidencia de la República: Consejería Presidencial para el desarrollo institucional, 1996, p. 69). Distinção que, embora apresentada anos atrás, de acordo com a fala de parte dos entrevistados, continua em vigor, e que também pode ter relação com a influência, ainda muito forte, do modelo gerencial da educação, da centralização das decisões, das relações de poder, o que, de acordo com Ball (2012, p. 38), vem a ser “fruto de uma reforma política e de reengenharia cultural do setor público”.

Uma última questão presente nos discursos dos entrevistados e que diz respeito também a processos mais amplos da escola, refere-se à falta de recursos materiais que afetam também a viabilização da MTP. Ao indagar como é efetivada a MTP na dinâmica pedagógica do Colégio, a professora Stella Cueca, que tem 7 anos de trabalho na instituição, fez a seguinte inferência:

Frente al desarrollo de estrategias como el trabajo por proyectos yo creo que es muy importante que desde la administración pública se destinen recursos. Yo pienso que en ese punto sí tenemos una gran deficiencia y más nosotros por ser colegio público, porque la administración exige que se hagan cosas, pero la administración no está presente nunca con los recursos o llegan muy tarde e incompletos. Por ejemplo, se ha planteado por mucho tiempo Bogotá como ciudad educadora, todo el tema ese de escuela - ciudad - escuela que es una cosa de investigación monumental y muy importante, cómo enseña la ciudad a partir de sus escenarios, ahí viene el alcalde de turno, y al que le parece chévere lo deja y al que no, lo olvida. Entonces, ha habido programas y ha habido apuestas que pueden ser interesantes y en las cuales uno se siente identificado, sobre todo con el tema de la investigación, pero depende del alcalde de turno, o el secretario de turno y que desde su gestión destine o no recursos para que desde la escuela podamos fortalecer ese tipo de trabajo. (CUECA, 2017)

Neste depoimento, registra-se uma preocupação com um aspecto relevante quando a discussão trata de políticas educacionais e que diz respeito ao financiamento do setor educação, tanto no que se refere a mecanismos de arrecadação de recursos quanto à destinação e gestão destes, considerando que o Colégio em foco é uma instituição pública, isto é, um centro educacional financiado e administrado inteiramente pelo Governo e dependente do Ministério de Educação.

Foi recorrente escutar falas de professores que manifestaram descontentamento pela impossibilidade de participar em programas de formação e atualização, bem como a dificuldade de ter materiais e recursos educativos que facilitem a integração de estratégias como a MTP, pelo fato de que a escola pública não dispõe desses materiais. Segundo os

depoimentos dos professores, um dos aspectos que se faz necessário fortalecer para a efetivação da estratégia pedagógica em questão é um aumento de verba para o setor educacional por parte do governo. Os recursos materiais são escassos e destacados pelos professores como problemas que interferem na prática docente. Destacam-se a carência de recursos didáticos e tecnológicos para desenvolverem suas práticas educativas voltadas para a MTP e a necessidade do uso de materiais alternativos.

Percebe-se, nestas análises, que trazer a experiência relatada nos depoimentos dos diferentes atores, no que diz respeito ao contexto da prática, permitiu-nos considerar a função da escola e o modo como é apresentada nesse contexto. Não se trata, pois, de negligenciar o fato de que as políticas também são moldadas e influenciadas por processos mais amplos que permeiam a escola, mas pelo contrário, relacionar o apontado por Ball ao mencionar que “um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

4.3.2 Ressignificação da MTP

Vemos a atuação da MTP como um processo dinâmico que faz parte de todo o complexo que compõe a escola pesquisada, entendida não como uma entidade simples, mas sim, como “redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201). Nesse sentido, o exercício de entender as várias formas na qual a MTP é resignificada não pretende ser exaustivo, nem abarcar toda as nuances de análise possíveis, até porque, por questões de ordem prática, sobretudo relativas ao tempo, há pontos que não serão abordados, mas que apontam que o processo investigativo não é um produto acabado, mas uma versão de um trabalho em curso. Em virtude da multiplicidade de análise possíveis, e das diversas vozes representadas em textos e discursos registrados pela pesquisa, utilizamos nossos recursos teóricos para desenvolver um conjunto de ideias e conceitos que pretendemos aprofundar como pontos de foco nessa interação. Destacamos, então, dois grandes eixos que foram identificados associados à resignificação da MTP: *práticas pedagógicas* e *conhecimento escolar*.

Em primeiro lugar, abordamos as práticas pedagógicas, salientando as formas como a relação professor–aluno é afetada pela MTP e destacando, ao mesmo tempo, aspectos como

resistências tradicionalistas, falta de recursos materiais e descontinuidade das políticas que, embora em parte tenham sido anteriormente abordados, acabam permeando e interferindo na prática pedagógica e serão retomados nas seções que se seguem. Focamos, também, nas falas de entrevistados que apontaram para os ganhos pedagógicos que se tem com a integração da MTP.

Um segundo eixo a ser trabalhado diz respeito ao conhecimento escolar, temática que foi adquirindo um papel significativo até o ponto de ser apresentada aqui como uma discussão em separado, dada a sua centralidade nas falas dos entrevistados e até mesmo para a ressignificação da MTP que estava em curso no Colégio em tela.

4.3.2.1 Práticas pedagógicas

Dentre os depoimentos analisados nesta pesquisa, trazemos vários pontos de foco como resultado de algumas possibilidades de leitura dessas entrevistas, consideradas como terreno fértil para ampliar nosso leque de discussão. Em termos de práticas pedagógicas, um aspecto que parece ser influenciado pela integração da MTP e que foi destacado por uma parte significativa dos participantes das entrevistas, faz referência às afetações das hierarquias tradicionais, com importantes ênfases nos modos como essa afetação é vivenciada, de acordo com o papel desempenhado pelo ator envolvido, seja de professor ou aluno.

Nas diversas falas registradas pela pesquisa, esse aspecto apareceu caracterizado a partir de múltiplas percepções, denotando toda uma complexidade desse cenário, que é expressada em depoimentos com opiniões diversas, marcados pelas próprias trajetórias e experiências daqueles que falam. Em contraste, torna-se mais uma vez evidente o fato de que “[...] as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores [e alunos] com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e de mudança.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18). De modo que, aludir nesta pesquisa à relação professor–aluno remete-se a um aspecto das práticas pedagógicas escolares que tem sido largamente discutido, estudado, pesquisado e exposto à luz de teorias das mais diversas. Hoje, esses debates são apresentados frequentemente no quadro de reformas das práticas pedagógicas, em cenário de críticas que, segundo a perspectiva que comportam, podem ser apresentadas contra ou a favor de uma relação professor–aluno feita mediante a autoridade do professor que exige atitude receptiva

do aluno, ou de uma relação que gire em torno do professor auxiliador no desenvolvimento livre do estudante, entre outros tipos de relações pedagógicas possíveis.

No entanto, podemos notar que, nestas observações, nada de significativamente novo é apresentado, tendo em conta que são debates que têm sido expressados bem antes das reformas atuais dos sistemas educativos, por representantes das diversas tendências pedagógicas. Apreciações apresentadas no âmbito de movimentos como a Escola Nova, uma vez que as mudanças nas concepções educacionais deram início a rupturas nas premissas e princípios básicos que tradicionalmente presidiram a visão da educação como processo unilateral, hierárquico, assimétrico e, para muitos, autoritário, durante a primeira metade do século XX, como já mencionamos anteriormente, no primeiro capítulo.

Estudos apresentados por historiadores, como o colombiano Jaramillo (1980), destacam como mudanças de paradigmas afetariam também as relações interativas e dialógicas entre professor, aluno e ambiente. Desse modo, segundo as análises deste autor, para os escolanovistas, a educação chamada de tradicional se achava centrada no professor e na transmissão unilateral do conhecimento. O mestre detinha o saber e a autoridade, dirigia o processo e se apresentava como um modelo a seguir. Porém, na escola distinguida como renovada, segundo ele, o aluno é considerado o centro, haveria uma preocupação muito grande com a sua natureza psicológica. Dessa maneira, os conteúdos girariam em torno dos interesses dos alunos e, como ressalta Dewey (2002), começa a tomar forma “uma transferência do centro de gravidade [convertendo o estudante], no Sol em torno do qual gravitam os instrumentos da educação” (p. 40).

No cenário referido por Dewey, o advento de uma educação centrada no aluno influenciaria a sua relação com o professor, deslocando a missão tradicionalmente atribuída ao docente, de transmitir conhecimento, formar e educar os estudantes que lhe são confiados e sobre os quais ele deve exercer certa autoridade. Cabe aqui uma nota sobre o papel do professor que, na perspectiva de Dewey, “não se deve ocupar com a matéria de estudo em si mesma, mas com as interações desta com as capacidades e necessidades presentes dos alunos.” (Dewey, 2002, p. 183). Essa variação no ponto de focalização da atuação do professor, que não seria na matéria de estudo em si mesma e por si mesma, mas nas ligações entre ela e a experiência atual do estudante, chegou a ser referida, durante as entrevistas, com especial destaque para a importância conferida pela MTP à opinião do aluno:

[La MTP] Es una manera de trabajar en la que se toma en cuenta nuestra opinión, creo que eso es algo muy bueno. A partir de los temas que nos presentan los profesores, nosotros decimos qué nos interesa trabajar y hasta damos ideas de la

manera como se puede desarrollar esa temática, eso me parece que es muy participativo” (HERNÁNDEZ J. , 2016)

No depoimento–exemplar³⁸, o estudante da 3ª série Jorge Hernández, valoriza o fato que a opinião dos estudantes seja considerada no momento de programar os conteúdos que serão desenvolvidos através da MTP. Nessa dinâmica, segundo referido por diferentes entrevistados, os estudantes dão ideias, o que não significa, contudo, que a partir dessa estratégia pedagógica a relação professor–aluno seja completamente desprovida de fortes marcadores hierárquicos, considerando que os estudantes opinam, porém não estão decidindo sobre o que deve ou não deve ser ensinado, pois aquele que continua a decidir é o professor.

É interessante observar como, embora muitos autores critiquem essa hierarquia, ela ainda permanece, uma vez que, hoje, como referido em depoimentos como o do aluno da 3ª série, Jorge Hernández, é atribuído ao professor o papel determinante de planejar e verificar os saberes que devem ser priorizados. Hierarquia que já estava presente no princípio do trabalho por projetos apresentados por Kilpatrick e Dewey, onde é o aluno quem planeja seu processo de aprendizagem e constrói seus conhecimentos, mas sob a aprovação dos professores. De acordo com Knoll (2012), na perspectiva desses autores e aqui chamada de liberal–escolanovista, pretende-se que os professores não apresentem verdades já estabelecidas via exposição, mas que ensinem indiretamente, que estructurem aulas onde eles e os seus alunos identifiquem problemas genuínos e, como resultado, estabeleçam conexões com a matéria do curso.

Realizar esse tipo de conjecturas sobre a relação professor–aluno traz a possibilidade de encontrar pistas, rastros, levantar questões que nos levem a analisar as relações de poder que caracterizam tal interação (FOUCAULT, 2010) e, assim, nos perguntar o que sustenta relação professor–aluno, dentro do espaço escolar aqui abordado. Esse processo, que poderíamos chamar de organização, disciplinarização ou enquadramento das opiniões e interesses expressos pelos alunos, está intimamente relacionado com os mecanismos de poder escolar, dado que “[...] as diversas ciências – ou as várias disciplinas – constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo no nível do saber [...] Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades.” (GALLO, 2006, p. 257).

Interpretamos que essa representação do saber foi instituída pelos governos sob a forma de leis educacionais, como uma ordenação necessária para assegurar um estereótipo de

³⁸ Ao referir a expressão “depoimento–exemplar”, pretendemos enfatizar que é uma amostra de outros semelhantes.

cidadão ideal, atribuindo a professores e diretores a responsabilidade pela sua efetivação. Portanto, poderíamos dizer que são as disciplinas escolares uma das formas do poder-saber que agem tanto sob os corpos quanto nos saberes dos alunos, sendo assim,

A disciplinaridade se apresentou como o eficiente operador prático incorporado, capaz de aproximar e combinar todo um conjunto de dispositivos temporais e espaciais, ópticos e discursivos, ritualísticos e prescritivos, normatizadores e normalizadores, atitudinais e cognitivos, todos eles a serviço de instaurar um novo tipo de sociedade a que Foucault chamou de sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO A. , 2006, p. 30).

Embora, como Veiga-Neto salienta, tais articulações com a perspectiva foucaultiana não sejam de uso recorrente na pesquisa educacional, representam uma aproximação às muitas e variadas contribuições do filósofo para os estudos sobre poder e educação escolar. Contribuições que valorizam a escola como instituição social destinada intrinsecamente a trabalhar com os saberes e as disciplinas escolares e que, segundo o argumentado em linhas anteriores, têm a capacidade de articular o saber com o poder, pois enquadram, sob o esquema que elas mesmas organizam, o poder a que tais saberes dão sustentação.

Ainda assim, foi também mencionada pelos estudantes entrevistados a atitude propositiva dos professores que, a partir de assuntos trazidos pelos estudantes, organizavam aquilo que seria trabalhado:

Yo diría que hasta lo que hacen los profesores cambia, su manera de organizar lo que van a trabajar con nosotros, porque mira, los profesores hicieron las propuestas a partir de lo que nosotros decíamos que nos interesaba, creo que totalmente nos tuvieron en cuenta y eso hace que cambie todo, ellos ya no pueden simplemente tomar un libro y decir, listo aquí está lo que vamos a trabajar este periodo, no, en el trabajo con proyectos, ellos tienen que organizar todo a partir de lo que nosotros también queremos”. (MARÍN, 2016)

A fala da estudante da 3ª série Valentina Marín, leva a pensar sobre como o papel do professor, na estratégia da MTP, remete a um dos princípios da perspectiva que identificamos como liberal-escolanovista, bem como da perspectiva crítica, em que são deslocados alguns conteúdos ou lições abstratas, que não têm implicações vitais, para focar os interesses dos alunos e/ou as necessidades sociais.

Entretanto, houve também um interessante depoimento em que foram identificadas outras análises relacionadas com o aspecto da hierarquia:

Yo diría también que [a MTP] es una de las herramientas que nos permite poner frente a frente el Colegio y todos esos cambios que vivimos en la vida real, ¿sí?, en

la sociedad, todas esas nuevas experiencias con las que nuestros chicos se encuentran. Porque no podemos desconocer que la experiencia nos muestra que nuestros estudiantes, hoy se informan, se educan en lugares diferentes al colegio. Tenemos por ejemplo la televisión, el cine, el video, los juegos electrónicos, las redes sociales como el Facebook, todas esas cosas que, queramos o no, también educan a través de mecanismos distintos a los que nosotros utilizamos. Entonces, a través de la MTP, podemos decir, bueno traiga todo eso que le están ofreciendo fuera del colegio y pensemos cómo lo integramos al trabajo en el colegio, cómo podemos, como lo dije antes, resolver diversos temas y problemáticas integrando los contenidos que trabajamos en el colegio y todas esas herramientas que los chicos incluso manejan y conocen mejor que nosotros” (CÓMBITA, 2017)

As observações da professora Lorena Cómbita trazem à tona o tema da integração de artefatos no cenário escolar, fato que tem deslocado o docente da posição de centro único do saber e detentor do conhecimento. Neste contexto, poder-se-ia pensar que os alunos, por terem acesso fácil às novas fontes de informação e conhecimento, seriam mais autônomos, estariam bem informados e mais questionadores, exigindo do professor uma postura que implicaria na reformulação de estratégias, assim como, o deslocaria da posição de autoridade máxima.

Desde o momento em que a escola se abre para integrar, a partir de estratégias como a MTP, outras temáticas e aprendizados que na interação com o cotidiano o aluno está adquirindo, os saberes dos estudantes podem ser visibilizados, o que pode afetar as posições hierárquicas tradicionais. Poderíamos pensar que a desestabilização do papel do professor como único detentor de conhecimento seria capaz de gerar insegurança, quando, muitas vezes, esses profissionais justificam uma posição de autoridade baseada na bagagem de experiência e conhecimento mais ampla que a de seu aluno. Sendo assim, ao exercer a autoridade baseada na posição hierárquica, o professor, de certa forma, preserva-se de críticas e perguntas do aluno que coloquem à prova o seu conhecimento, denunciando, assim, fragilidades em sua prática. A autoridade seria, então, uma forma de se proteger de possíveis ameaças que os alunos poderiam representar à sua atuação docente. Muito da autoridade do professor advinha não só da figura que encarna a Lei, mas também de sua competência na relação com o saber. E é neste ponto que o panorama se complica, dado que, em uma lógica pautada pelo espírito empresarial e em uma época caracterizada pela informação e difusão, a figura do professor pode se ver ultrapassada, e seu saber, descartado.

Contudo, como referido pela professora Lorena Cómbita, a relação professor–aluno, de acordo com os princípios da MTP, implica efetivamente o engajamento recíproco do professor e do aluno com os meios e as ferramentas que lhes são dia a dia oferecidas, incorporando-as no processo acadêmico do aluno. Relação que não pode, portanto, reduzir-se à simples transmissão ou mesmo à construção de conhecimento. Ela é, antes de tudo, uma

relação entre duas pessoas que vivem uma experiência em uma via de mão dupla que se desenrola essencialmente em um espaço/tempo particular.

Referir à possibilidade de ameaça à hierarquia tradicional na relação professor-aluno pode afetar também a MTP:

Nos interesa la pedagogía por proyectos porque presupone al menos una intencionalidad hacia la innovación de la práctica de manera constante, de la practica pedagógica en el aula, pero que no puede darse como una mera voluntad del docente sino que solo es posible si en su pensamiento ocurren unas tensiones, porque su pensamiento está explorando siempre de manera distinta a partir de problemas que detecta en su trabajo con sus estudiantes, es decir, hay una dinámica en el pensamiento en el docente que le permite desatarse de ciertas re-indicaciones que condicionan la escuela; ahí es donde emerge el sujeto intelectual, el maestro como sujeto pensante que siempre está atento a identificar los problemas para reflexionar sobre ellos, no los problemas para decir que el problema está en el estudiante porque es perezoso, porque no quiere, porque hoy realmente la televisión es un obstáculo, porque no hay nada que hacer; se trata de asumir el problema como un asunto que lo toca en su conciencia y que lo hace lanzar conjeturas, hipótesis posibles para afrontarlo. En esa dinámica el problema no está centrado en el alumno, es un constructo en esa zona geográfica que es el aula donde el docente es un actor junto con los estudiantes, son miembros de una comunidad, la comunidad del aula; por lo tanto, los problemas hay que analizarlos entre todos, esas situaciones que les interesan a los estudiantes, hay que traerlas para el aula.” (CASTAÑEDA, 2017)

O professor, segundo as observações da entrevista citada, ao vincular-se à estratégia pedagógica por projetos, deve assumir um conjunto de tarefas relativas à situação pedagógica. Sua formação e compromisso com o processo devem habilitá-lo a criar dispositivos e estratégias destinados a facilitar a aprendizagem entre os alunos, enfrentando os problemas como desafios que reinventam e inovam sua prática pedagógica. Apesar de ser uma referência feita por um professor do Colégio Pablo Neruda, existem, por parte de outros professores, muitas resistências pela dificuldade que eles encontram para conseguir se relacionar com o estudante e com o conhecimento dessa maneira –aspecto que é retomado no fragmento de entrevista que se segue:

Yo pienso que en colegio las prácticas son todavía en gran medida de pedagogías tradicionales. Todavía somos profesores que nos incomodamos si el salón no está en fila, estamos dictando clase, nos incómoda el profesor que tiene otra actividad y el niño está en otro asunto, entonces es un profesor desordenado, miren esa clase tan desordenada, pero uno está en lo que está y pensar que todo se reduce a un programa, eso me parece que sería una limitante” (CAÑÓN, 2017).

A fala da líder Luz Cañón dá conta de uma realidade que caracteriza a dinâmica não apenas da escola estudo de caso, mas, também, de outras instituições de ensino e que tem a ver com as resistências dos professores em termos de mudar sua prática pedagógica. Durante

muito tempo, como destacado por diversos analistas (HERRERA, 1999a, 1999b; JARAMILLO, 1980; MEJIA, 2011; ZULUAGA, 2010), o que se teve lugar, como estratégia pedagógica desenvolvida pelos professores, foi uma prática em que eles explicavam os conteúdos e os alunos simplesmente escutavam, sem nenhuma intervenção e, em seguida, vinha a aplicação de uma prova que iria medir o conhecimento do aluno através de um mecanismo de avaliação. No entanto, como mencionado por uma professora na entrevista que se segue, muitos professores começaram a questionar e discutir sobre sua forma de trabalho:

En el colegio ha habido de todo, profesores innovadores, como también profesores que son super tradicionalistas, que sus clases son tan monótonas que el estudiante no tiene como opinar ni menos poner a prueba su creatividad. Por eso muchos comenzamos a cuestionar y a discutir sobre la necesidad de empezar a direccionar el colegio hacia un nuevo modelo pedagógico. En función de esas discusiones, muchos profesores fueron poco a poco cambiando su forma de trabajar, claro que aún existen casos de profesores que por más que se diga y se focalice en la necesidad del cambio en la forma de trabajar con los muchachos, ellos se mantienen en su forma monótona de trabajar. (GUTIERREZ, 2017)

Não podemos ignorar a resistência manifesta por alguns professores quando se fala em mudanças, em outras formas de ensinar. Trata-se de impasses associados, entre outros fatores, à necessidade de atualização dos professores em relação ao uso de outras estratégias e ferramentas que fortaleçam seu trabalho pedagógico. Entretanto, como argumenta Amaya, (2015, p. 27), novas estratégias “podem ser usadas com métodos de ensino obsoletos, isso pode acontecer por causa da resistência à mudança que ocorre na escola, não é fácil transformar a maneira como se aprendeu às formas muito diferentes de ensino oferecidas na contemporaneidade”. Os alunos encontram-se intimamente ligados a diferentes mídias e as novas tecnologias, cuja imersão também se faz necessária pelos professores: “eles aprendem, estudam e se divertem com sua capacidade multi-tarefa de interagir em diferentes telas, a maneira como eles veem o mundo e seu ambiente é muito diferente do ambiente em que seus pais e professores cresceram.” (Ibid., p. 26).

Ressignificar uma estratégia pedagógica que permita construir conhecimento ou reelaborar um conhecimento posto pelo senso comum, filtrando estes conhecimentos e transformando em questionamentos, pensamentos, ações e reflexões tende a gerar conflitos que podem ser configurados como dificuldades, como foi informado no depoimento abaixo, de um estudante egresso da escola pesquisada:

Es que mire, no todos están interesados en un tipo de trabajo como el que quiere emprender el colegio, eso de que tienen en cuenta lo que a uno le gusta, que en cierto modo podría traducirse en interesarse por el prójimo, que en este caso serían

los estudiantes, eso es difícil. Y lo digo no solo por lo que pasa en este colegio, sino que eso es un asunto general, aunque son muchos los profesores que hacen parte del sistema educativo desafortunadamente son muy contados los que verdaderamente se interesan en el estudiante. Y es entendible porque cada persona está lo suficientemente ocupada resolviendo su vida como para venir y resolverle a 40 alumnos, entonces es un tema bien complicado que implica cambio total” (GUERRERO, 2017)

Nessa linha de reflexão, a análise do discurso dos entrevistados permitiu identificar resistências que incidem na prática pedagógica, como por exemplo a insatisfação em relação aos métodos tradicionais de ensino e a insegurança para mudar práticas convencionais; a dificuldade em relacionar o conteúdo aos fenômenos do cotidiano do aluno; a falta de recursos e materiais educativos; a dificuldade em usar as tecnologias da informação e comunicação; entre outras. São dificuldades que resultam, em alguns casos, em resistências por parte de professores da escola Pablo Neruda com relação às mudanças na forma de abordar a MTP como prática pedagógica, como referido pelo gestor da escola:

Por más que en reuniones, en capacitaciones y en diferentes espacios se discuta la importancia de trabajar de forma interdisciplinar, integrar al alumno en los procesos académicos, considerar sus intereses y necesidades, hay profesores que continúan con sus programas obsoletos y que siguen enseñando de la manera en que ellos aprendieron hace mucho tiempo, son profesores que raramente usan una forma diferente o una herramienta como estrategia para alimentar sus prácticas pedagógicas, y menos quieren involucrarse en el trabajo por proyectos. (CUERVO, 2017)

Entretanto, aspecto analisado na sessão intitulada “processos mais amplos da escola” também se fez relevante na discussão da afetação das práticas pedagógicas escolares pela MTP.

Um primeiro aspecto que podemos sublinhar nessa articulação entre práticas pedagógicas e processos mais amplos da escola diz respeito à falta recursos que acaba afetando o envolvimento e atuação docente na estratégia da MTP:

Y hay otra cosa y es que las directivas a veces creen que se pueden cambiar [las dinámicas escolares] por decreto, o sea, como que si decir, vamos a convertirnos en el mejor colegio y para eso vamos a aplicar esta estrategia y lo vamos a hacer así y entonces los cambios se hacen ya, y fácil, y rápido, como si con eso ya fuera suficiente. Y entonces hagamos el plan ya, en dos horas, y dígame si vamos a trabajar en investigación y dígame cómo lo hacemos ya, se desconoce el proceso que se llevaba y a veces se piensa o se le apuesta a convertirnos en los mejores profesores, pero cuando se les dice bueno: para esto necesitamos tiempos, espacio, recursos; entonces ahí es cuando viene: pero no, es que no se puede alterar, no porque no hay plata, no hay recursos para eso, no porque no sé qué, no porque no se puede. Además, porque los maestros que se oponen inmediatamente saltan y las directivas muchas veces terminan dándole la razón a ellos para no afectarlos, o sea, porque los profes siempre van a decir que los afecta, que estás dinámicas les afecta

porque les quitan su poder, los ponen a hacer otras cosas, entonces las directivas prefieren evitar el conflicto con las resistencias de algunos y cortar por lo sano y perjudicar el proyecto. (CASTAÑEDA, 2017)

Esse depoimento – exemplar entre diversos outros – expõe como a falta de recursos materiais pode debilitar a prática pedagógica em questão. São várias as falas de professores que se ressentem da falta de recursos materiais, argumentando que, para desenvolver a MTP, faz-se necessário adequar as salas de aula, o que implica em adquirir materiais didáticos e recursos tecnológicos como computadores e softwares, uma vez que, o que é ofertado pela escola se apresenta insuficiente como material educativo. É interessante observar como nas entrevistas se faz reiterativo o tema da emergência de disputas pelo poder, ao se modificar a relação professor–aluno no cenário da MTP.

Entretanto, o mesmo diálogo do professor Alexander Castañeda mostra como outros mecanismos estão em jogo na ressignificação da MTP, por meio dos quais gestores tentam marcar o direcionamento da política, reforçando ou representando o que deve ser feito. Dessa forma, “os professores [...] são capturados em uma complexa teia de discursos de política por meio dos quais eles são incitados a ‘fazer’ a boa escola e ‘ser’ o bom professor [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 188). Nesse cenário, a atuação da estratégia pedagógica acaba sendo limitada à emissão de uma norma que diz o que tem de ser feito e organizada para concretizar determinadas expectativas educacionais.

Ora, se consideramos que a falta de recursos materiais pode debilitar a prática pedagógica em questão, é de esperar que, em alguma medida, a falta de recursos e orçamento para fortalecer a proposta em termos de formação, atualização e qualificação de professores, também possa ser um aspecto que, embora esteja relacionado à resistência manifestada por alguns professores, acabe tornando a prática pedagógica da MTP de fato inviável:

Creo que uno de los motivos que lleva a los profesores a no vincularse al aprendizaje de las metodologías por proyectos es la falta de preparación. Desafortunadamente los profesores se quedan solo con lo que a nivel institucional se ha hecho, que también hay que decirlo, por falta de recursos no ha sido mucho. Pero ellos no tienen la inquietud de leer o indagar otras cosas, cuando se deja para leer algún material relacionado con el tema, de pronto llegan sin leer, entonces meterse realmente en el cuento de la metodología por proyectos requiere una capacitación y procesos de autoformación también requiere un compromiso (CAÑÓN, 2017).

Esta problemática, como apresentado anteriormente, está intimamente relacionada ao que, na política educacional colombiana faz falta, qual seja, a suficiente alocação de recursos financeiros no setor educacional, aspecto que acaba por afetar as condições de realização dessa estratégia pedagógica. A falta de preparação e necessidade de qualificação dos

professores é um aspecto que pode ser considerado como dificuldade e, ao mesmo tempo, como vantagem da MTP. Ela só se torna uma dificuldade frente à falta de recursos materiais, uma vez que a atualização dos professores é um aspecto favorável que permite, como refere o autor espanhol Fernando Hernández na sua obra: *A organização do currículo por projetos de trabalho*, “[...] refletir sobre a nossa prática com a intenção de teorizar sobre ela, torná-la significativa e ser responsáveis por nossas decisões. Não é, no entanto, um processo facilmente realizável [...]” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 5):

Se trata también que el profesor se confronte consigo mismo y con su trabajo, con la función que cumple, en el sentido que el maestro debe proponerle al estudiante cosas, cuando le dice que eso está mal, debe orientarlo dónde lo consigue para que esté bien, entonces también confronta eso con la propia preparación, con la propia necesidad de estar al día, con que yo prácticamente he estado aquí 15 años, 16 años y no conozco la realidad de mi localidad o que no conozco muchas cosas de la localidad. Entonces hubo maestros que tuvieron que acompañar procesos en la calle, porque inicialmente nosotros propusimos que esto fuera un retorno de la institución y su vínculo con la comunidad [...]. (CUECA, 2017)

A professora Stella Cueca refere, como aspecto importante na ressignificação da MTP, a atitude crítica do professor frente a seu processo de ensino e ao papel que nele deve desempenhar. Sabe-se, conforme refere De Zubiria (2006), que os saberes docentes se compõem de uma multiplicidade de dimensões, entre as quais poder-se-ia citar os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da experiência, enfim, uma variedade de conhecimentos que se organizam, se entrecruzam, se mobilizam, se reformulam, permitindo ao professor, como referido na fala da professora Stella Cueca, que se confronte com o seu trabalho e com a função que cumpre. Nessa direção, pode-se dizer que o professor, segundo o observado pela professora, para integrar e potencializar tais saberes em favor de uma estratégia como a MTP, precisa constituir-se em um profissional com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com disponibilidade de atualização e que este se aproveite da reflexão pautada na crítica e no coletivo para recompor e atualizar tais saberes na construção de estratégias que dialoguem com a MTP.

Integrar professores que manifestam resistência em trabalhar com a MTP, segundo o referido por vários entrevistados, demanda não apenas a incorporação de programas de atualização, mas também a disponibilidade, por parte dos gestores, de espaços e tempos que facilitem a participação de professores nesses processos. No entanto, foi possível observar como, no contexto da prática pesquisado, muitas vezes, estes são fatores que não são reconhecidos pela gestão do Colégio, que, quando se referiu a possíveis resistências dos professores, individualizou e argumentou em termos de falta de talento, e não quanto à

ausência de condições favoráveis para fortalecer a estratégia, como exemplificado no depoimento a seguir:

No todos los docentes tienen el talento y la creatividad para integrar un trabajo por proyectos. No es sencillo. No puedo decir que el 90% o el 100% están en ello, pero la mayoría está a la expectativa de que se den orientaciones de cómo poner en marcha la MTP, cómo poner en práctica la evaluación, cómo articular con los contenidos. Hay mucha expectativa y eso ya es una ganancia. Si se crea en el docente esa expectativa y ese querer cambiar, ya nos damos por satisfechos, es continuar dialogando para encontrar puntos de equilibrio y decir: el trabajo se hace más sencillo desde que yo pueda investigar más [...]. (CUERVO, 2017)

Essa resposta do diretor Rafael Cuervo, com o seu objetivo de julgar e até certo ponto justificar as posições de resistência de alguns professores que acabam afetando a MTP, lembra que, como referido por Ball e colaboradores, (2016, p. 145), “As políticas [...] giram em torno de um conjunto limitado de interpretações [...]. [E, nessa dinâmica], diretores procuram tornar as expectativas das políticas dispares em coerentes e oferecer políticas sensatas, palatáveis e factíveis para os seus colegas.”

Outra perspectiva observada e que também se relaciona com o aspecto da falta de tempo e espaço, pode ser abordada a partir do seguinte depoimento:

Cuando uno se pone a leer los parámetros y las directrices del Ministerio Nacional se da cuenta que de una u otra forma se hace referencia al trabajo por proyectos, pero un error que se puede identificar es que tampoco le dice a la gente cuál es la metodología por proyectos. Creo que sería interesante que hubiese una directriz general para hacer ese tipo de trabajo, porque eso abriría también el campo del trabajo por proyectos en las instituciones, permitiría la transformación que requiere cada institución para hacer ese proceso (CAÑÓN, 2017).

Alguns professores reclamam da falta de diretrizes mais fechadas, que tornassem viável a integração da estratégia da MTP na dinâmica escolar, o que entendemos que pode se relacionar com a falta de espaços e de tempo para esse tipo de reflexão. A ausência da reflexão, falta de tempo e espaço para discussão e a pouca atenção dada aos processos de qualificação e de diálogo conjunto podem resultar em engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar possibilidades de ressignificação da MTP. Além disso, a ausência do espaço pedagógico pode implicar o crescimento de dificuldades e resistência para os professores conseguirem se relacionar com essa outra maneira de abordar a prática pedagógica representada na MTP.

Além da falta de recursos, outro aspecto que foi mencionado nas entrevistas tem a ver com a descontinuidade das políticas, como já foi mencionado, que, embora configurem o que

denominamos como aspectos mais amplos da escola, também acabam afetando a prática pedagógica:

El colegio debe tener algo claro y es que el colegio tiene un horizonte independiente de la política que llegue, el colegio debe defender su proyecto, defender el trabajo que se ha venido desarrollando. Entonces el colegio debería ajustar esa política externa de manera que no tumbé la esencia de lo que es el colegio” (CRISTANCHO, 2017)

A descontinuidade das políticas que orientam a gestão educacional se propaga em esferas como por exemplo a Secretarias de Educação Distrital e as secretarias departamentais. Assim, participantes dos debates que se envolvem em encontros por um ano, dificilmente vão estar presentes também nos encontros dos anos seguintes, fator que, entre outros, impede levar adiante políticas e acordos que ajudariam a enfrentar com mais força os desafios comuns, e que traz a sensação, para os profissionais envolvidos, de recomeçar, permanentemente, do zero.

Foi possível também observar, no entanto, que, mesmo que com resistências, a experiência da MTP no colégio Pablo Neruda tem sido modificada, transformando-se sua dinâmica de maneiras diferentes, tal como referido por Cañón e Barón, (2015, p. 42):

Hoje, a experiência da MTP passou por diferentes modalidades de trabalho em que os alunos têm abordado o desenvolvimento de ensaios, monografias, histórias, textos argumentativos, e recentemente narrativas de investigação, formas que buscam fortalecer a própria produção escrita, gestão documental, exploração de bancos de dados, entre outros. Do mesmo modo, os atuais programas do Ministério da Educação de Bogotá, como *Educación Media Fortalecida*, têm sido articulados à proposta pelo fato de encontrar na MTP uma maneira de se adentrar no conhecimento, chegando com métodos alternativos para que os jovens estejam mais interessados na sua própria educação.

Da mesma forma, muitas falas das entrevistas, tanto de estudantes, quanto de professores, e também do gestor da escola, apontaram os ganhos pedagógicos que se têm com a MTP, denotando que, com o tempo e a experiência, a estratégia também está mudando, aspecto referido por Ball e colaboradores (2016, p. 15) na seguinte passagem: “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; [...] é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora.”. É interessante escutar nas vozes de uma estudante da 3ª série, que informa que uma das mudanças foi precisamente no sentido de dar mais valor à palavra do aluno, dar mais poder à voz do aluno:

Digamos que los docentes se tomaron el trabajo de mirar de qué forma más didáctica se podría desarrollar el trabajo de tal manera que este año fuese mejor que los trabajos de investigación desarrollados en años pasados. Entonces ellos propusieron las cuatro líneas de los cuales no nos dijeron hagan esto, sino que nosotros mismos teníamos la libertad de escoger el trabajo para hacerlo, lo único que sugirieron fueron las líneas. Después pudimos planear con cada tutor un cronograma y las actividades que se iban a desarrollar, eso fue un buen trabajo en equipo, obviamente con la orientación del profesor” (SALAMANCA, 2016)

Conduzido assim, o aprender, segundo os preceitos da perspectiva dita aqui liberal-ecolanovista, se tornaria mais interessante, e faria que o aluno se sentisse parte e contemplado pelas atitudes e métodos desenvolvidos no cenário escolar. Nessa perspectiva, integrar a palavra do aluno, segundo Knoll (2012), obedeceria também ao critério de ter a maior utilidade possível para suas necessidades e interesses, tornando o conhecimento válido e legitimado quando útil e perseguindo um objetivo a ser atingido. Assim, fica marcada uma estreita relação entre a ação e o pensamento, característica da teoria pragmática.

A MTP é, portanto, referida nos depoimentos produzidos pela pesquisa, como a ressignificação do espaço escolar, que faz do contexto da prática um ambiente dinâmico de interação, de relações pedagógicas e de construção do conhecimento. Ganhos que também são mencionados na relação professor-aluno, como observado no seguinte depoimento:

A mí me parece que el trabajo por proyectos también ha sido un ámbito de satisfacción para los profes, cuando finalmente ven a sus chicos concluir sus procesos, alcanzar metas mucho más allá de lo que uno espera, cuando sabe usted que sus chicos están en la universidad, que están cumpliendo su proyecto de vida. Aquí este proyecto también ha apuntado a concretar esos proyectos de vida, entonces me parece que esas son las grandes satisfacciones, y sobre todo que también nos lleva a no perder el vínculo con nuestros estudiantes, un ejemplo, yo tengo mi promoción primera de esta institución fue el año 95, y yo permanezco con un vínculo con ellos. [...] . Entonces el colegio está haciendo una labor, está permitiendo también que los chicos sueñen y anima también, anima a los estudiantes a que lleguen a los logros y a sus metas. Se ha logrado fortalecer las potencialidades de los chicos, se utiliza mucho acá en el colegio que el chico que desarrolla una habilidad se la potencia uno en procesos y en situaciones que van a hacer que esa habilidad que tenga se mejore y se desarrolle (CAÑÓN, 2017).

Mas, ao mesmo tempo, são ganhos que representam mais do que uma forma de organizar o conhecimento escolar, pois, implicam em uma mudança de currículo e, conseqüentemente, em uma mudança da própria escola; implicam no desenvolvimento de um trabalho pedagógico cooperativo, compartilhado e de estudo de conteúdos para além do escolar, tal como referido por uma das líderes do projeto, quando interpelada sobre os aspectos que devem ser fortalecidos na escola para favorecer a proposta da MTP:

Primero que haya unas directrices claras, tanto desde la Secretaría de Educación, como desde el mismo rector. Lo otro es que es necesario entender qué es un trabajo por proyectos. Y no me estoy refiriendo solamente a capacitación de docentes, eso es necesario, pero no es lo único. Porque es más bien, como le dije antes, el tema de las directrices ¿sí?, porque los profesores han entregado cualquier cantidad de trabajos escritos, ensayos, etc., en sus universidades sobre el trabajo por proyectos, tienen toda la teoría, toda, entonces aquí sería cómo llevar eso a la práctica, es decir, cómo reorganizar tiempos y espacios y darle un vuelco total al colegio, es ejecutar ya, no es capacitación, aquí tenemos profesores con doctorado, maestrías, especializaciones y la gente está totalmente capacitada. (BARRANTES, 2017)

Os entrevistados enunciam muito os ganhos da MTP, mas que são, ao mesmo tempo, desafios que esbarram na falta de recursos destinada à educação no país, uma vez que muitos professores, como a líder Margot Barrantes, vão destacar a necessidade de modificações em toda a rotina da escola e na forma de como o currículo, no sentido de seleção de conteúdos de ensino, também precisa se modificar.

Os ganhos referidos pelo gestor da escola, quando indagado sobre a representatividade da MTP na sua experiência como diretor, por sua vez, destacam também a necessidade de modificações em todas as práticas pedagógicas:

A mí me parece que [la MTP] es un proceso agradable, muy bonito, muy creativo, muy dinámico, de aquellos que uno dice que interesante que tengamos docentes inquietos, académicamente hablando, que quieran liderar ese tipo de trabajo, porque es coherente también con lo que desde la dirección del colegio se habla: de ruta pedagógica institucional, esto significa que cada año el colegio se enruta en alguna posición que se puede desarrollar y justamente la nueva ruta que hemos tomado es jornada única, y para hacerla efectiva es necesario poner en práctica el trabajo por proyectos. Ese es un cambio grande que implica toda la transformación del currículo, de las prácticas evaluativas, de las prácticas pedagógicas y eso hace que lentamente los docentes se vayan cuestionando acerca de su quehacer pedagógico, y ese cuestionarse ya es una ganancia, ya es una ganancia porque necesariamente dice: está pasando algo en el colegio, no nos quedamos quietos. Cada año hay una ruta especial y entonces hace que los docentes estén siempre con una inquietud de cómo hacer las cosas de manera distinta. (CUERVO, 2017)

Considerando as observações que enfatizam a necessidade de realizar modificações em todos os aspectos das práticas pedagógicas, foi necessário ampliar o tema do conhecimento escolar no próximo item de análise, pois foi, nas entrevistas, considerado um aspecto central em toda a concepção e ressignificação da MTP.

4.3.2.2 Conhecimento escolar

Consideramos o tema do conhecimento escolar como parte relevante da ressignificação da MTP no Colégio Pablo Neruda, um objeto potencialmente fértil a ser

explorado, na reflexão sobre os diversos sentidos que tal alternativa pedagógica assume no contexto da prática.

Essa escolha se justifica porque reconhecemos que o conhecimento escolar está relacionado com outros aspectos da escola, como, por exemplo, as práticas pedagógicas, como referido no item anterior, afigurando-se também como um dos elementos do processo escolar mais afetados pela MTP. Além disso, a MTP afeta direta e intencionalmente tanto a abordagem dos conteúdos de ensino como também a sua própria definição.

Para pensar a multiplicidade de sentidos com que são investidos em seus processos de significação, e a partir de uma compreensão do conhecimento escolar como objeto incontornável nos debates educacionais contemporâneos (GABRIEL, 2013), selecionamos três pontos para problematizar aspectos da sua constituição e abordagem pedagógica que são afetados pela MTP.

Em primeiro lugar, objetivamos problematizar como os elementos inovação e superação da perspectiva tradicional são anunciados. Um segundo ponto tem a ver com a ampliação dos conteúdos trabalhados na escola e, finalizando a reflexão sobre conhecimento escolar, abordamos a questão da interdisciplinaridade.

Iniciamos reconhecendo que, no Colégio Pablo Neruda, a questão do conhecimento escolar passa a ser referida tanto em reuniões de professores quanto em várias entrevistas, chegando a ser considerada como uma das principais motivações da proposta metodológica em questão. Como exemplo, foi registrado no caderno de campo, a opinião do professor Francisco ao pedido do gestor para os docentes referir o que mais valorizavam da integração da MTP, em reunião geral da Escola (08/11/2016):

Bueno, pues yo pienso que [la MTP] es una estrategia metodológica, didáctica, que se plantea para mejorar lo que de pronto en algún momento estaba segmentado. La escuela, de manera tradicional, nos enseñó a trabajar por islas, a segmentar, a trabajar muy aparte y sobre todo a transmitir un conocimiento de manera vertical, o sea desde el profesor hacia el estudiante, esa era la función de la escuela, o lo que se creía que debía hacer, transmitir un conocimiento a unos estudiantes que eran vistos como tábulas rasas, donde simplemente incorporábamos algo totalmente ajeno a los intereses, necesidades y realidades de esos estudiantes. Y pienso que el trabajo por proyectos o la MTP lo que busca es cambiar esa concepción de conocimiento escolar, es como volver a unir todos esos saberes para poder ver la educación de una manera más global y pues que de esa misma manera, los temas, ya que la MTP no trabaja un tema como tal, como lo puede trabajar la educación tradicional, sino puede partir de una problemática, puede partir de un tema que de pronto se trabajó desde otro punto de vista, entonces entran todas las áreas a ser parte de esa dinámica y pues ayuda satisfactoriamente en los procesos académicos de los estudiantes porque ellos ven que lo que trabajan cobra sentido, que operan con conocimientos válidos, es algo que los toca, que está relacionado con sus intereses con sus gustos. Es una excelente apuesta educativa, desde mi punto de vista, es también apuntarle a

cambiar el mismo sentido que tiene la escuela, el papel que a través del tiempo se le ha delegado, de ser simplemente transmisora de saberes (MEJIA, 2016).

Nas palavras do professor Francisco³⁹, identificamos uma crítica às práticas reconhecidas como tradicionais, definindo-as como aquelas em que o professor transmite um saber, e nas quais os alunos têm uma atividade muito limitada e pouco participava na apropriação dos conhecimentos. Em sua intervenção, faz-se notória uma posição favorável em relação ao conhecimento que é fortalecido através da integração de interesses, necessidades e realidades dos estudantes.

Não é por acaso que diversos autores têm discutido questões relativas ao conhecimento escolar, refletindo sobre como a escola pode facilitar o acesso de seus estudantes a diferentes saberes (MOREIRA; CANDAU, 2007; GABRIEL 2008, 2010, 2013, 2017; YOUNG 2007, 2011, 2013, 2016, 2017, entre outros)⁴⁰, denotando que, tanto na fala do professor Francisco, quanto na produção acadêmica, há interesse por discutir como tal tema está sendo trabalhado nas escolas. Assim, refletir sobre o conhecimento escolar tem levado a analisar como os saberes produzidos no cenário escolar ganham sentidos próprios ao serem recontextualizados, a partir das relações estabelecidas com outras dinâmicas da escola.

Chamamos atenção para a condição de conhecimento considerado válido e que é referida não apenas pelo professor citado, pois se trata de fixação amplamente sedimentada, que por muito tempo valorizou os conhecimentos correspondentes aos anseios socialmente dominantes, e que leva indagar sobre quem tem o direito ou poder de determinar que um saber é válido e outro não. Trata-se, pois, de pensar que a seleção e organização do conhecimento estão diretamente relacionados a questões de poder. Os conhecimentos estão condicionados à hierarquia, o que acaba valorizando determinadas vozes e silenciando outras. Reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Trazendo para esta análise as críticas advindas das três perspectivas gerais com as quais operamos – liberal-escolanovista, crítica e neoliberal – é possível pensar que, nos sentidos atribuídos ao conhecimento escolar, há frequentes manifestações de interesse marcadas pelo tema da inovação, a partir dessas três perspectivas. Entretanto, entendemos que o ponto de vista apresentado na intervenção do professor Francisco se identifica mais com o

³⁹ A fala do professor foi registrada em uma das reuniões de professores de que participei como observadora. O registro desse e de outros encontros foi feito seguindo o formato de caderno de campo que é apresentado no Apêndice F, na tentativa de anotar o máximo possível do observado. Com autorização prévia dos participantes, foram utilizados dispositivos de gravação de áudio para facilitar a transcrição e posterior análise das intervenções dos participantes.

⁴⁰ A título de exemplo, apenas algumas produções dos referenciados autores são citadas.

defendido pela perspectiva que aqui denominamos de liberal-escolanovista. Nessa perspectiva, a compreensão da experiência educativa como algo de “fluyente, embriónico, vital e constitutivo do *self*” (DEWEY, 2002, p. 163) permitiria a superação de uma das dualidades características da educação tradicional, a distância entre o aluno e os conteúdos de ensino. O conjunto de matérias que integram as disciplinas deveriam representar uma experiência acumulada e, nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido na escola seria entendido como “a reconstrução contínua, passando da experiência atual da criança para aquela representada pelo corpo organizado de verdades a que chamamos estudos.” (Ibid., p. 163). Ficaria implícita a convergência dos aspectos psicológico e lógico do conhecimento, que a educação tradicional teria desconsiderado, privilegiando o segundo e, conferindo, ao trabalho por projetos, uma marca de inovação. Como aponta Dewey (2002 p. 168-169), “[...] uma descrição psicológica da experiência segue o seu crescimento real, é histórica; regista os passos que foram dados, tanto os inseguros e tortuosos, como os eficientes e bem-sucedidos.” A experiência escolar do ponto de vista exclusivamente lógico, pelo contrário, refere-se ao corpo de conhecimentos classificado e sistematizado. A partir dessa concepção, esses dois fundamentos - psicológico e lógico do conhecimento - devem ser encarados como estando inter-relacionados e como sendo ambos necessários, em uma perspectiva individualista do aluno.

O tema da inovação da MTP frente às perspectivas tradicionais também vai atender a uma ideia de pertencimento e inserção do aluno na comunidade, promovendo uma visão que poder-se-ia identificar como *crítica*. A professora Luz, considerada bastante comprometida com o trabalho como líder do projeto por alguns docentes, estudantes atuais e egressos, fez a seguinte declaração:

Si, creo que es en la MTP en donde tenemos que converger finalmente, a pensar todos en un colegio distinto, no solamente desde el punto de vista de la organización del conocimiento escolar, porque el currículum también tiene que empezar a trasladarse a otras instancias, sino a pensar una nueva forma de ver por ejemplo la evaluación, una forma de ver nuestra relación con los estudiantes, una nueva forma de ver los contenidos también, porque por situaciones de obligatoriedad del estado de cumplir un programa y unas metas y eso, nos hemos limitado a impartir unos saberes descontextualizados, donde es el profesor el que manda y eso desmotiva mucho. Dejamos de ver las necesidades, nos hemos aislado de las comunidades, nos hemos aislado de otros procesos sociales que también son importantes en la construcción de criticidad de los chicos, de su relación con esa sociedad y esa comunidad que tiene tanto para brindarles y a la que ellos también pueden aportarles mucho (CAÑÓN, 2017).

A professora pondera sobre um aspecto que compartilha com a teoria crítica e que afirma constituir um fator importante na educação, que é levar os alunos a se posicionarem,

ativamente, no contexto social e político, como agentes de umas práxis que transformam o discurso da reprodução das estruturas de poder do conhecimento escolar. Isso não significa que seja apenas o professor que deve fazer a integração do aluno no seu contexto social, pois, nas perspectivas críticas, sua ação deve server de guia para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, em que este deve ser tornar-se um agente de mudança social. Nesse sentido, a integração da MTP teria uma orientação sociopolítica, onde a realidade social não é a mesma em todo o mundo; portanto, as buscas para alcançar a mudança seriam tão particulares quanto os contextos sociais, porém guiadas por valores como solidariedade e igualitarismo sociais (ZERDA, 2007).

A fala da líder nos lembra que políticas educacionais se desenvolvem, inevitavelmente, em contextos sociais, políticos e econômicos, afirmação que nos leva a concordar com autores como Gabriel e Ferreira (2012), Young (2013) e Moreira (2013) quando os mesmos reconhecem e defendem a dimensão política e potencialidade subversiva do conhecimento escolar. E, ao referir as exigências que hoje são apresentadas à escola, a líder critica a visão do conhecimento em que este é visto como inquestionável, ou como algo que tem que se adequar a metas políticas específicas. Essa análise implica em admitirmos que, em uma perspectiva que pode ser reconhecida como próxima das neoliberais, e que avança sobre a educação levando as escolas a adequarem suas dinâmicas, seus conteúdos e seus resultados, às necessidades de mercado, em uma lógica de competição, não é de estranhar que, tal como alerta Young (2007, p. 1291), “os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados”, por um conhecimento referido pela líder Luz como “descontextualizado”.

A preocupação com o interesse, e a sua antítese, o suposto desinteresse de alunos e professores face esse conhecimento tem sido problematizada por autores que, como Sibilia, visam desenvolver discussões para repensar a escola no cenário atual. As análises da autora tencionam mostrar a urgência com que esse tema é hoje apresentado nos diferentes discursos que sobre a escola circulam, buscando compreender por que as salas de aula viriam se transformando, para as novas gerações, em um espaço tedioso. Desinteresse manifesto na desmotivação e escasso entusiasmo de alunos e professores, que seriam provocados pela invasão da lógica de mercado no campo educacional, nas palavras da autora: “se o impulso industrial que acompanhou o surgimento da escola tinha como meta a formação do bom trabalhador, o credo neoliberal que impera hoje se concentra na moldagem do consumidor perfeito” (SIBILIA, 2012, p. 123).

Mas o fenômeno da insatisfação gerada por um conhecimento esvaziado de sentido fora também enunciado como uma das motivações que têm impulsionado a MTP, como declarado por um dos estudantes egressos:

Creo que uno de los aspectos que ha incidido en que la MTP tome tanto vuelo en el colegio y se mantenga es que nosotros lo vemos como algo que rompe con la rutina, que rompe con esa tradición en la que fuimos enseñados por mucho tiempo, porque no podemos negar que muchas de las cosas que aprendimos, ni sabemos para que nos las enseñaron, pero al ver que, mire, lo que está aprendiendo le sirve para algo, o es diferente, no es tan difícil, ahí las cosas cobran otro sentido (CALA, 2017).

Para uma melhor abordagem dessa relação entre MTP e a atualização de conteúdos mencionados pelos entrevistados como obsoletos, importa reconhecer que, assim como o tema do interesse é estreitamente vinculado ao conhecimento escolar, os conteúdos abordados na escola são uma preocupação recorrente entre aqueles que se questionam sobre a relação da escola com o que em alguns depoimentos dos entrevistados referem como “vida real, expressão por várias vezes repetida nesse contexto⁴¹”:

P – ¿Cómo es esa relación de la MTP con lo que ustedes llaman aquí de vida real, porque ya ha sido referenciado varias veces?

Brian –[...] yo sigo enfocándome en que el sistema educativo tradicional es un sistema obsoleto que realmente no nos prepara para la vida, para lo que vivimos afuera, nos forma en contenidos difíciles, que no sirven para nada [...]

Sebastián – [...] Yo me acuerdo de que, ahora que Brian se refiere a todo eso, yo me acuerdo de que el único que hablaba de cosas reales era el profesor Hermes [...]

Brian – [...] cómo es la vida real y lo pesada que es la vida real y cómo se manejan por poder y cómo matan por poder [...]

Assim, um anunciado ganho pedagógico seria que, para os entrevistados, a escola parece “ganhar vida”, superando conteúdos obsoletos. Aparentemente, a aprendizagem que envolve os conteúdos que tradicionalmente se trabalham na escola é, com frequência, apresentada de forma abstrata e com um alto nível de afastamento da vida cotidiana dos alunos, sem, aparentemente, e oferecer o aprendizado suficiente para enfrentar o que a vida de fato representa para os estudantes. Essa dicotomia entre o conhecimento que se efetiva no cotidiano social e o conhecimento escolar tende a operar para pensar outros deslocamentos da fronteira do escolar. Uma das questões que permeiam essas reflexões refere-se ao ensino de uma grande quantidade de conteúdos que os alunos nem sempre consideram pertinentes. A entrevista com o estudante egresso Cristian Torres ratifica essa argumentação:

⁴¹ Recortes ampliados das entrevistas no Apêndice F (R1, R2, R3).

Yo si considero que el colegio tiene una iniciativa como de formar unos estudiantes un poco más maduros, más reflexivos, a mí particularmente, participar de la experiencia da MTP me ayudó a generar un carácter muy crítico y me ayudó a cambiar esa actitud de recibir y recibir todo el conocimiento sin ver en realidad que hay de fondo en todo lo que nos enseñan. Pero es muy complicado decirle a una persona haga esto si no le gusta o si no se le da el interés y es más difícil aún, aprender una cantidad de contenidos sin saber qué sentido tiene aprenderlos (TORRES, 2017).

No entanto, consideramos necessário que, no processo escolar, os alunos consigam trabalhar com coisas abstratas, porém não obsoletas, por certo. Isso, dado que entendemos que o pensamento abstrato deve servir para dar maior compreensão à realidade, que nunca se apresenta em sua forma acabada (DE ZUBIRIA, 2006). Logo, o abstrato e o concreto devem ser compreendidos, em uma relação estreita e mútua, para que possam dar sentido ao conhecimento e ao processo de aprendizagem, pois a atividade intelectual é uma atividade que implica em processos de abstração.

Os ganhos atribuídos à MTP poderiam então não estar relacionados tanto com a referência direta à realidade imediata do aluno, mas com a forma como, a partir dessa estratégia, consegue-se abstrair sobre essa realidade sem se afastar do sentido que o estudante pode a ela atribuir. Em suma, o verdadeiro ganho da MTP não seria trabalhar com temas e conteúdos concretos, mas sim conseguir que os alunos percebam a ligação entre as abstrações que a cultura humana já construiu e seu sentido na resolução de problemas e resposta aos questionamentos que fazem parte da vida.

Encontramos também outro ponto de discussão relacionado com a inovação frente ao ensino tradicional e que tem a ver com ampliação dos conteúdos trabalhados na escola:

Mi experiencia sobre el trabajo por proyectos, primero que todo me llevó a conocer que había cosas del pasado que yo creía que las había olvidado totalmente y no, me di cuenta que todavía son marcas que aún me quedan, de hecho muchos acontecimientos de mi vida, muchas cosas que compartí con mis hermanos cuando era pequeña, aún las recuerdo y eso me da mucha alegría, porque son cosas que ya no podemos compartir, pero que al recordarlas como que afianza ese amor que tengo por ellos. Es una experiencia que me permitió hacer cosas diferentes a las que siempre estamos acostumbrados a trabajar en el salón de clase (RODRÍGUEZ, 2016)

A perspectiva da escola como espaço de desenvolvimento de outros conteúdos, para além da grade tradicional, é aqui apresentada abrindo a possibilidade de problematizar outras demandas por conhecimento e, sobretudo, qual conhecimento, à medida que se particularizam as necessidades específicas de uma comunidade escolar.

Ao ter contato com publicações desenvolvidas por membros da escola sobre a trajetória da MTP, foi possível observar que, de acordo com o que foi registrado, tal experiência se inicia com o objetivo de “reorganizar a vida acadêmica da Instituição, promovendo um trabalho interdisciplinar, por projetos de trabalho onde o espaço de reunião e produção girasse em torno do fortalecimento de um projeto de pesquisa” (2011, p. 55).

Nesse cenário em que foram desenhadas as primeiras bases da proposta, a intenção daqueles que lideravam o processo ficou, portanto, claramente estabelecida nos registros. O Colégio Pablo Neruda começaria um processo que tencionava proporcionar aos alunos as ferramentas para desenvolver um exercício investigativo. Uma experiência que, embora inicialmente pensada como elementar, permitiria tanto estudantes como professores conhecer o espaço em que estavam interagindo, desenvolvendo assim, conforme estabelecido nos documentos básicos da proposta, “um trabalho que transcendeu a transmissão elementar de conhecimentos e que também seria a base para embarcar em um caminho de transformações na dinâmica institucional” (CAÑÓN; BARÓN, 2015, pág. 48).

O objetivo inicial, conforme relatado por uma das líderes, visava oferecer aos estudantes uma proposta que lhes permitisse compreender como desenvolver uma pesquisa, conforme descrito pela líder Margot Barrantes:

Recuerdo que lo que buscamos desde el inicio, era que a través del ejercicio de investigar se creara ese puente para vincular a los chicos con su realidad, convirtiéndolos en gestores de transformaciones en su comunidad. Cada una de las fases que pensamos para estructurar el proceso fortalecerían estos propósitos, permitiendo a los estudiantes que, desde la elección de un tema hasta su intervención en el contexto de indagación, alcanzaran mayor sensibilidad ante los problemas comunes que aquejaban a quienes compartían la cotidianidad con ellos (BARRANTES, 2017).

Importa destacar o valor que representa a integração, nas práticas pedagógicas do Colégio Pablo Neruda, da ideia de pesquisa e práticas de pesquisa nas formas tradicionais de funcionamento do ensino secundário. A escola pública não tem como função, formar estudantes em pesquisa ou em metodologias da investigação, e a legislação colombiana não contempla em rigor o fortalecimento de ferramentas para esse tipo de aprendizagens. Por esta razão, pensar em uma escola pública onde a voz do estudante é valorizada, não só porque pode intervir na organização de seu estudo, mas também porque esse jovem tem a oportunidade de organizar suas atividades e apresentar os resultados das suas próprias investigações e estudos, é um ganho didático pedagógico possibilitado pela MTP, como referido pela aluna da 3ª série, Leidy Salguero:

Con la experiencia [da MTP] yo perdí un poco el miedo a hablar en público, creo que la experiencia de tener que exponer me puso en aprietos, yo tenía muchos nervios, pero después como que me di cuenta de que no era tan terrible y que podía hacerlo, eso me gustó (SALGUERO, 2017).

Ao mesmo tempo, reconhecer a voz do jovem é um ganho emocional e político que a MTP está oportunizando, especialmente se consideramos que a educação pública de Bogotá é enquadrada em uma ampla gama de diversidade e desigualdade social. As sociedades capitalistas, como a colombiana, apesar do discurso sedutor de oportunidade para todos, produzem sistematicamente flagrante desigualdade social e graves crises econômicas, as quais intensificam os processos de exclusão social no que se refere à garantia dos direitos da população. No campo da política educacional nacional, é fortemente notória uma influente e complexa ideologia de uma educação pública e privada de carácter mercantil, produtivista, competitiva, que apaga seu carácter de direito e impõe uma concepção que a reduz à condição de mercadoria: “é o mercado, como alternativa de política pública à educação como monopólio público” (BALL S. , 1995, p. 196).

Nessa perspectiva de mercado, “cria-se um sistema de exclusão e diferenciação que reforça e amplia as vantagens relativas das classes médias e superiores na educação estatal” (Ibid., p.216). O neoliberalismo ataca a escola pública a partir do estabelecimento de estratégias privatizantes, aplicando uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática pública e de qualidade para as maiorias.

Entendemos, pois, que as entrevistas realizadas apontam que, com o fortalecimento de aspectos como a formação em pesquisa, bem como a integração de outros conteúdos na dinâmica do conhecimento escolar, a MTP pode-se afigurar como uma estratégia que oportuniza outras condições para favorecer a inserção profissional dos alunos, mesmo em um contexto marcadamente neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo uma trajetória, vislumbrando novos caminhos

(...) a mudança, mais do que algo que ocorre ‘de uma vez por todas’, é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares. As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas.

Stephen Ball (2004).

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, sínteses e conclusões parciais foram sendo trazidas, de forma que é possível acompanhar, a cada capítulo, o andamento e as construções que nos ajudaram a tratar as questões da pesquisa. Resta, agora, organizá-las de modo a possibilitar uma visão mais integral das abordagens, permitindo a identificação do alcance dos objetivos traçados no início deste estudo, bem como apresentar nossas últimas considerações.

Na exposição dessas considerações finais optamos pelo subtítulo *-Concluindo uma trajetória, vislumbrando novos caminhos-* a fim de enfatizar que com o findar deste estudo encerramos uma trajetória de pesquisa moldada a partir de nossos objetivos, mas buscamos deixar contribuições, por meio de questionamentos ainda em aberto que poderão auxiliar a construção de outros caminhos possíveis de reflexão acadêmica acerca da temática da MTP e da educação escolar em geral.

Considerando esses aspectos, entendemos que uma forma de atender ao fim desta seção seria retomando os propósitos de nossa pesquisa, com a intenção de destacar, de forma concisa, como foram respondidos.

Assim, diante da proposta da adoção da metodologia do trabalho por projetos nas políticas públicas colombianas recentes, indagamos como e por que essa proposta está sendo ressignificada como estratégia pedagógica no atual contexto educativo colombiano. Pretendeu-se com isso questionar os discursos que circulam e dão sentido à problematização

da MTP e que, nesta pesquisa, são compreendidos para além da suposição da transparência da linguagem, na medida em que constituem processo feito de interpretações e traduções, cujo sentido é sempre marcado pelo tempo e espaço em que ocorrem. Nessa lógica, as diversas interações dialógicas travadas com os atores que participam dos múltiplos espaços de ressignificação da MTP no contexto colombiano, as formas que nos relataram significar suas experiências, de desenvolver nomeações, assim como a maneira de se envolver na participação da proposta pedagógica, configuram questões constitutivas da política.

Compreender as complexas formas na qual a proposta da MTP está sendo ressignificada no cenário contemporâneo, como discurso e como texto, implicou referir perspectivas presentes em um campo de ideias que têm permeado sua trajetória, também perpassada por uma trama complexa de múltiplas influências no marco das relações sociais e de poder que a circunscrevem como prática possível no cenário escolar.

Assim, a MTP, enquanto discurso, foi abordada como um processo de embates, de delimitação de interlocutores, de estabelecimento de legitimidade de enunciados e de luta de sentidos na sua efetivação; e compreendê-la como texto implicou em reconhecê-la como política, por definição, dialógica e favorecedora de representações, reapropriações e recontextualizações. Tudo isso fica configurado de maneiras complexas em razão da pluralidade de interpretações dos diversos atores sociais que participam da sua construção e desenvolvimento. Desse modo, pretendimos compreender a MTP como proposta educacional que se apresentou vinculada a diversos modelos políticos, constituídos de ideais, normas e padrões de relação social, apontando marcas, mais ou menos hibridizadas, de perspectivas teórico-políticas que, na pesquisa, buscamos identificar a partir de três amplos enquadramentos: liberal-escolanovistas, críticas e neoliberais.

Para tanto, trabalhamos com a hipótese de que a política nas escolas é um processo tão diverso e sujeito a diferentes interpretações conforme é complexamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado. A MTP é atualmente proposta como política pública na educação colombiana em processo complexo que registra disputas por traduções mais próximas a tais perspectivas.

Ao ponderar os contornos desta pesquisa, analisamos a ressignificação da MTP na contemporaneidade colombiana pelo viés da abordagem do ciclo de políticas, com base em publicações do autor Stephen Ball e colaboradores, integrando a apropriação de teorizações de Michael Foucault sobre poder e discurso proposta por esses teóricos.

Considerando os propósitos desta investigação, a abordagem metodológica que se afigurou mais adequada para a etapa empírica da pesquisa foi a do Estudo de Caso, que se

justifica porquanto propiciou uma abordagem em relativa profundidade dos processos nesta pesquisa priorizados, por meio da focalização de uma instância específica de realização de tais processos. Para tanto, optamos por desenvolver o estudo de caso no Colégio Pablo Neruda que, como instituição de ensino público da cidade de Bogotá/Colômbia, representou, para esta pesquisa, o elemento que configurou significativo recorte do contexto da prática.

Isto posto, expusemos, nos capítulos anteriores, a síntese dos estudos teórico-bibliográficos, documentais e empíricos realizados no âmbito de atuação da política em foco, apresentando nossa compreensão sobre a ressignificação da MTP face a estas três fontes de informação.

Desse modo, a questão central da pesquisa ganhou mais sentido quando refletimos sobre o atual contexto educativo colombiano, focalizando os processos de construção e reconstrução da proposta da MTP. Foi então possível ressaltar o caráter influente das dinâmicas que caracterizaram as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX, até abordar o palco de reformas que impactaram a educação a partir dos anos 90.

Tendo por base a abordagem do ciclo de políticas, indagamos a respeito da proposta da MTP em textos da política educacional da cidade de Bogotá e do país em geral, considerando que, em acordo com o quadro teórico já apresentado, tal política é aqui reconhecida como resultado (ambivalente e relativamente instável) de múltiplas influências e agendas, bem como da confluência de um conjunto de aspectos contemplados nos diferentes textos que configuram o marco normativo das políticas públicas nacionais e locais. Para esse fim, foi desenvolvido um estudo documental, analisando inicialmente a Lei Geral de Educação, bem como o PND 2014-2018. E, quanto à legislação educativa local, foi abordado o Plano de Desenvolvimento da cidade de Bogotá denominado “Bogotá Humana” e formulado para o período de 2012 a 2016. Também julgamos conveniente analisar textos produzidos no já mencionado Colégio Pablo Neruda/Bogotá com relação à integração da MTP como proposta de prática pedagógica institucional.

Na pesquisa, o contexto de influência foi focalizado para se identificar vetores de significação a partir dos quais a MTP tem-se configurado, sendo para tanto necessário abordar os campos global, nacional e local, que contextualizam os processos de elaboração, realização e discussão em torno à política educacional. Nessa leitura, foi importante ainda dialogar com teorizações de analistas colombianos em relação a esse contexto, posto que os documentos oficiais da política educacional são aqui entendidos como resultado de múltiplas influências. Foram então referidas análises de autores colombianos como Jaime Jaramillo, Carlos Miñana, Martha Cecilia Herrera, Marco Raúl Mejía, Julian de Zubiria que, entre outros, nos auxiliaram

a melhor significar a adaptação da MTP nas políticas públicas colombianas recentes, na medida em que permitiram que se esboçassem os contornos sociais de tais propostas.

Segundo as análises desses autores, na Colômbia apresentasse escassa a produção acadêmica que dá conta de trabalhos de sistematização dessa proposta metodológica, fazendo ainda mais difícil problematizar sua atuação. No entanto, entre os apontamentos, destaca-se a referência que fazem os autores a uma tendência comum nas políticas adotadas pelos governos das últimas décadas e que passariam a se sujeitar às prescrições do economicismo, levando a assistir um processo contínuo e de mudanças visíveis, que vem afetando a sociedade colombiana. Assim, planos de governo, e políticas públicas teriam buscado mais uma resposta às exigências de agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial no contexto do modelo econômico globalizado e neoliberal, do que uma resposta adequada às urgências da sociedade colombiana. No entanto, ainda num cenário fortemente capitalista a MTP é associada, nos planos de desenvolvimento do governo atual, a uma prática educacional democrática, incompatível com o que se tinha denominado ensino tradicional ou educação instrucionista-transmissiva; além disso, seria proposta para satisfazer as demandas de setores progressistas da sociedade colombiana. De tal modo, a indicação de prática pedagógica que decorre da orientação da MTP é a de que à escola caberá assegurar condições ao aluno para realizar, autonomamente, seu aprendizado e não ser ensinado ou colocado no polo receptivo de uma transmissão de conhecimentos, tida em geral como contrária à aprendizagem. Observa-se assim a intenção de conceituar a MTP articulada às discussões entre a educação e os processos de globalização, referindo os efeitos em termos de transformação da educação.

Ao passo que a análise dos textos políticos e legislativos deram forma à abordagem do contexto de produção e o contexto de influência envolveu o estudo da convergência de propostas e/o modelos internacionais, nacionais e locais e sua articulação na construção dos textos que configuram a MTP, bem como teorizações de analistas colombianos, o contexto da prática representado no estudo de caso tornou-se palco da análise de como a política pode ser interpretada e adaptada para sua concretização.

Foi possível observar que há, sim, uma inter-relação de cada contexto que alude ao carácter abrangente e contínuo do ciclo de políticas, conforme proposto por Ball e colaboradores, configurando-os como contextos inter-relacionados, que não têm uma ordenação temporal sequencial, e dessa forma, não configuram etapas lineares.

No processo de construir problematizações relativamente às questões propostas pela pesquisa, organizamos as análises do material referido com base em dois eixos de

problematização, que correspondiam a focalizações temáticas de interesse da pesquisa: *processos mais amplos da escola*; e *ressignificação da MTP*, que se desdobrou em outras duas focalizações – *práticas pedagógicas* e *conhecimento escolar*. A partir da leitura de teorizações do filósofo Michel Foucault apropriadas por Ball e coautores, acerca de questões de poder e discurso, nomeamos como *análise de discurso* a abordagem sistemática desse material empírico: embora não constituam propriamente uma metodologia, as proposições de Foucault e o diálogo que com elas estabelecem Ball e parceiros apontam princípios que foram basilares em tais análises e justificam essa denominação. Foram eles, o reconhecimento que o discurso não apenas descreve como também pode constituir realidades, bem como a importância da atenção às questões de poder que atravessam os eixos de problematização definidos pela pesquisa.

No que diz respeito a *processos mais amplos da escola*, um primeiro argumento defendido vem de uma visão da escola como cenário que propende, a partir da proposta da MTP, para a formação da pessoa autônoma e responsável pela própria aprendizagem, que disputa com outra concepção de instituição escolar, entendendo-a como instrumento de conscientização do aluno como cidadão, em cujo cenário o estudante não é formado exclusivamente para alcançar o sucesso pessoal, mas para realizar e liderar, em sua comunidade, as transformações de que a sociedade precisa.

No que versa à ação transformadora atribuída à escola a partir da MTP, prevaleceu, no âmbito empírico pesquisado, a crítica que propõe a necessidade de pensar de forma diferente os modos em que têm se configurado o processo escolar e, particularmente, as formas de construção do conhecimento, a partir da MTP, de modo a torná-lo uma força social, aspecto que, segundo diversos entrevistados pela pesquisa, tem sido desconsiderado pela escola, que se vê pressionada a atender demandas atribuídas por uma visão marcadamente capitalista e neoliberal da escola e da sociedade em geral. Também chamou a atenção que a escola, como referido nos depoimentos citados, é reconhecida como importante espaço de socialização que, a partir de experiências como a MTP, privilegiaria o exercício da reflexão, da análise crítica, bem como do debate/diálogo plural entre diferentes. Isto favorece que as diferenças sejam respeitadas e onde é possível se deparar com inúmeras oportunidades e vivências. É nessa direção que se faz manifesto o papel que ainda é reconhecido para a escola no processo de socialização, um processo que entendemos que precisa ser fortalecido a partir de caminhos alternativos em uma perspectiva que propenda pela reinvenção da escola (CANDAU, 2015).

Em relação aos processos mais amplos que afetam a apropriação da MTP no espaço-tempo investigado, um outro ponto a ser destacado faz referência à descontinuidade das

políticas públicas educacionais, aspecto que neste marco, corresponde à fragmentação de ações públicas, que incide sobre a educação escolar, afetando, neste caso, a efetivação da MTP. Poder-se-ia pensar que a marcada descontinuidade na formulação da política educacional na Colômbia pode resultar das perspectivas ideológicas diferenciadas, dos diferentes propósitos políticos, mas entendemos que também pode ter relação com uma influência, muito forte, do modelo como a educação é gerenciada, favorecendo a centralização das decisões e das relações de poder. Do mesmo modo, a falta de recursos materiais, que é apresentada como problema externo, dificulta também a viabilização da MTP, e entendemos que, na atualidade, faz parte das opções políticas impostas ao país por forças políticas conservadoras.

Quanto às várias formas como a MTP é ressignificada, na instituição em foco, dois grandes eixos foram identificados: práticas pedagógicas e conhecimento escolar. No tocante às práticas pedagógicas, um aspecto que parece ser influenciado a integração da MTP faz referência às afetações das hierarquias escolares tradicionais, com importantes ênfases nos modos como essa afetação é vivenciada pelos atores envolvidos, seja professor ou aluno. Cabe, neste ponto, destacar como mudanças de paradigmas afetariam também as relações interativas e dialógicas entre professor, aluno e ambiente. Do momento em que a escola se abre para integrar, a partir de estratégias como a MTP, outras temáticas e aprendizados que na interação com o cotidiano o aluno está adquirindo, os saberes dos estudantes podem ser visibilizados, o que pode afetar as posições hierárquicas tradicionais. Deve-se notar que, segundo registros de observação, ainda existem, por parte de professores do Colégio, resistências mais tradicionais pela dificuldade que alegam encontrar para conseguir se relacionar com o estudante e com o conhecimento dessa maneira.

A questão da falta recursos também pareceu afetar o envolvimento e atuação docente na realização da estratégia da MTP. Ora, se consideramos que a falta de recursos materiais pode debilitar a prática pedagógica em questão, é de se esperar que, em alguma medida, a falta de recursos e orçamento para fortalecer a proposta em termos de formação, atualização e qualificação de professores, também possa ser um aspecto que esteja relacionado à resistência manifestada por alguns professores e acabe tornando a prática pedagógica inviável.

Um aspecto que não podemos ignorar na ressignificação da MTP é o fortalecimento de uma atitude participativa e crítica do professor frente a seu processo de ensino e o papel que nele deve desempenhar. O professor, para integrar e potencializar seus saberes em favor de uma estratégia como a MTP, precisa constituir-se em um profissional com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com disponibilidade de atualização, um profissional que

aproveite a reflexão pautada na crítica e no coletivo para recompor e atualizar seus saberes na construção de estratégias que dialoguem com a MTP. Assim, fortalecer a integração de professores que manifestam resistência em trabalhar com a MTP, demandaria não apenas a incorporação de programas de atualização, mas também a disponibilidade, por parte dos gestores, de espaços e tempos que facilitem a participação de professores nesses processos.

Da mesma forma, falas das entrevistas foram apontando para os ganhos pedagógicos que se têm com a MTP, denotando que, com o tempo e a experiência, a estratégia também está se transformando no cenário do Colégio. Isto é o que se espera, no quadro teórico adotado por esta pesquisa. Nele, se entende que as políticas são ressignificadas no contexto da prática. Em síntese, podemos referir ganhos que são mencionados, por exemplo, no papel desempenhado pelos diferentes atores educacionais; na relação professor-aluno, onde a intenção de dar mais valor à palavra do aluno se faz visível; a possibilidade de ressignificar o espaço-tempo escolar, tornando-o um contexto marcadamente dinâmico de interação, de relações dialógicas e de construção do conhecimento. Resignificar esse espaço-tempo implica também em uma mudança de currículo e, conseqüentemente, em uma mudança da própria escola, resultando no desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais cooperativo, compartilhado e de estudo de conteúdos para além do tradicionalmente escolar.

No eixo de focalizações referido como conhecimento escolar, foram selecionados três pontos de pauta para analisar aspectos que são afetados por essa estratégia. Em primeiro lugar, objetivamos problematizar como os elementos inovação e superação da perspectiva tradicional são anunciados, fazendo-se notória uma posição favorável em relação ao conhecimento que é fortalecido através da integração de interesses, necessidades e realidades dos estudantes. Registra-se frequente referência a um conhecimento escolar “descontextualizado”, ao mesmo tempo em se enfatiza a inovação frente ao ensino tradicional.

Ainda quanto aos ganhos pedagógicos que a MTP propicia na relação com o conhecimento escolar, importa destacar o valor que foi atribuído à integração de práticas de pesquisa. Reconhecer nesse processo a voz do jovem é um ganho emocional e político que a MTP pareceu estar oportunizando, especialmente, se consideramos que a educação pública de Bogotá é enquadrada em uma ampla gama de diversidade e desigualdade social. Concluimos que, através do fortalecimento de aspectos como a formação em pesquisa, bem como a integração de conteúdo definido em negociação com os estudantes, na dinâmica do conhecimento escolar, a MTP pode-se afigurar como uma estratégia que oportuniza outras

condições para favorecer a inserção profissional dos alunos em um contexto marcadamente neoliberal, ao mesmo tempo em que pode formar para a crítica social autônoma e criativa.

Destacou-se, também, a recorrente referência que os participantes da pesquisa fazem aos ganhos da MTP, mas que são narrados, simultaneamente, como desafios que vão se confrontar com limitantes como a falta de recursos, a carência de atualização e capacitação dos professores, a necessidade de modificações em toda a organização e a rotina da escola, o que inclui o conteúdo do currículo, no sentido de seleção do conhecimento escolar.

Julgamos ainda importante referir nesta seção duas observações finais que são apresentadas a partir da revisão da hipótese inicialmente levantada na pesquisa, bem como a sua questão central.

Pode-se reconhecer, como primeira observação, que, conforme analisado, a MTP se apresenta complexamente configurada, contextualmente mediada e institucionalmente prestada. No entanto, acreditamos que se trata de intrincado movimento de disputas, mais plurifacetado do que a organização a partir das três perspectivas que haviam sido propostas - críticas, liberal escolanovista e neoliberais. Reconhecemos que essa classificação se mostrou limitada, porque, ao longo da pesquisa encontramos uma intensa trama de discursos e orientações que se dão a partir de conceitos vagos, os quais tornam as determinações e intenções destes documentos ambíguas, nebulosas e de difícil enquadramento. Isso se dá em parte, porque os textos das políticas são tipicamente escritos na “linguagem do interesse público em geral” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.20), em tentativa de atender ao maior número de demandas sociais possível. Desse modo, nesses textos, vemos a ingerência tanto de grupos de maior poder social, que influenciam as políticas, quanto dos interesses da população, através da conexão com os elementos que permeiam o senso comum, aspectos que são muito diversificados o que tornam o texto muito aberto a interpretação. De modo semelhante, quando focamos no contexto da prática, embora percebamos traços claros das perspectivas críticas, liberais-escolanovistas e neoliberais nos discursos registrados pela pesquisa, estes também se apresentam hibridizados, mesclados entre si.

Por outro lado, a tentativa de organização das traduções a partir dessas três perspectivas propostas auxiliou na leitura e decodificação do material empírico, apesar de ter-se mostrado limitada, considerando que a pluralidade de significações que se entrecruzam no contexto da prática ultrapassa essa classificação.

Por fim, uma conclusão que vale a pena destacar da MTP é a inegável possibilidade política e pedagógica dessa proposta, aspecto que consideramos ter sido amplamente evidenciado. No nosso ponto de vista, que se aproxima mais de perspectivas críticas, a MTP

tem grande potencial por poder fortalecer processos educacionais que se inscrevem no cotidiano escolar, articulando o conhecimento escolar com outros processos sociais, e favorecendo a formação de alunos mais autônomos, solidários, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e uma sociedade diferentes. Alunos cujas vozes são escutadas a partir de processos que se esforçam por serem participativos, personalizados e multidimensionais, e por tentar fazer da escola um contexto mais dinâmico de interação, de relações pedagógicas e de construção do conhecimento, conforme foi amplamente referido por estudantes e professores.

Por fim, importa ainda referir o lugar da pesquisadora no contexto da prática investigado. Contribuindo para as ações gestoras no sistema de ensino do Colégio Pablo Neruda, a pesquisadora participou como coordenadora acadêmica das decisões, das contradições, das dificuldades e dos enfrentamentos, bem como dos acertos teóricos e práticos da dinâmica escolar a partir do ano 2011. Este cotidiano de interações e intervenções, tomado como um múltiplo cenário enquanto objeto de reflexão, muito contribuiu na construção desta pesquisa. Levando em consideração o que aponta Arnaus (1995, p.67) ao dizer que “dependendo da posição que se toma na hora de investigar, metodologia e ética são inseparáveis”, não podemos também deixar de destacar a importância do olhar constante da pesquisadora sobre a influência dos seus próprios interesses e motivações neste processo de pesquisa, dada sua inserção no Colégio enquanto participante dos processos de gestão. Compreendemos conforme alertam Ludke e André (1986, p. 5), que fazer parte desse contexto faz com que a pesquisadora se encontre “implicada necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento”, o que tornou necessário fortalecer uma posição de atenção permanente, uma vez que as significações e relações apresentados nesta pesquisa não se colocavam completamente desconhecidas. Ao buscá-las e ao debruçarmo-nos sobre essas significações os questionamentos que iam se levantando basearam-se também no conhecimento previamente construído sobre o processo que ali ocorrera, assim como da fundamentação teórica e pressuposições que selecionamos como orientadoras do estudo. Procuramos assim, identificar e operar academicamente com a impressão de familiaridade com o cotidiano do Colégio Pablo Neruda e a influência que as concepções como coordenadora poderiam imprimir nas análises. Buscamos caminhar o tempo todo com o afastamento possível, com um esforço de ampliação dos sentidos de significações que ultrapasassem o conhecimento espontâneo das interpretações. Em diferentes momentos da pesquisa (focalização do tema, levantamento de questões, abordagem do material empírico), a reflexão sobre o que se poderia apresentar como óbvio e objetivamente

construído através de interpretações pré-concebidas, consequentes da proximidade e inserção no cenário da pesquisa, foi um exercício constante. Apresentou-se como necessária também a desnaturalização de preconceitos e saberes prévios, buscando, para além do que os quadros teóricos permitiam ver, um estranhamento dessa realidade aparentemente tão familiar. Assim, compor, enquanto pesquisadora, o cenário cotidiano do espaço/tempo de construção do discurso em análise colocou para esta pesquisa questões e dificuldades que esperamos ter contornado com a vigilância metodológica que tentamos praticar; por outro lado, também significou o acesso a uma série de materiais e informações que foram importantes insumos no desenvolvimento deste estudo.

Partindo da compreensão da política na escola como um processo diverso e sujeito a diferentes interpretações, não pretendemos, nesta pesquisa, uma avaliação das práticas/resultados/efeitos sociais decorrentes da ressignificação da MTP –o que demandaria um outro projeto de investigação– mas, sim, a busca de uma melhor compreensão dos textos, discursos, lutas e intenções, que se configuraram como desencadeadores do processo de ressignificação daquela política. Por ora, ficamos com os apontamentos apresentados, que suscitam, desde já, possibilidades de desdobramentos outros como pontos de partida e aberturas que vislumbram novos caminhos de pesquisa sobre a educação escolar.

REFERÊNCIAS

ALBERTY, H. B. *A study of the project method in education*. Columbia OH: Ohio, 1927.

AMAYA, P. La escuela en la era de la información. *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, n.110, jul. 2015. 24 - 28 p. Disponível em <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/REVISTA_110%20educacion%20y%20cultura%20-%20FECODE.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Educação e Contemporaneidade*, n.40, jul-dez. 2013. 95 - 103 p.

APPLE, M. *¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?* Bogotá: Opciones Pedagógicas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2001.

ARCILA, G. Prólogo. In: RODRÍGUEZ, A. *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Corporación Tercer Milenio, 2002.

ARFUCH, L. *La entrevista, una inversión dialógica*. España: Ediciones Páidos, 1995.

_____. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARNAUS, R. Vocês que cuentan y vocês que interpretan. In: LARROSSA, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

BAGLEY, W. Dangers and difficulties of the Project method and how to overcome them: II. Projects and purposes in teaching and in learning. *Teachers College Record*, v.22 n.4, 1.921. 288 - 296 p. Disponível em <<http://www.tcrecord.org.asp?contentid=3987>> Acesso em: 15 março 2017.

BALL, S. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995. 196 - 216 p.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997. 121 - 137 p.

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. *Education Reform: a critical and poststructural approach*. London: Open University Press, 1997. 14 - 27 p.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, jul-dez., 2001a. 99 - 116 p. Disponível em <<http://www.curriculo-semfronteiras.org>> Acesso em: 17 set. 2017.

BALL, S. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, v.3, n.17, 2001b. 1 - 24 p. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/225572669_Performativities_and_fabrications_in_the_edu> Acesso em: 25 set. 2017.

_____. Dossiê: “Globalização e educação: precarização do trabalho docente – II”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.35, n. 89, set-dez., 2004. 1105 - 1126 p.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico - social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. 21 - 53 p.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, n.1, jan-jun., 2012. 33 - 52 p. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 12 julho 2017.

_____. *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa - Paraná: UEPG, 2014.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas, atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa - Paraná: UEPG, 2016.

BALL, S.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRANTES, A. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 05 maio 2017.

BEJARANO, J. *La economía en el siglo XX*. Manual de Historia de Colombia, v. III. Bogotá: Colcultura, 1980.

BENNETT, C. A. *History of manual and industrial education*. Peoria: Bennett, 1937. Disponível em: <<https://archive.org/details/historyofmanuali00bennrich>> Acesso em: 2 ago. 2017.

BEYER, L. *William Heard Kilpatrick (1871 - 1965)*. Prospects: the quarterly review of comparative education, v. XXVII. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, 1999. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrick.PDF>> Acesso em: 5 set. 2017

BLEEKE, M. H. *The project: From a device for teaching to a principle of curriculum*. Tesis Doctoral. Madison WN: Universidad de Wisconsin, 1968. Disponível em: <https://books.google.com/books/about/The_Project.html?id.> Acesso em: 9 set. 2017

BODE, H. B. *Modern educational theories*. Nueva York, NY: Macmillan, 1927. Disponível em: <<http://www.pragmatism.org/genealogy/columbia.htm>> Acesso em: 8 set. 2017.

BOGOTÁ. Alcaldía Mayor de Bogotá. *Bogotá Mejor para Todos*. Disponível em: <<http://www.bogota.gov.co/>> Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones Generales. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación del Distrito, ago. 2014.

BOHORQUEZ, L. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural colombiano, 1956.

BONSER, F. Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: III. Dangers and difficulties of the project method. *Teachers College Record*, v.22, n.4, 1921. 297-305 p. Disponível em <<http://www.tcrecord.org>> Acesso em: 15 de Março de 2017.

BOUTINET, J. *Antropologia do projeto*. Tradução: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CABARICO, E. *Política Pedagógica de la Nación colombiana*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana, 1952.

CALA, S. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 10 março 2017.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza. São Paulo: Edusp, 2008.

CANDAU, V. Pedagogias Críticas: ontem e hoje. *Revista Novamerica*, 2003. 58-61 p.

_____. *Rumo uma Nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.161, jul-set., 2016. 820 p. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>> Acesso em: 15 out. 2017.

CAÑÓN, L.; BARÓN, M. Colegio Pablo Neruda: A 15 años de la implementación de las competencias investigativas. De la resistencia a la complacencia. *Revista NODOS Y NUDOS*, Bogotá, v. 4, n.38, jan-jun., 2015. 45 - 52 p. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4326>> Acesso em: 20 set. 2017.

CAÑÓN, L. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 03 março 2017.

CASTAÑEDA, A. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 24 abril 2017.

CHARTERS, W. W. (1923). *Curriculum construction*. Nueva York, NY: Macmillan.
Disponível em: <[https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b318797;view=1up;seq=1](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b318797;view=1up;seq=1)>
Acesso em: 15 Ago. 2017.

CHAVES, L. (1946). *Rumbos de la pedagogía colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Católica Javeriana Ed. Pax.

COLEGIO PABLO NERUDA. El desafío de construir comunidad desde un enfoque de pedagogías críticas. *Documento en construcción*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2017.

_____. Equipo académico. Propuesta para la reforma curricular. Bogotá: Imprenta Nacional, 2016.

_____. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: Secretaria de Educación de Bogotá, 2014.

COLOMBIA. Constitución. (6 de Julho de 1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia, Colombia: Asamblea Nacional Constituyente, 1991.

COLOMBIA. Consejería Presidencial para el desarrollo institucional. Colombia: al filo de la oportunidad. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996. Disponível em:
<http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf> Acesso em: 23 de Outubro de 2017.

_____. DNP. (25 de Julho de 2017). Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. Disponível em:< <https://www.dnp.gov.co>> Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Ley 115 de 1994. Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Colombia: Congreso de la República, 1994.

_____. Ministerio de Educación. Decreto 1860 de 5 de agosto de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá, Colombia.

_____. PND. Departamento Nacional de Planeación. Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006. *Hacia un Estado Comunitario*. Bogotá, Colombia: Presidencia de la República, 2002.

_____. PND. Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. *Estado comunitario: desarrollo para todos*. Bogotá, Colombia: Presidencia de la República, 2007.

_____. PND. Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. *Prosperidad para todos*. Bogotá, Colombia: Presidencia de la República, 2011.

_____. PND. Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país: paz, equidad y educación. Bogotá, Colombia: Presidencia de la República, 2015.

CÓMBITA, L. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 03 maio 2017.

COOMBS, P. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971.

COSTA, M. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntas em tempos pós modernos. In: COSTA, M.; BUJES, M.; (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&, 2005.

CREMIN, L. A. *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York, NY: Knopf, 1961.

CRISTANCHO, M. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 03 maio 2017.

CUBILLOS, J. *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Antioquia: Programa Editorial Universidad del Valle, 2007.

CUECA, S. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 24 abril 2017.

CUERVO, R. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 23 maio 2017.

DE SOUSA, R. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. *Escola, culturas e saberes* 74 - 91 p. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DE ZUBIRIA, S. *Los modelos pedagógicos*. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa - Editorial Magisterio, 2006.

_____. La política educativa del plan Santos: tecnocracia y neoliberalismo. *Revista Izquierda*, Bogotá, v.8, 2011. 16 - 19 p.

DEWEY, J. *Como pensamos - Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição*. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DI GIORGI. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1989.

EGBERT, D. *The Beaux-Arts Tradition in French Architecture*. Princeton University Press, 1980.

ELVIS, W.; RODRIGUEZ, M.; ÁVILA, R. *Las concepciones sobre el PEI, convergencias y divergencias*. Bogotá: Centro de investigaciones UPN, 1999.

ESTRADA, J. Orden neoliberal y reformas estructurales en la década del 90. Un balance desde la experiencia colombiana. *Revista Ciencia Política*, Bogotá, 2006.141-178 p.

FAIRCLOUGH, N. Michael Foucault e a análise de discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 61-81 p.

FECODE. Presentación. In: Educación y Cultura: Documentos Foro Nacional por la defensa de la Educación Pública. Bogotá, 1984.

FISCHER, R. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 2001. 197-223 p.

FOUCAULT, M. *The archaeology of knowledge*. New York: Tavistock Publications, 1986.

_____. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fonte, 2008.

_____. *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collège de France:1982 - 1983. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREIRE, P. *La educacion como práctica de la libertad*. Montevideo - Uruguay: Tierra Nueva, 1971.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia de la autonomía*. "Saberes necesarios para la práctica educativa". México: Siglo veintiuno editores, S.A., 2006.

FREY, K. *Die projektmethod*. Weinheim, Alemania: Beltz, 1996.

GABRIEL, C. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A.; CANDAU, V.; *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Conhecimento escolar universalismos e particularismos*. Endipe, 2008.

_____. O “Outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, A.; MONTEIRO, A.; *Ensino de Historia e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013.

_____. CONTEÚDO-RASTRO: um lance no jodo da linguagem do campo curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, n. 3, set-dez 2017, 515-538 p. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 05 jan. 2018.

GABRIEL, C.; CASTRO, M. Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política Educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão* (UFRN. Impresso). Rio Grande do Norte, v. 45. 82-110 p. 2013.

GABRIEL, C.; FERREIRA, M. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J.; *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

GADAMER, H. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2001.

GALLO, S. (Re) pensar a educação. In: Rago, M.; Veiga-Neto, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 253 - 260 p.

GARCÉS, J.; JARAMILLO, I. De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). *Revista Educación y Pedagogía*. Bogotá, v. XX, n.51, 175 - 187 p. 2008.

GILES, T. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GUERRERO, B. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 02 março 2017.

GUTIERREZ, Y. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 24 abril 2017.

HALL, S. *"Nuevos tiempos" en la Mirada Oblicua*. Estudios culturales y democracia. Buenos Aires: La Marca, 1993.

_____. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 2003.

HENDERSON, J. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez 1889-1965*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.

HERNÁNDEZ, F. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed, 1998a.

_____. *Transgressão e mudança na educação*. São Paulo: Artmed, 1998b.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, J. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 17 novembro 2016.

HERRERA, M. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999a.

_____. Influência do Escolanovismo no Brasil e na Colômbia. In: SANFELICE, J.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.; *História da educação, Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. 1999b. 97 - 113 p.

HERRERA, M.; LOW, C. *El caso de la Escuela Normal Superior*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

HOENIGSBERG, J. *Las fronteras de los partidos en Colombia*. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953. Bogotá, 1953.

HORN, E. Criteria for judging the project method. *Educational Review*. n. 63. 93-101 p. 1922. Disponível em: <http://www.jaeonline.org/attachments/article/162/Horn_48_3> Acesso em: 05 julho 2017.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). *Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación*. Bogotá: Imprenta Distrital, 2011.

JARAMILLO, J. *En Manual de Historia de Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980.

KILPATRICK, W. The project method: The Use of the Purposeful. *Act in the Educative Process*. New York, v. 19, 1918a. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3660>> Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome. *Teachers Collage Record*, v. 22, n. 4, 1921. 283 - 321 p. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org.asp?contentid=3987>> Acesso em: 15 março 2017.

_____. *La función social de la escuela*. Tradução: Carlos Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1940.

_____. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

KLIEBARD, H. The Development of Certain Key Curriculum Issues in the United States. Windsor, 1974. In: MOREIRA, A; SILVA T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7 ed. Trad. Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez.

_____. *The struggle for the American curriculum 1893 - 1953*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul, 1986.

_____. Burocracia e teoria de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n. 2, 5 -22 p. 2011.

KNOLL, M. The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, v. 34, n. 3, 1997. 59 - 80 p.

_____. *A marriage on the Rocks: An Unknown Letter by William H. Kilpatrick about his Project Method*. U.S., 2010. Institute of Education Sciences (IES). Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511129.PDF>> Acesso em: 10 março 2017.

_____. I Had Made a Mistake: William H. Kilpatrick and the Projecto Method. *Teachers Collage Record*, n. 114, v. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid16242>> Acesso em: 15 fev 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *Manual de metodología da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, M.; GABRIEL, C. *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

LEJEUNE, P. *La autobiografía de los que no escriben. El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul, 1994.

LEVIN, B. An epidemic of education policy: (What) Can we learn from each other? *Comparative education*, 1998.131 - 141 p. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ben_Levin2/publication/44824377_An_Epidemic_of_Education_Policy_what_can_we_learn_from_each_other/links/5873f1e108ae6eb871c66267/An-Epidemic-of-Education-Policy-what-can-we-learn-from-each-other.pdf> Acesso em: 5 maio 2017.

LONDOÑO, C. El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia. *Historia de la Educación Colombiana*, n.5, Bogotá, 2002. 143 - 169 p. Disponível em: <<http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1146/1387>> Acesso em 6 maio 2017.

LÓPEZ, M. Drama Colombiano: sus desigualdades. *Portafolio*, Bogotá, 9 maio 2016. Disponível em: <http://www.portafolio.co>. Acesso em: 25 jun 2017.

LÓPEZ, N. *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación-Unesco, 2007.

LOUNSBURY, J. (2005). William Heard Kilpatrick, 1870-1965. The John H. Lounsbury School of Education. Disponível em:

<http://info.gcsu.edu/intranet/school_ed/Celebrations/Kilpatrick.htm> Acesso em: 5 maio 2017.

LOURENÇO FILHO, M. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* (14 ed.). Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, J. *The Postmodern condition: a report on knowledge* v. 10. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.27, n.94. 47-69 p. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 maio 2016.

_____. (S.l.: s.n., 201-). Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas. (Working paper). Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes> Acesso em: 15 maio 2016.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.30, n.106. 303 - 318 p. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 maio 2016.

MAINARDES, J.; SANTOS, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J; *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. 143 - 172 p.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas (SP): Pontes, 1997.

MANACORDA, M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCONI, P.; CIPRIANI, A.; VALERIANI, E. *Il disegni di architettura dell'Archivio storico dell'Accademia di San Luca*. Roma, Itália: De Luca Editore, 1974.

MARÍN, V. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 17 nov. 2017.

MARTÍNEZ, A.; NOGUERA, C.; CASTRO, J. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003 .

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política de espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, (2008).

MEJIA, F. *Caderno de campo*. Bogotá, 8 nov. 2016.

MEJIA, M. R. *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Colombia: Ediciones Desde Abajo, 2011.

MIÑANA, C. *El método de proyectos*. Programa RED. Universidad Nacional de Colombia, 1999.

_____. *La autonomía escolar en el contexto de las recientes reformas educativas en Bogotá*. Bogotá: PROGRAMA RED, UN, 2004.

MIÑANA, C.; RODRÍGUEZ, J. La educación en el contexto neoliberal. In: R. D. (Ed.), *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2003. 285 - 321 p. Disponible em:
<<http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articuloseduneoliberal.pdf>>
Acessado em: 18 maio 2016.

MOORE, T. *Introducción a la teoría de la Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial, 1988.

MOREIRA, A. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: Picanço, A.; Pacheco, J. *Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV. 2013

MOREIRA, A.; CANDAU, V. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A.; SILVA, T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

OCAMPO, J. F. La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo. *Educación y cultura*, n. 23. Bogotá, 1991. 25 - 33 p.

ORTEGA, A. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 10 Março 2017.

PATIÑO, C. *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Valle: CELYC, ([1981?] data provável).

_____. *Apuntes para una historia de la educación en Colombia. Actualidade Pedagógica*, n. 64. Bogotá, jul - dic 2014. 261-265 p.

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

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

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

PRIETO, V. *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana, 1914 – 1918*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, 2000.

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

RINCÓN, Ó. Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. *Revista Magistro*, Bogotá, v. 4, n. 8, 2010.

RÍOS, R. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Revista Historia y sociedad*, Bogotá, n. 24, 2013. 79 - 107 p. Disponible em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>> Acceso em: 10 set. 2017.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio-ago 2012. 283-302 p. Disponible em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>> Acceso em: 6 Junho 2017.

RODRÍGUEZ, A. Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos. *Congreso Pedagógico Nacional*. Memorias, 1987.

RODRÍGUEZ, A. *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Cooperativa Tercer Milenio, 2002.

RODRÍGUEZ, A.; TORO, G. Por una reforma democrática de la educación. *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, v.4. 23-29 p., 1991.

RODRIGUEZ, J. Historia de la educación en Colombia. *Periódico de la Universidad de Antioquia*, 1954. In: ICFES, *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Tomo I. Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE-. Bogotá, 2001.

RODRÍGUEZ, J. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 16 novembro 2016.

RUNKLE, J. D. *The Russian system of shop-work instruction for engineers and mechanists*. Boston: MA: Kingman, 1876. Disponible em: <<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/browse?type=lcsbc&key=Mechanics%27%20institutes&c=x>> Acceso em: 15 set. 2017.

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

SALAMANCA, P. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 17 novembro 2016.

SALGUERO, L. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 17 Fevereiro 2017.

SANDINO, I. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 03 de Maio de 2017.

SANDOVAL, S. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 02 de Março de 2017.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade* v. 2, n. 34, Porto Alegre, maio-ago. 2009. 187-201 p.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. Las redes sociales no tienen paredes y subvierten la lógica escolar. *Caderno Entremujeres*, Buenos Aires, Argentina, 18 ago.2015. Entrevista concedida a C. Gualano.

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

STAKE, R. *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian, 2007.

TADEU DA SILVA, T. El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal? In: VEIGA NETO, A, *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 1997. 273 - 290 p.

_____. *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TEDESCO, J. Prólogo. In: CASTAÑEDA, E. *Colombia: Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE UNESCO, 2002. 7 - 11 p.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, n. 20, v. 9, 2012. 1-37 p.

THAYER, V. T. *The Passing of the recitation*. Boston, MA: Heath,1928. Disponível em: <<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/>> Acesso em: 25 set. 2017.

TORRES, C. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 10 março 2017.

TORRES, J.; DUQUE, H. El proceso de descentralización educativa en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 29, 1994. 1 p. Disponível em: < http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29_04ensa.pdf > Acesso em 13 jul. 2017.

Universidad Pedagógica de Colombia. *Expedición pedagógica nacional: con los dedos en la filigrana, una mirada crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica*. Bogotá: UPN, 2005.

VALDEMARIN, V. T. Modelos para a formação de professores nas páginas do Teachers College Record (1900-1921). *História da Educação*, v. 20, n. 48, 2016. 55 - 73 p.

VEGA, A. Entrevista concedida a Mónica Rocío Barón. Bogotá, 24 abr. 2017.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; Veiga-Neto, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica. 13 - 38 p. 2006

_____. O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada. *Cepat*, Argentina, 14 nov. 2011. Entrevista concedida a S. Kisielewsky.

VILLA, L.; DUARTE, J. D. *Los Colegios en Concesión de Bogotá, Colombia: una Experiencia Innovadora de Gestión Escolar Reformas o Mejoramiento Continuo*. Bogotá: Documento de trabajo, Red de Educación, 2002.

WASHBURNE, C. W. The Limitations of the project method. *Proceedings of the National Educational Association*, 187-188, 1928. Disponível em: <<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book> > Acesso em: 25 set. 2017.

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

WILKINSON, C. The new professionalism in the Renaissance. In: KOSTOF, S. *The architect. chapters in the history of the profession*. Nueva York, NY: Oxford University Press. 124-160 p. 1977.

WOODWARD, C. M. *The manual training school, comprising a full statement of its aims, methods, and results*. Boston: MA: Heath, 1887. Disponível em: <<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book> > Acesso em: 10 ago. 2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*. 1287 - 1302 p. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48. 609-623 p. 2011.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: Picanço, A.; Rezende, S. *Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 18-37 p. 2016.

_____. What does it mean for a school to choose knowledge? *A slightly revised text of talk given to the East London Science School Conference CHOSSING KNOWLEDGE, held at the Wellcome Institute*, 2017.

ZERDA, A. *Introducción*. In: MORENO, A. *Bien-estar y macroeconomía. Más allá de la retórica*. Bogotá - Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas. Centro de Investigaciones para el desarrollo CID, 2007.

ZULUAGA, O. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* Medellín: Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 2010.

APÊNDICE A – Roteiros para entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL ESTUDIANTES

Investigación “*Método de projetos*”: *apropriações e questões na contemporaneidade*
Colegio Pablo Neruda, Institución Educativa Distrital

ENCUENTRO CON ESTUDIANTES

- Distribución y diligenciamiento de las fichas de identificación de los participantes.
- Breve presentación de la investigación y del propósito del encuentro:
 - Estudio etnográfico sobre la re-significación de la metodología del trabajo por proyectos en las dinámicas del Colegio Pablo Neruda.
 - A partir del diálogo suscitado en entrevistas colectivas con estudiantes del Colegio Pablo Neruda, captar y describir aspectos que permitan develar los significados que estos actores confieren a su experiencia en el trabajo por proyectos.
- Dinámica del encuentro
 - El encuentro busca generar un espacio de discusión entre los estudiantes, con intervención de la investigadora, para orientar cuestiones que garanticen el abordaje de asuntos relevantes para la investigación.
 - La entrevista tendrá una duración de 30 a 45 minutos.
 - Se desarrollarán cinco encuentros con la participación de grupos diferentes cada uno.
 - Cada grupo estará conformado por un máximo de ocho participantes.
 - Se tomará nota de lo que los estudiantes manifiesten y, si los participantes concuerdan, se grabará la sesión para posteriormente complementar las anotaciones.

- Los nombres o cualquier otra identificación no aparecerá en el informe de la sistematización con el fin de mantener la privacidad de la información.
- Ejes centrales de discusión
 - ¿Cómo definen el trabajo por proyectos?
 - ¿Cómo describen el escenario en el cual se ha desarrollado el trabajo por proyectos?
 - ¿Qué actividades realizan?
 - ¿Qué resultados generan los procesos que se han desarrollado al interior del proyecto?
 - ¿Qué diferencias identifica entre esta metodología de trabajo y la metodología abordada en los procesos académicos de años anteriores?
- Las siguientes preguntas se plantearán en caso de que sus respuestas no aparezcan en las discusiones generadas por las preguntas antes mencionadas.
 - ¿Cómo y quienes participaron en el diseño y puesta en marcha del trabajo por proyectos? ¿Hubo participación de los estudiantes en ese proceso?
 - De las actividades llevadas a cabo, ¿cuáles considera innovadoras?
 - ¿Hubo apropiación de la metodología del trabajo por proyectos? ¿Cómo? Y ¿Por quienes?
 - ¿Qué aprendizajes emanan de la experiencia ya sean positivos o negativos?
 - ¿Qué saben hoy, sobre el trabajo por proyectos, que no sabían antes?
 - ¿Qué recomendaciones darían para potenciar la continuidad y sostenibilidad de las acciones y resultados del trabajo por proyectos?
 - ¿Qué recomendaciones deberían considerarse para el diseño y puesta en marcha de futuros proyectos?
 - ¿Cómo evalúan su participación en el desarrollo del proyecto?
 - ¿Algo más que quisieran mencionar?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS EGRESSOS
GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL
EXALUMNOS QUE PARTICIPARON DE LA EXPERIENCIA
DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Investigación “*Método de projetos*”: *apropriações e questões na contemporaneidade*

Colegio Pablo Neruda, Institución Educativa Distrital

ENCUENTRO CON EXALUMNOS

- Distribución y diligenciamiento de las fichas de identificación de los participantes.
- Breve presentación de la investigación y del propósito del encuentro:
 - Estudio etnográfico sobre la re-significación de la metodología del trabajo por proyectos en las dinámicas del Colegio Pablo Neruda.
 - A partir del diálogo suscitado en entrevistas colectivas con exalumnos del Colegio Pablo Neruda, captar y describir aspectos que permitan develar los significados que estos actores confieren a su experiencia en el trabajo por proyectos.
- Dinámica del encuentro
 - El encuentro busca generar un espacio de discusión entre los exalumnos, con intervención de la investigadora, para orientar cuestiones que garanticen el abordaje de asuntos relevantes para la investigación.
 - Se desarrollará un encuentro con la participación de exalumnos que hayan vivenciado el trabajo por proyectos durante su permanencia en el colegio.
 - La entrevista tendrá una duración de 30 a 45 minutos.
 - El grupo estará conformado por un máximo de ocho participantes.
 - Se tomará nota de lo que los exalumnos manifiesten y, si los participantes concuerdan, se grabará la sesión para posteriormente complementar las anotaciones.

- Los nombres o cualquier otra identificación no aparecerá en el informe de la sistematización con el fin de mantener la privacidad de la información.
- Ejes centrales de discusión
 - ¿Cómo definen la experiencia del trabajo por proyectos desarrollada en el colegio?
 - ¿Cómo describen el escenario en el cual se desarrolló el trabajo por proyectos? ¿Qué actividades realizaron?
 - ¿Qué resultados generaron los procesos que se desarrollaron al interior del trabajo por proyectos?
 - ¿Qué impacto ha tenido en su proceso de formación la experiencia vivida a partir del trabajo por proyectos?
- Las siguientes preguntas se plantearán en caso de que sus respuestas no aparezcan en las discusiones generadas por las preguntas antes mencionadas.
 - ¿Cómo y quienes participaron en el diseño y puesta en marcha del trabajo por proyectos? ¿Hubo participación de los estudiantes en ese proceso?
 - De las actividades llevadas a cabo, ¿cuáles considera innovadoras?
 - ¿Hubo apropiación de la metodología del trabajo por proyectos? ¿Cómo? Y ¿Por quienes?
 - ¿Qué aprendizajes emanan de la experiencia ya sean positivos o negativos?
 - ¿Qué saben hoy, sobre el trabajo por proyectos, que no sabían antes?
 - ¿Qué recomendaciones darían para potenciar la continuidad y sostenibilidad de las acciones y resultados del trabajo por proyectos?
 - ¿Qué recomendaciones deberían considerarse para el diseño y puesta en marcha de futuros proyectos?
 - ¿Cómo evalúan su participación en el desarrollo del proyecto?
 - ¿Algo más que quisieran mencionar?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR DA ESCOLA
GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - INDIVIDUAL
PARTICIPANTE: RECTOR

Investigación “*Método de projetos*”: *apropriações e questões na contemporaneidade*

Colegio Pablo Neruda, Institución Educativa Distrital

- Breve presentación de la investigación y del propósito de la entrevista:
 - Estudio etnográfico sobre la re-significación de la metodología del trabajo por proyectos en las dinámicas del Colegio Pablo Neruda.
 - A partir del diálogo suscitado en entrevistas con diferentes actores del Colegio Pablo Neruda, se busca captar y describir distintas opiniones, percepciones y experiencias que permitan develar los significados que se confieren a la experiencia del trabajo por proyectos en la institución.
- Dinámica de la entrevista:
 - ✓ Considerando la intención de esta entrevista, se invita al participante a compartir de manera libre y espontánea sus opiniones, sin temor a equivocaciones o aciertos ya que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo relevante es justamente conocer su punto de vista frente a las cuestiones aquí presentadas.
 - ✓ La entrevista tendrá una duración de una hora aproximadamente.
 - ✓ Previa autorización del participante, se grabará la sesión para posteriormente realizar la transcripción correspondiente.
- Ejes centrales de discusión
 - Considerando que, tal como se estipula en algunos documentos institucionales, “(...) el propósito fundamental del trabajo por proyectos en la institución es formar al estudiante de

último grado como un ser competente en un contexto particular (...)", podría contextualizar un poco ¿De dónde nace la propuesta del trabajo por proyectos?

- ¿Desde hace cuánto tiempo considera que es posible hablar de la integración de la estrategia del trabajo por proyectos a la dinámica escolar?
- ¿Cómo describiría la articulación de la metodología del trabajo por proyectos a los procesos académicos de la institución?
- ¿Cómo y quiénes han participado en el diseño y puesta en marcha del trabajo por proyectos?
- Según su percepción, ¿Cuáles podrían ser las fortalezas y las debilidades que se presentan al llevar a la práctica esta propuesta pedagógica?
- ¿Considera que desde su gestión directiva podría fortalecer algunos de los aspectos antes mencionados?
- Podría contextualizar, ¿por qué se priorizó la aplicación de esta estrategia metodológica únicamente con estudiantes de último grado?
- ¿Qué podría narrarnos frente a la experiencia que se viene desarrollando con los estudiantes en relación al trabajo por proyectos?
- ¿Considera que el trabajo desarrollado a partir de los proyectos ha incidido de alguna manera en los estudiantes? ¿Por qué?
- Al hacer un análisis retrospectivo del trabajo desarrollado en el marco de la estrategia por proyectos, ¿Cómo ve el proceso?
- ¿Qué consideraciones tiene acerca de la participación de los docentes en el trabajo por proyectos?
- ¿Considera que el trabajo desarrollado a partir de los proyectos ha incidido de alguna manera en los docentes? ¿Por qué?

- ¿Cuál considera que es la metodología que caracteriza las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Pablo Neruda?
- ¿Qué diferencias podría identificar entre la metodología del trabajo por proyectos y la metodología que caracteriza las prácticas de los docentes?
- Las siguientes preguntas se plantearán en caso de que sus respuestas no aparezcan en las discusiones generadas por las preguntas antes mencionadas.
- ¿Qué resultados conoce que hayan generado los procesos que se desarrollan al interior del trabajo por proyectos?
- ¿Qué aprendizajes considera que pueden resultar de la experiencia del trabajo por proyectos ya sean positivos o negativos?
- ¿Qué recomendaciones deberían considerarse para potencializar el diseño y puesta en marcha del trabajo por proyectos?
- Finalmente, ¿Algo más que quisieran mencionar?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM LIDER DO PROJETO
GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - INDIVIDUAL
PARTICIPANTE: LIDER DEL PROYECTO

- Breve presentación de la investigación y del propósito de la entrevista:
 - Estudio etnográfico sobre la re-significación de la metodología del trabajo por proyectos en las dinámicas del Colegio Pablo Neruda.
 - A partir del diálogo suscitado en entrevistas con diferentes actores del Colegio Pablo Neruda, captar y describir distintas opiniones, percepciones y experiencias que permitan develar los significados que se confieren a la experiencia del trabajo por proyectos en la institución.
- Dinámica de la entrevista:
 - ✓ Considerando la intención de esta entrevista, se invita al participante a compartir de manera libre y espontánea sus opiniones, sin temor a equivocaciones o aciertos ya que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo relevante es justamente conocer su punto de vista frente a las cuestiones aquí presentadas.
 - ✓ La entrevista tendrá una duración máxima de 80 minutos.
 - ✓ Previa autorización del participante, se grabará la sesión para posteriormente realizar la transcripción correspondiente.
- Ejes centrales de discusión
 - Considerando que, tal como se estipula en algunos documentos institucionales, “(...) el propósito fundamental del trabajo por proyectos en la institución es formar al estudiante de último grado como un ser competente en un contexto particular (...)”, podría contextualizar ¿De dónde nace la propuesta del trabajo por proyectos en el Colegio Pablo Neruda?
 - ¿Desde hace cuánto tiempo considera que es posible hablar de la integración de la estrategia del trabajo por proyectos a la dinámica escolar?

- ¿Cómo logra consolidarse como líder del proceso?
- ¿Qué lo ha motivado a participar en este proceso?
- ¿Ha participado en experiencias que involucren la aplicación de la metodología del trabajo por proyectos en otros escenarios?
- Desde su rol de líder, ¿Cuáles considera han sido sus aportes al trabajo por proyectos?
- ¿Cómo ha incidido este papel en su desempeño profesional?
- ¿Cómo y quiénes, además de usted, han participado en el diseño y puesta en marcha del trabajo por proyectos? ¿Hay participación de los estudiantes en ese proceso?
- ¿Cómo se describe el desarrollo de esta propuesta en el Colegio? ¿Podría identificar en ese proceso algunas etapas o momentos que den cuenta de la trayectoria de la experiencia?
- ¿Cómo fue el desarrollo de cada una de esas etapas?
- ¿Considera que se han brindado las herramientas (tiempos, espacios, recursos, etc.) para viabilizar la integración de la metodología del trabajo por proyectos a la dinámica institucional?
- Al hacer un análisis retrospectivo del trabajo desarrollado en el marco de la estrategia por proyectos, ¿Cómo considera que ha sido la participación de estudiantes y docentes?
- ¿Cómo describiría la articulación de la metodología del trabajo por proyectos a los procesos académicos de la institución?
- Según su percepción, ¿Cuáles podrían ser las fortalezas y las debilidades que se presentan al llevar a la práctica pedagógica el trabajo por proyectos?
- ¿Considera que el trabajo desarrollado a partir de los proyectos ha incidido de alguna manera en los estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Considera que el trabajo desarrollado a partir de los proyectos ha incidido de alguna manera en los docentes? ¿Por qué?

- ¿Cuál considera que es la metodología que caracteriza las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Pablo Neruda?
- ¿Qué diferencias podría identificar entre la metodología del trabajo por proyectos y la metodología que caracteriza las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Pablo Neruda?
- Las siguientes preguntas se plantearán en caso de que sus respuestas no aparezcan en las discusiones generadas por las preguntas antes mencionadas.
- ¿Qué podría narrarnos frente a la experiencia que se viene desarrollando con los estudiantes de último grado en relación al trabajo por proyectos? ¿Podría comentar algunas de las actividades que se han organizado?
- ¿Qué resultados conoce que hayan generado los procesos que se desarrollan al interior del trabajo por proyectos?
- ¿Qué aprendizajes considera que pueden resultar de la experiencia del trabajo por proyectos ya sean positivos o negativos?
- ¿Qué recomendaciones darían para potencializar el desarrollo del trabajo por proyectos?
- ¿Qué recomendaciones deberían considerarse para potencializar el diseño y puesta en marcha del trabajo por proyectos?
- Finalmente, ¿Algo más que quisieran mencionar?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES
GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL
PROFESORES QUE PARTICIPAN EN LA EXPERIENCIA
DEL TRABAJO POR PROYECTOS

- Distribución y diligenciamiento de las fichas de identificación de los participantes.
- Breve presentación de la investigación y del propósito del encuentro:
 - Estudio etnográfico sobre la re-significación de la metodología del trabajo por proyectos en las dinámicas del Colegio Pablo Neruda.
 - A partir del diálogo suscitado en entrevistas colectivas con diferentes actores del Colegio Pablo Neruda, captar y describir aspectos que permitan develar los significados que se confieren a la experiencia en el trabajo por proyectos.
- Dinámica del encuentro
 - El encuentro busca generar un espacio de discusión entre los docentes, con intervención de la investigadora, para orientar cuestiones que garanticen el abordaje de asuntos relevantes para la investigación.
 - La entrevista tendrá una duración aproximada de 2 horas.
 - Se desarrollarán dos encuentros con la participación de dos grupos diferentes.
 - Cada grupo estará conformado por un máximo de cuatro participantes.
 - Previa autorización de los participantes, se grabará la sesión para proceder a la transcripción correspondiente.
 - Los nombres o cualquier otra identificación no aparecerá en el informe de la sistematización con el fin de mantener la privacidad de la información.
- Ejes centrales de discusión
 - ¿Conoce el modelo pedagógico del Colegio Pablo Neruda? ¿Cómo lo define?
 - ¿Qué es para usted la estrategia metodológica del trabajo por proyectos?

- ¿De dónde nace la propuesta del trabajo por proyectos en el Colegio Pablo Neruda?
- Considerando que, tal como se estipula en algunos documentos institucionales, “(...) el propósito fundamental del trabajo por proyectos en la institución es formar al estudiante de último grado como un ser competente en un contexto particular (...)”, ¿Cuál es su percepción frente al trabajo por proyectos que se desarrolla en el Colegio Pablo Neruda?
- ¿Desde hace cuánto tiempo considera que es posible hablar de la integración de la estrategia del trabajo por proyectos a la dinámica escolar del Colegio?
- ¿Cómo y quiénes han participado en el diseño y puesta en marcha del trabajo por proyectos? ¿Hubo participación de los estudiantes en ese proceso?
- ¿Cuál ha sido su participación en este proceso?
- ¿Qué lo ha motivado a participar en este proceso?
- ¿Cómo describe el escenario en el cual se ha desarrollado el trabajo por proyectos?
- ¿Qué resultados generan los procesos que se han desarrollado al interior de esta estrategia?
- ¿Considera que se han brindado las herramientas (tiempos, espacios, recursos, etc.) para viabilizar la integración de la metodología del trabajo por proyectos a la dinámica institucional?
- Al hacer un análisis retrospectivo del trabajo desarrollado en el marco de la estrategia por proyectos, ¿Cómo considera que ha sido la participación de los estudiantes y de los docentes?
- ¿Cuál considera que es la metodología que caracteriza las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Pablo Neruda?
- ¿Qué diferencias identifica entre esta metodología de trabajo y la metodología que caracteriza las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Pablo Neruda?

- Las siguientes preguntas se plantearán en caso de que sus respuestas no aparezcan en las discusiones generadas por las preguntas antes mencionadas.
 - ¿Qué aprendizajes emanan de la experiencia ya sean positivos o negativos?
 - ¿Qué recomendaciones darían para potenciar la continuidad y sostenibilidad de las acciones y resultados del trabajo por proyectos?
 - ¿Cómo evalúan su participación en la integración del trabajo por proyectos a la dinámica institucional?
 - Finalmente, ¿Algo más que quisieran mencionar?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**DECLARACIÓN**

Investigación “Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade

Investigadora: Mónica Rocío Barón Montaña

Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado

Orientadora: Prof. Dra. Miriam Soares Leite

Faculdade de Educação – Universidad del Estado de Rio de Janeiro

Yo, _____, por medio del presente, confirmo que estoy de acuerdo en participar en la investigación: Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade. He sido informado por la investigadora de los objetivos del estudio, el cual se enmara en un estudio etnográfico sobre la ressignificación de la metodología del trabajo por proyectos en las dinámicas del Colegio Pablo Neruda. A partir del diálogo suscitado en entrevistas con diferentes actores del Colegio Pablo Neruda, busca captar y describir distintas opiniones, percepciones y experiencias que permitan develar los significados que se confieren a la experiencia del trabajo por proyectos en la institución.

Entiendo que el investigador puede interrumpir el estudio o mi participación en cualquier momento sin mi consentimiento. Así mismo tengo derecho a retirarme del estudio en cualquier momento.

Por el presente autorizo al investigador de este estudio a publicar la información obtenida como resultado de mi participación en revistas u otros medios legales, y de permitirle revisar mis datos personales, guardando la debida confidencialidad.

Durante la entrevista autorizo la grabación en audio y video. He sido informado sobre la prioridad que tengo para conocer los resultados del estudio en caso de solicitarlos al investigador Mónica Rocío Barón Montaña en el teléfono 3197747543 de la ciudad de Bogotá D.C. Acepto participar sin recibir apoyo económico o de otra naturaleza, reconozco que mis aportes van a servir para comprender la problemática educativa y generar propuestas de acción para el mejoramiento del proceso educativo de estudiantes en un contexto urbano.

Firma de la Entrevistado(a) _____

Firma del Entrevistador (a) _____

Fecha: ____/____/____

Bogotá D.C

APÊNDICE C - Caracterização institucional⁴²

DADOS GERAIS DA INSTITUIÇÃO
Nome da instituição: Colégio Pablo Neruda, I.E.D. (Instituição Educativa Distrital)
Endereço: Calle 16f bis #102-70 Barrio: El Carmen Localidad: Fontibón
Caráter: Estadual
Nome do diretor: Rafael Cuervo Matallana
NOME DO PROJETO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI): <i>Formación y proyección para una vida consciente</i>
Fundamentos: formação humanista, autonomia, educação em saúde, habilidades de comunicação, desenvolvimento de senso analítico e crítico, desenvolvimento de capacidades lúdicas, o pluralismo, participação ativa, vida escolar sem violência.
Eixos curriculares: formação de valores; comunicação eficaz; formação e projeção para a vida: projeção social e laboral; projeção científica; identificação e aplicação de conhecimentos ecológicos, científicos e tecnológicos.
Estrutura: curriculum, horizonte institucional, projeto institucional, projetos transversais e organograma institucional.
Valores institucionais: Compromisso, participação, persistência, responsabilidade, respeito, honestidade, solidariedade, ternura, confiança e gratidão.
<p>Ênfase: Competências investigativas entendidas como um “saber fazer em contexto”. A competência pode ser compreendida como o conjunto de ações e tarefas que um aluno realiza em um contexto particular e que atende aos requisitos mínimos de rigor científico. É por meio dessas ações que é possível estabelecer o estado competente ou não de um estudante em determinado tópico investigado.</p> <p>COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS</p> <p>SABER: Saber que? (Significados-conceitos)</p> <p>SABER: Como? (Procedimentos e estratégias)</p> <p>SABER: Por quê? (Valores e significados)</p> <p>SABER: O quê? (Interesses, opções e crenças)</p> <p>COMPETÊNCIAS BÁSICAS</p>

⁴² Informações obtidas a partir do documento do Colégio Pablo Neruda intitulado: *Agenda de Docentes 2016*.

<p>Competências cognitivas</p> <p>Competências processuais</p> <p>Competências interpessoais (socializadoras)</p> <p>Competências intrapessoais (de valorização)</p>
<p>MISSÃO: proporcionar educação de qualidade organizada por ciclos que promova o desenvolvimento intelectual, convivência pacífica, a educação das crianças e jovens autônomos que participam de processos de reconhecimento e transformação de seu entorno, para o benefício de sua comunidade.</p>
<p>VISÃO: A comunidade do Colégio Pablo Neruda propende pela formação integral do cidadão, com capacidade de participar com compromisso na mudança social, cultural, política, econômica, científica e tecnológica do século XXI.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Promover um ambiente escolar participativo para formar crianças e jovens capazes de construir e vivenciar a democracia.</p> <p>Desenvolver a autonomia no processo de tomada de decisão através da reflexão, análise e crítica.</p> <p>Educar pessoas com capacidade de enfrentar e assumir os desafios oferecidos pela sociedade como cenário em permanente mudança.</p> <p>Orientar a convivência e o trabalho em equipe para a realização plena da comunidade educativa.</p> <p>Desenvolver a capacidade de conciliar por meio de um diálogo construtivo. Vivenciar os valores para promover relações harmoniosas.</p> <p>Valorizar a importância da conservação, preservação e uso racional da natureza como aspecto fundamental para encontrar o equilíbrio social, econômico e ecológico.</p>
<p>Abordagem pedagógica: Ensino para a compreensão (EPC)</p>

APÊNDICE D - Ficha de identificação**FICHA DE IDENTIFICACIÓN**

Investigación “*Método de projetos*”: *apropriações e questões na contemporaneidade*

Colegio Pablo Neruda, Institución Educativa Distrital

- ✓ Fecha:
- ✓ Nombre:
- ✓ Género:
- ✓ Área de formación:
- ✓ Último título académico obtenido:
- ✓ Área académica en la que trabaja:
- ✓ Niveles educativos con los que trabaja:
- ✓ Experiencia docente (años):
- ✓ Experiencia como docente en el Colegio Pablo Neruda (años):
- ✓ ¿Cómo prefiere ser identificado en la investigación?

APÉNDICE F – Recortes ampliados das entrevistas

Entrevistas – recortes ampliados

R1

P – ¿Cómo es esa relación de la MTP con lo que ustedes llaman aquí de vida real, porque ya ha sido referenciado varias veces?

Bryan - mí me parece que la experiencia del trabajo por proyectos es una buena apuesta que el colegio hace, yo sigo enfocándome en que el sistema educativo tradicional es un sistema obsoleto que realmente no nos prepara para la vida real, para lo que vivimos afuera, nos forma en contenidos difíciles, que no sirven para nada. Lo que es el sistema educativo desde primaria, bachillerato y el tema de las universidades es un sistema que viene operando desde hace mucho tiempo y que hace muchos años dejó de operar así el mundo. Entonces, el colegio como que quiere cambiar eso.

Sebastián - Yo me acuerdo de que, ahora que Brian se refiere a todo eso, yo me acuerdo de que el único que hablaba de cosas reales era el profesor Hermes, realmente las lecturas de Hermes eran las que hablaban de eso, de política extranjera, del monopolio educativo, del Banco Mundial que es el que ofrece los préstamos y pues maneja y controla el mundo. Él era el único que como que lo despertaba a uno en ese sentido.

P – ¿Pero esas lecturas se hacían en una asignatura determinada?

Sebastián – No, yo pertenecía al grupo de investigación de educación financiera, ahí el profesor nos dejaba esas lecturas y cuando teníamos los encuentros podíamos debatir lo que todos habíamos analizado.

Bryan - Como dice él, hay un solo profesor que enseña cómo es la vida real y lo pesada que es la vida real y cómo se manejan por poder y cómo matan por poder, entonces hay un solo profesor, es como decirle a los profesores bueno si enseñen desde su área pero hacia la vida real, hacia algo que los muchachos puedan entender y que lo relacionen con lo que escuchan en las noticias y con lo que viven en la casa, en la calle, con lo real.

P – Entonces, ¿un solo profesor en todo el colegio incorpora cosas de la vida real?

Bryan – Yo creo que son pocos, puede que no sea solo uno, pero pocos se ponen en la tarea de pensar cómo relacionar lo que tenemos que trabajar con lo que es nuestra vida.

Sebastián – Creo que son más los que se limitan a lo que les toca, a lo que el programa les dice que deben enseñar.

Fabian – Es que mire, cordi, hace unos días escuche una conferencia de un profesor que fue rector de una muy buena universidad en Popayán de esas donde se graduan todos los presidentes y el *man* dice, yo no entiendo para qué le sirve a un estudiante aprenderse la hipotenusa, para qué sirve en la vida real, para sacarle la hipotenusa a la lonchera, me enseñaron a mí los ríos, los afluentes, los mares, como si yo fuera a ser pescador. Y eso es cierto, cuántas cosas a uno no le sirven para nada.

R2

P - Después de esa experiencia que tuviste en el 2014 cuando participaste en el proyecto, ¿qué consideras que sabes hoy en día sobre la metodología del trabajo por proyectos que de pronto no sabías antes?

Sebastián: Como dije antes, en el colegio yo, dado que vivo muy cerca, siempre estuve con un círculo de amigos tan cerrado entonces siempre estuve encerrado en mi zona de confort entonces no me inquietaba mucho por cosas diferentes a las que los profesores me enseñaban en clase y menos me ponía a pensar qué se hacía fuera ni la vida fuera del colegio. Gracias a la participación en la experiencia del trabajo por proyectos aprendí lo que es la vida afuera y lo que es realmente participar en un proyecto y lo que las personas hacen afuera que contribuyen a nuestra sociedad, cosas que en ese tiempo yo no era capaz de comprender porque no conocía.

P - ¿Qué otros aspectos podrías resaltar de esa experiencia?

Jefferson - Pienso que un aspecto positivo de la experiencia es la socialización.

P- ¿A qué te refieres con eso?

Jefferson – Que como que te embarcas en un tema que es de alto interés y además porque tiene buenas relaciones interpersonales que es algo muy importante, además que es una época en que uno necesita socializar y también cómo que te dan una probadita a lo que es la vida universitaria, entonces el trabajo por proyectos nos abre un camino, porque en la Universidad es totalmente diferente, entonces tienes que hacer trabajos de campo y tienes que hacer investigaciones, es como una oportunidad para relacionarte con temas importantes donde integras muchas cosas de tu vida real. Entonces ya sabes más o menos, de alguna manera mínima, qué es lo que se hace en un futuro, porque es una preparación. También la cercanía con el director, porque no es como: usted es el profesor y yo soy su estudiante, limitémonos a esto, no, hay una comunicación, un diálogo en el cual las dos partes pueden opinar y se pueden guiar, por decirlo así. Podemos discutir y si no te gusta, arreglamos de otra manera o cosas así, eso me parece súper importante.

R3

P - Para Ustedes ¿qué es la MTP?

Lorena - Pues yo considero que el trabajo por proyectos es una experiencia que nos permite acercarnos a nuestros estudiantes desde diferentes áreas o disciplinas, donde los estudiantes se dan cuenta que el conocimiento adquirido en diferentes asignaturas o áreas nos puede ayudar a resolver diversas temáticas o problemáticas, yo diría que es como que el colegio comienza a ganar vida.

P - ¿A qué se refiere con eso de ganar vida?

Lorena – Mejor dicho, que es una de las herramientas que nos permite poner frente a frente el Colegio y todos esos cambios que vivimos en la vida real, ¿sí?, en la sociedad, todas esas nuevas experiencias con las que nuestros chicos se encuentran. Porque no podemos desconocer que la experiencia nos muestra que nuestros estudiantes se educan hoy en lugares diferentes al colegio. Tenemos por ejemplo la televisión, el cine, el video, los juegos electrónicos, las redes sociales como el Facebook, todas esas cosas que, queramos o no, también educan a través de mecanismos distintos a los que nosotros utilizamos. Entonces, a través de la MTP, podemos decir, bueno traiga todo eso que le están ofreciendo fuera del colegio y pensemos cómo lo integramos al trabajo en el colegio, cómo podemos, como lo dije antes, resolver diversos temas y problemáticas integrando los contenidos que trabajamos en el colegio y todas esas herramientas que los chicos incluso manejan y conocen mejor que nosotros.

Isabel - Considero que la MTP parte de un principio y es que la escuela debe servir para transformar la realidad, esa realidad que se caracteriza por ser tan cambiante, no para mantener un sistema o un orden establecido de transmisión de contenidos, sino que es desde la escuela el lugar que se posibilita la acción transformadora, a través de qué, a través de forma a nuestros estudiantes desde la autonomía, desde la libertad, desde la solidaridad, liderazgo y compromiso, involucrándolos con el cambio social y, pensamos que la propuesta de la MTP debe evidenciar eso, que la educación sirva para que los chicos abran los ojos a sus realidades, evidencien las desigualdades, las injusticias, las identidades, pero también para que a su vez sean conscientes que son ellos los sujetos que van a hacer esa transformación,, que no esperen que sea otro el que venga, o asumir la tragedia de que la vida es así y entonces nunca vamos a cambiar y por eso mismo también lo que importa es que yo me salvé por encima de los demás. A eso le apunta la MTP y consideramos que ese es el horizonte al que el colegio le debe apuntar.

Margarita - Yo pienso que sí, la experiencia que yo tuve en el año que estaba haciendo a la par el trabajo que desarrollaba en la maestría, me pareció muy interesante, aparte que ya veía la parte teórica y veía realmente la significancia que podría tener el proyecto, veía que ellos ya miraban la parte de su misma vida desde otro punto de vista, para ellos era otro mundo, porque ellos pensaban que hablar de investigación era el que estaba metido en un laboratorio, el que creaba, científicos, pero cuando ya se aterriza a que era algo que se podía hacer, se podía materializar, se podía dar a conocer, era muy bonito encontrarse con respuestas así de los chicos: no profe, es que yo nunca pensé que la investigación fuera como lo estamos haciendo como tan real a lo que vivimos, a lo que experimentamos a diario. Entonces pienso que afecta muy significativamente en algo positivo para ellos.