

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ANA CLARA BIN**

**Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e  
implicações do método de projetos**

São Paulo

2012

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANA CLARA BIN

**Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e**  
**implicações do método de projetos**  
(Versão Corrigida)

São Paulo

2012

**ANA CLARA BIN**

**Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do  
método de projetos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

- 37  
L526s Bin, Ana Clara  
Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos / Ana Clara Bin ; orientação Jaime Francisco Parreira Cordeiro. São Paulo: s.n., 2012.  
120 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares ) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- 1 . Kilpatrick, William Heard, 1871-1965 2. Ensino - Teoria 3. Prática de ensino 4. Projeto educacional - Métodos 5. Currículos e programas 6. Aquisição do conhecimento 7. Infância – Educação 8. Democracia - Educação I. Cordeiro, Jaime Francisco Parreira, orient.
-

**Ana Clara Bin**

**Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

**Aprovada em:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Banca examinadora:**

Orientador Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

Instituição: Feusp Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao Irlei, pelo carinhoso incentivo,  
cumplicidade,  
e amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Apesar de todo o esforço individual dispensado para a realização deste trabalho, muitas pessoas contribuíram e tornaram-se essenciais, direta ou indiretamente, para o seu desenvolvimento. A todas elas apresento profunda gratidão e para com algumas sinto-me no dever de expressar um agradecimento especial. Fazendo algumas menções, agradeço:

Ao professor Dr. Jaime Cordeiro, que preserva como poucos o seu sorriso e humanidade, pela orientação rigorosa e dedicada, pela confiança e indicações precisas que me fizeram avançar.

Às Profas Dras. Rita Gallego e Carlota Boto pela participação no exame de qualificação com valiosas sugestões e críticas e, a esta última, em particular, por ter se tornado um exemplo desde o meu ingresso na graduação, ensinando-me que, com ética, respeito e coragem os grandes desafios da profissão docente podem ser vencidos.

À Márcia, minha mãe, por expressar carinho e admiração em cada conquista que alcancei, porque sempre incentivou minha empreitada e indicou o caminho de buscar a excelência. Ao Carlos, meu pai, por estar sempre presente, por seu apoio mesmo quando a realização deste projeto era apenas um sonho e por nunca medir esforços para me ajudar em toda e qualquer situação. À Marília, minha irmã, por ponderar com graça e ousadia os meus maiores medos, por trazer um sobrinho lindo, cuja feliz expectativa de chegada deu fôlego para a conclusão deste trabalho. À Fernanda, minha irmã, por fazer parte de toda a história, pelos estreitos laços de intimidade que nos unem. À Maria José, minha sogra, por colaborar com todas as pendências da vida prática, compreendendo e incentivando o meu momento de estudo.

Às minhas amigas, minhas queridas Andréa Polo, Andréa Tambelli, Andressa Mille, Beatriz Vanucchi Leme, Bárbara Franceli, Cláudia Nicolau, Miruna Kaiano Genoino, Viviane Rei, Cleusa Capelossi, Maria Paula Barros, pela admiração mútua e respeitosa, pelo espírito de cooperação e pela alegria que sempre marcam nossos encontros. A esta última, também, pelas mais diversas ajudas com a língua inglesa.

À Catarina Kim por ouvir, de forma compreensiva, muitas lamentações e pelas sugestões práticas, colaborando para criar uma tranquilidade necessária ao estudo.

À Crislei Custódio, Gisela do Val e Christiane Coutheux, minhas amigas mais experientes em assuntos acadêmicos, pelos ensinamentos e constantes estímulos.

Ao Irlei, meu companheiro, com quem tenho compartilhado minhas alegrias e tristezas, certezas e incertezas no que diz respeito a este trabalho e a toda minha vida; porque ele atrasa o meu relógio, acalma a minha pressa, sustenta os meus sonhos com fé e amor. Não tenho

dúvidas de que o seu apoio foi indispensável à conclusão deste trabalho e é essencial à minha vida.

## RESUMO

BIN, Ana Clara. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos.** 2012. 120p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta dissertação de mestrado, circunscrita à área de Didática, teorias de ensino e práticas escolares tem, como objeto de estudo, a produção pedagógica do professor William Heard Kilpatrick (1871–1965), tema pouco explorado no campo das pesquisas em educação. Herdeiro de John Dewey, mas com uma reflexão singular, o autor tem uma contribuição relevante no que se refere ao reconhecimento da necessidade de raciocínio filosófico e da reflexão para sublinhar os efeitos e possibilidades políticas da educação. A análise das concepções de Kilpatrick e da sua atuação no movimento de educação progressista do início do século XX demonstrou que suas ideias também continuam a ser pertinentes e relevantes para as discussões que têm ocorrido nos últimos anos, nas quais é observado um esforço para compreender as mudanças sociais, os propósitos democráticos da escolaridade, bem como a necessidade de vincular esses fins com ações pedagógicas concretas. Assim, a opção de analisar a obra desse autor justifica-se por sua relevância histórica, pela lacuna de pesquisas que se dediquem ao tema e, à medida do que é possível, encontrar na vanguarda da pedagogia atual referências a muitas de suas ideias, além de importantes releituras e aplicações do *método de projetos*. O estudo visa contribuir para a contextualização da obra pedagógica de Kilpatrick à luz de suas concepções mais amplas, enfocando as ideias de currículo e aprendizagem e descrevendo o método de projetos por ele proposto; também busca investigar as aproximações e distâncias entre o *método de projetos* apresentado por Kilpatrick e a apropriação feita por Fernando Hernández, presente em seu método de *projetos de trabalho*, dentro de uma perspectiva de busca de sentido da abordagem contemporânea do método de projetos. Configurou-se como método pertinente a esta pesquisa a leitura analítica da bibliografia selecionada: obras específicas de Kilpatrick, que abarcam suas concepções educacionais, parte do referencial acadêmico acerca da obra do autor e de suas matrizes teóricas e obras sobre o método de projetos que compõem o objeto de análise. Os resultados da pesquisa apontam que, compreender o uso dos projetos na escola contemporânea requer um diálogo com a perspectiva de Kilpatrick proposta em acordo com a ideia da construção e consolidação da sociedade democrática e que sua obra é material relevante para pesquisas educacionais.

*Palavras-chave: conhecimento, currículo, infância, democracia, escola, método de projetos*

## ABSTRACT

BIN, Ana Clara. **Conceptions of knowledge and curriculum on W. Kilpatrick and implications of the project method.** 2012. 120p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This dissertation, confined to the area of Didactics, theories of teaching and school practices has, as its object of study, the pedagogical production of Professor William Heard Kilpatrick (1871-1965), a subject little explored in the field of research in education. Disciple of John Dewey, but with its own singular reflection, the author has an important contribution regarding to the recognition of the need for philosophical reasoning and reflection to emphasize the effects and political possibilities of education. The analysis of the conceptions of Kilpatrick and his performance in the progressive education movement of the early twentieth century also showed that his ideas remain pertinent and relevant to the discussions that have occurred in recent years, which is observed in an effort to understand the social changes, the democratic purposes of schooling, as well as the need to link these purposes with concrete pedagogical actions. Thus, the option to review the work of this author is justified by its historical relevance, the lack of research devoted to the topic and, to the extent that is possible, to find at the forefront of current teaching references to many of his ideas, as well of important readings and applications of the *project method*. The study aims to contextualize the pedagogical work of Kilpatrick in light of his broader conceptions, focusing on the ideas of curriculum and learning and describing the project method proposed by him; also investigates the approximations and the distances between the *project method* of Kilpatrick and the appropriation made by Fernando Hernández, present in his method of *work projects*, within a perspective of seeking contemporary approach towards the project method. It was configured as a relevant method to this research, the analytical readings of selected bibliography: Kilpatrick's specific works, which covers his educational concepts, part of the academic references about the author's work and his theoretical frameworks and works on the project method that composes the object of analysis. The results of the research indicates that, understanding the use of projects in the contemporary school, requires a dialogue with the prospect of Kilpatrick's proposal in accordance with the idea of building and consolidating the democratic society and that his work is a relevant material for educational research.

*Keywords: knowledge, curriculum, childhood, democracy, education, project method*

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO A** – Carta para Flexner

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 WILLIAM HEARD KILPATRICK E SUA OBRA</b> .....	20
<b>2 DEMOCRACIA, CRIANÇA E CURRÍCULO EM KILPATRICK: UMA ANÁLISE DAS ORIGENS DA PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA</b> .....	34
2.1 OS SENTIDOS DE DEMOCRACIA .....	36
2.2 OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DA INFÂNCIA.....	52
2.3 O CURRÍCULO COMO LUGAR DE ENCONTRO ENTRE DUAS NECESSIDADES.....	57
<b>3 O MÉTODO DE PROJETOS</b> .....	67
3.1 A PRIMEIRA ELABORAÇÃO DE KILPATRICK .....	69
3.1.1 TIPOS DE PROJETOS.....	73
3.2 REPERCUSSÕES.....	77
3.3 O ERRO CONFESSO DE KILPATRICK EM CARTA PARA FLEXNER.....	81
3.4 EXPERIÊNCIAS COM O MÉTODO: ACEITAÇÃO E CRÍTICAS.....	82
<b>4 A FACE CONTEMPORÂNEA DO MÉTODO DE PROJETOS</b> .....	88
4.1 O MÉTODO DOS PROJETOS DE TRABALHO.....	89
4.2 O LUGAR DA FORMAÇÃO DA INFÂNCIA E DA DEMOCRACIA.....	96
4.3 O CONHECIMENTO É UM CALEIDOSCÓPIO?.....	99
4.4 MUDANÇAS X TRANSGRESSÃO.....	102
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116

## INTRODUÇÃO

O tema *métodos* de ensino tem sido difundido com grande frequência no discurso contemporâneo sobre a educação. Basta realizar uma rápida pesquisa no maior site de busca da internet<sup>1</sup> para notar tal difusão, quer seja para alardear a carência de métodos eficazes, quer seja para promover novos métodos, ou, também, favorecer uma busca por sistemas de ensino que garantam a qualidade do aprender. É possível constatar ainda, no contexto educacional, um uso reiterado do termo *projeto*; confirmam-se, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do governo brasileiro que destacam o trabalho com projetos e orientam os professores a utilizarem tal proposta em suas práticas. Na introdução deste documento já aparecem referências explícitas a projetos:

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia. (BRASIL, PCN – Ensino Fundamental, 1997).

O termo aplica-se a um conjunto vasto de significados diferentes tais como a proposta pedagógica, a gestão escolar, as formas de encaminhamento de atividades de ensino, etc. Sobretudo, podemos afirmar que este termo é, por vezes, utilizado em situações dúbias e tem sido pouco explorado nas pesquisas educacionais. O *sitededicas.uol.com.br*, por exemplo, oferece uma gama de projetos educacionais para *download*, como o Projeto Aulas de Reforço, Projeto Profissão 2000, Projeto Oficina de Chocolate, entre outros. Há, também, uma série de blogs de professores, sites de ONGs ou revistas especializadas em educação que nomeiam, classificam, dão orientações, explicam ou criticam os projetos na educação. Por tudo isso, é curioso observar que, mesmo nos contextos nos quais os projetos são utilizados com regularidade, o termo também recebe uma configuração imprecisa, denotando uma série de significados que, quase sempre, estão vinculados à ideia de grande inovação pedagógica, à solução para a organização de conteúdos, à gestão da sala de aula ou, até mesmo, a uma via de acesso para alunos com dificuldades; diante disso, alguns educadores podem se perguntar sobre o significado, origens, fundamentos e limites de tal termo.

---

<sup>1</sup> Em 20/09/2010, o site Google apresentava 5.200.000 entradas para “métodos de ensino”.

É possível dizer, contudo, que a estruturação de *métodos* é um tema importante e recorrente que esteve em voga no debate pedagógico desde seus primórdios. Pode-se citar a própria fundação da Didática por Comenius, ainda no século XVII, que buscou organizar a escola em estágios e sistematizar a forma dos conteúdos transmitidos de maneira adequada a cada idade e, de certa forma, procurava mecanizar o ensino de maneira que este fosse eficiente. A ideia de *projetos*, tampouco, é recente ou conjuntural na educação; já era preocupação de educadores norte-americanos como Dewey e Kilpatrick entre o final do século XIX e o início do século XX. O primeiro autor tem sido revisitado constantemente em pesquisas educacionais no Brasil (por exemplo, Amaral, 1990; Mendonça, 2006; Cunha, 2008). Já o segundo, embora seja reconhecida a sua relevância para a história das ideias pedagógicas, teve sua obra pouco explorada e pouco criticada até agora nas pesquisas educacionais brasileiras contemporâneas.

A obra dos referidos autores é reconhecida, por exemplo, por Lourenço Filho (1978) e Cambi (1999) como um ponto de inflexão em uma dada acepção pedagógica, que rompe com o que se passou a denominar de educação tradicional. Os trabalhos teóricos de John Dewey, William Kilpatrick, entre outros autores, apresentavam efetivamente, uma contraposição a pressupostos de um ensino expositivo, que tomava a preleção do professor como a estratégia prioritária da organização da aula. Assim, neste contexto da história da educação progressista, William Heard Kilpatrick é conhecido por ter sido discípulo de John Dewey, ter obra pedagógica de grande relevância, sendo possível dizer que Kilpatrick foi quem conseguiu sistematizar e tornar operacionais, em termos didáticos, as proposições teóricas de Dewey.

Entre outras contribuições, enfatizam-se, essencialmente, dois aspectos sobre os quais Kilpatrick e Dewey convergem: o papel de destaque desempenhado pela experiência no processo do aprendizado e a função da escola. O primeiro conceito, a experiência, abarca o seguinte significado: por meio dela é possível relacionar-se facilmente com objeto simbólico da educação e provocar, nos alunos, uma receptividade mental necessária para a matéria simbolicamente transmitida. Lorenzo Luzuriaga (1967), em seu estudo sobre a educação nova, destaca que John Dewey encabeça uma tendência para pensar as questões do ensino privilegiando a centralidade da criança e de seu aprendizado no processo pedagógico. Experiência e *atividade da criança* estão na base de um conjunto de novos procedimentos educativos cujas características gerais abrangem tanto o contexto histórico em que surgiu o movimento da Escola Nova, quanto as referências que traz para a pedagogia. John Dewey enuncia:

‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que as coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1959, p. 153).

Para Dewey, compreender o saber pela experiência é a forma mais refinada de aprender, porque, desta forma, a aquisição do saber depende da reação da pessoa àquilo que lhe foi comunicado; portanto, ao entender a aprendizagem pela experiência, considera-se em todo tempo o sujeito a quem se pretende ensinar. Além disso, o excerto acima remete à crença de Dewey no saber como acontecimento social, pelo qual se experimenta o mundo não individualmente, mas em situações sociais nas quais há, aliado ao fenômeno da instrução, um aspecto que remonta à ideia de que experiência é sofrida. Ou seja, o sujeito concomitantemente age e sofre a experiência, uma experiência de pensamento.

O fato de considerar a atividade intelectual como fator preponderante para a aplicação do conceito de experiência à prática educativa não quer dizer que o processo educativo seja exclusivamente mental. A experiência é, antes ativo-passiva do que cognitiva “ela (a experiência) inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou que tenha significado.” (DEWEY, 1959, p. 153) Ora, assim se caracteriza um singelo panorama daquilo que Dewey estabelece em seu pensamento: educação é experiência.

De modo semelhante, Kilpatrick considera a atividade intelectual como fator preponderante para a aplicação do conceito de experiência à prática educativa: “ainda outra regra, ou condição da aprendizagem, exige a experiência real em situação social.” (KILPATRICK, 1965, p.70). Tal afirmação insere-se em uma reflexão na qual o autor expõe o que ele chama de *leis da aprendizagem*. De acordo com ele, aprender é adquirir um comportamento e isso se faz praticando, ou seja, por meio da atividade, sendo esta a primeira lei da aprendizagem. A segunda lei diz respeito à qualidade dessa experiência: assim como Dewey, Kilpatrick salienta que não é qualquer tipo de experiência que promove aprendizado, mas o aprender vem por meio da prática bem sucedida; ou seja, o ato experiencial em seu maior sentido é que determina o aprender significativo.

Acrescenta-se a essas duas primeiras leis a relevância dada à intenção do sujeito que está a aprender. Dewey e Kilpatrick consideram o interesse dos alunos como parte constitutiva do processo de aprendizagem. O que é fundamental dizer aqui é que o interesse exprime a qualidade da relação entre uma pessoa e um material, diz respeito, sobretudo, ao

tipo de relações que se pode estabelecer entre o sujeito e o mundo que o rodeia, entre o aluno e as matérias de estudo. A proposta destes autores é compreender o aprendizado como uma conexão orgânica entre os aspectos ativos e cognitivos na educação, assim como dos psicológicos e sociais.

Destaca-se, agora, a função social da escola na reflexão destes autores. Naquele momento de produção, havia de se redimensionar a problemática da educação, em virtude de uma necessidade de serem considerados, com maior nitidez, o interesse das crianças, bem como sua experiência de aprendizado. Do ponto de vista histórico e social, a urbanização, o processo de industrialização e o desenvolvimento do pragmatismo norte-americano estão entremeados aos acontecimentos que delineavam essa época. Paralelamente, o crescimento das pesquisas da psicologia, que mais tarde se estabeleceria como a psicologia do desenvolvimento, configurava, gradativamente, um aumento da importância dada aos saberes escolares. Dessa forma, o problema pedagógico ganhou novo sentido: se anteriormente, tratava-se de, simplesmente, pensar em questões de ensino, surge, então, a preocupação com um aprendizado como reconstrução da experiência.

Ao formular a sua concepção de educação, Dewey, em alguma medida, redimensiona o papel da criança no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, traduz numa nova aceção a ideia de aluno. A sala de aula deixa de ser, portanto, um espaço para exercer exclusivamente as operações cognitivas de apreensão de mundo para tornar-se palco de propostas que envolvem, também, o desenvolvimento psíquico, motor, da afetividade, da sensibilidade estética e da criatividade. Para ele, a *escola* deveria formar os futuros cidadãos da democracia. E por essa razão, era imprescindível que a escolarização se valesse de recursos e estratégias democráticas no interior da sala de aula, motivo pelo qual a sala de aula será pensada como um microcosmo da sociedade. (AZANHA, 1987).

Trata-se, então, na concepção deweyana, de alargar o conceito de aprendizado e de escola. Sendo assim, Dewey propõe-se a ampliar o sentido do ato de aprender e, ao fazê-lo, desloca também o lugar da escola que, de templo da instrução, se tornará cenário de uma educação integral da pessoa humana em função de um projeto social mais amplo. (TRINDADE, 2009). Assim, do ponto de vista da teoria de Dewey, a função da escola foi sensivelmente modificada.

Em Kilpatrick também encontra-se uma análise na qual a escola ocupa um papel central. Ao confrontar a velha e a nova escola, Kilpatrick salienta que, na primeira, a criança era oprimida pela necessidade de adquirir cada vez mais conhecimentos; em contrapartida, na educação que ele idealiza:

[...] o velho tipo de educação natural deve ser agora reabilitado pela escola. Daí, a necessidade de tornar-se um lugar em que realmente se viva, pois só desse modo, poderá a criança ter o gênero de educação natural, em união íntima com a vida, outrora ministrada pelo lar e pela comunidade. (KILPATRICK, 1965, p. 67 e 68)

Como se pode destacar, os escritos de Kilpatrick são baseados em uma dada aceção de conhecimento e aprendizagem, cujos pressupostos convergem para uma clara preocupação com a reforma da escola que existia até então, aliada às tendências de reforma social que ele observa. A interpretação de sua obra, entretanto, tem sido colada aos escritos de John Dewey e o exame do método de projetos por ele desenvolvido também foi deixado de lado nas pesquisas educacionais.

*Educação para uma civilização em mudança*, obra publicada pela primeira vez em 1926 e editada no Brasil ainda na década de 30 (e reeditada mais de catorze vezes ao longo de um período superior a trinta anos), é, certamente, um dos trabalhos mais divulgados que marcou época e teve grande influência na educação brasileira. É possível averiguar na análise desta obra que Kilpatrick parte da constatação de intensas mudanças pelas quais a sociedade moderna passava naquele momento, entre fins do século XIX e início do século XX. O autor analisa a natureza dessas mudanças, para, então, sugerir as transformações que tal situação da sociedade exige da educação. O *método de projetos* tem, como ideia principal, partir de uma situação problema, conciliar teoria e prática em uma investigação e realizar um produto final, concedendo, nesse caminho, papel ativo aos alunos.

Estudando o modo pelo qual a obra de Kilpatrick desenvolve conceitos, é possível destacar que há, de fato, proposições que seguem ao encontro das teorias mais conhecidas de John Dewey; contudo, para além desta percepção mais inicial, é possível considerar um claro propósito de ação de Kilpatrick perante a ideia de uma mudança social latente. O autor sugere utilizar, preponderantemente, a reforma escolar como agente de tal mudança social.

Diante desse cenário, não se pode admitir que a proposta de Kilpatrick seja restrita a um manual com regras para professores, cujo único objetivo seja transmitir os princípios idealizados por John Dewey. O autor promove uma reflexão singular, e, por isso, uma análise das obras ainda pouco exploradas de Kilpatrick poderá contribuir para a contextualização das proposições do autor e para o entendimento do que hoje se entende por método de projetos. Por estas razões, esta dissertação apresenta os frutos da pesquisa que

buscou analisar o entrelaçamento proposto entre a escola e a vida social, descrevendo a organização do *método de projetos* com enfoque nos seus pressupostos, implicações e reapropriações, contribuindo para a leitura mais completa da obra de W. Kilpatrick e suas proposições pedagógicas.

Defende-se, aqui, que a abordagem da obra de Kilpatrick favorece o entendimento das proposições específicas para a escola e para a educação dos educadores progressistas do início do século XX e dota de sentido a abordagem contemporânea do método de projetos. Com este pressuposto, entende-se ser o estudo das concepções de conhecimento e currículo como de grande importância para os estudos em Pedagogia.

Em vista do exposto, este trabalho de pesquisa é guiado pelo problema a seguir formulado: *Quais aspectos das concepções de Kilpatrick podem auxiliar a compreensão de seu método de projetos? Por que e de que modo o método de projetos foi reapropriado na escola contemporânea?*

Justifica-se a pertinência desta pesquisa na repercussão da obra de Kilpatrick nas mudanças radicais de fundamentos e práticas pedagógicas ao longo do século XX, chegando até o presente momento. Promover uma reflexão crítica sobre o método de projetos e os princípios que nortearam a sua construção poderá alimentar uma discussão sobre as formas contemporâneas de trabalho com o método de projetos.

Configurou-se como método pertinente a esta pesquisa a leitura analítica da bibliografia selecionada. Obras específicas de Kilpatrick, que abarcam suas concepções educacionais; parte do referencial acadêmico acerca da obra do autor e de suas matrizes teóricas e obras sobre o método de projetos que compõem o objeto de análise. A partir do problema anteriormente colocado, objetiva-se contribuir para a contextualização da obra pedagógica de Kilpatrick à luz de suas concepções mais amplas, no que se refere às ideias de currículo e aprendizagem. Como objetivos específicos, enuncia-se:

- Relacionar as ideias de Kilpatrick sobre aprendizado, método e currículo inerentes à compreensão de educação escolar;
- Descrever o método de projetos e destacar o seu papel na constituição dessa escola;
- Investigar traços comuns e distância entre o *método de projetos* proposto por Kilpatrick e a apropriação feita por Hernandez em seus livros e o seu método de *projetos de trabalho*.

A primeira parte deste estudo traz a inserção do pensamento de Kilpatrick nos estudos da educação com uma síntese de informações relevantes sobre a trajetória acadêmica e biográfica do autor e a apresentação das principais obras de sua produção acadêmica. O segundo capítulo discute alguns conceitos relevantes no pensamento do autor, como as noções de democracia, formação da infância e currículo escolar. O terceiro capítulo trata do núcleo da pesquisa e aborda o método de projetos em sua forma, propósitos e contornos de sua produção. Por fim, o capítulo 4 representa um esforço de contrapor a teoria analisada nos capítulos precedentes com a forma mais recorrente de uso do método de projetos na atualidade.

## 1 WILLIAM HEARD KILPATRICK E SUA OBRA

William Heard Kilpatrick (1871 – 1965) é reconhecido pelo desenvolvimento do *método de projetos*, pelo fato de ser um autor afinado com a pedagogia progressista e também ter colaborado com John Dewey. Conforme Abbagnano & Visalbergui (1987), Kilpatrick foi o pedagogo que exerceu o maior esforço para concretizar o novo tipo de educação, tal como se articulava filosoficamente no pensamento de Dewey, em indicações precisamente metódicas; porém, de acordo com Beyer (1999), há nas atividades educativas assim como na obra deixada por esse autor aspectos que demonstram ter Kilpatrick deixado um legado relevante que o retira da sombra de John Dewey, para ocupar um lugar de destaque no contexto da história da educação progressista.<sup>2</sup>

É possível encontrar na vanguarda da pedagogia atual referências a muitas das ideias de Kilpatrick, além de importantes releituras e aplicações do *método de projetos* de diferentes formas. Beyer (1999) salienta que o pensamento desse autor não ficou circunscrito às fronteiras de seu país, especialmente porque reconhece a necessidade de raciocínio filosófico e da reflexão para sublinhar os efeitos e possibilidades políticas da educação. Para este autor, as ideias de Kilpatrick também continuam a ser pertinentes e relevantes para as discussões que têm ocorrido nos últimos anos, nas quais é observado um esforço para reconceitualizar a vida democrática, os propósitos democráticos de escolaridade, bem como a necessidade de vincular esses fins com ações pedagógicas concretas.

No intuito de apresentar dados biográficos de Kilpatrick, buscou-se conhecer e ressaltar informações sobre a infância, juventude e vida acadêmica; contudo, pôde-se verificar que tais dados são pouco acessíveis aos pesquisadores brasileiros. Foi possível constatar que há duas biografias de William Kilpatrick: uma escrita em 1951 por Tennenbaum; outra, publicada em 1995, intitulada *And there were giants in the land*, do autor John Beikene. Não sendo possível ter acesso a esse material, ficou a desejar uma maior quantidade de detalhes para uma análise mais profunda sobre as influências de sua formação nas ações reformadoras para a sociedade e para a escola da época. Entretanto, será apresentado a seguir o que a bibliografia disponível registra, embasada, sobretudo, nos trabalhos de Childs (1956), Beyer (1999) e Knoll (1997, 2010)<sup>3</sup>.

Os três trabalhos, apesar de reunirem um conjunto de informações extraídas das mesmas fontes – as biografias do autor e seus depoimentos sobre sua infância, mocidade e

<sup>2</sup> Na bibliografia consultada aparece tanto o termo progressista como o termo progressiva. Adota-se nesta pesquisa o termo mais recorrente nas traduções para o nosso idioma que é progressista.

<sup>3</sup> Os artigos de Beyer e Knoll foram consultados em versão eletrônica para os quais não é possível obter a paginação original.

vivência na universidade – fornecem perspectivas bastante distintas de tais fatos, uma vez que foram escritos em épocas diferentes e com propósitos também diferenciados.

Childs estabeleceu sua carreira acadêmica produzindo comentários e interpretações da obra de Dewey. No início de 1923, Childs participou de dois cursos no Teachers College da Universidade de Columbia ministrados pelo professor Kilpatrick. Em 1927, foi Kilpatrick quem incentivou Childs a obter seu doutorado e, após a publicação de sua tese, *Educação e Filosofia do experimentalismo*, Childs juntou-se ao corpo docente do Teachers College da Universidade de Columbia. Entre seus escritos encontra-se *Pragmatismo e Educação: sua interpretação e crítica*, no qual apresenta os princípios do pragmatismo e dedica um capítulo a analisar, expor a vida e a obra de Kilpatrick como uma referência importante para exemplificar a orientação geral pragmática de empregar o método experimental.

Beyer, por sua vez, publicou um artigo sobre Kilpatrick em 1997 na revista *Perspectivas* editada pela UNESCO. Posteriormente, o trabalho foi reeditado pela mesma instituição e lançado como parte da série *Perfis de educadores famosos*. Professor na Universidade de Indiana, seus trabalhos versam sobre a elaboração do currículo e formação de professores. Kilpatrick, para esse autor, é uma referência importante para analisar a história dos currículos. Assim seu texto é mais recente do que o trabalho de Childs guarda um maior distanciamento da obra de Kilpatrick e revela ter sido escrito com o claro propósito de destacar dados da vida e da obra desse autor para leitores contemporâneos; seus objetivos estão mais próximos da história da educação.

Já Knoll é alemão e dedicou-se a traçar a origem do *método de projetos* rastreando o seu uso no ensino de arquitetura na Itália do século XVI e no ensino de engenharia na França do século XVIII. Examinou a obra e vida de Kilpatrick de maneira bastante crítica, questionando seus pressupostos, propósitos e os contornos que envolveram a repercussão do *método de projetos*.

Contudo, o que há em comum entre esses três autores é afirmar que, para constituir um pensamento sobre a educação, Kilpatrick sofreu algumas influências decisivas ao longo de sua vida, dentre as quais todos destacam sua educação familiar, a leitura de Charles Darwin e o contato com o professor John Dewey e com a filosofia pragmática. Certamente, a exposição desses aspectos biográficos não determina a produção do autor e nem dá o tom da análise que se pretende empreender na presente dissertação; contudo, a observação destes três aspectos será de grande valor para o entendimento da visão de educação de Kilpatrick bem como para a interpretação de sua obra.

Sabe-se que William Heard Kilpatrick nasceu em 20 de novembro de 1871, em White Plains, na Georgia, e passou a infância nessa pequena cidade rural. Seu pai, James Hines Kilpatrick, era bastante severo e intimidava por sua postura. Pastor da igreja Batista de White Plains, James tinha um papel importante nas atividades políticas, cívicas e legais da cidade onde residiam. A mãe é descrita como uma mulher simpática, generosa e cordial a quem Kilpatrick dedicou uma de suas importantes obras, *Foundations of Method*. À mãe, Kilpatrick atribui seus aprendizados humanos e de valores: “Ela me ajudou desde muito cedo a aprender a não ser egoísta a dar aos outros o que lhes correspondia; isto me ajudou desde muito pequeno a equilibrar as exigências pessoais que poderiam ter sido egoístas com os direitos e as exigências de outras pessoas.” (apud BEYER, 1999, p. 1, tradução minha); portanto, são os pais de Kilpatrick que cuidam de sua primeira educação baseada em princípios cristãos:

Pouco antes de completar quinze anos, seu pai, desiludido pela falta de interesse pela religião por parte de seus outros filhos, propôs a William Heard se ele não queria seguir o seu exemplo e abraçar a profissão de ministro. No entanto, não insistiu nisso quando o menino disse que não sentia ‘vocação’. (CHILDS, 1956 p. 174, tradução minha).

Kilpatrick interessava-se pela religião, leu muitos dos volumes da biblioteca de seu pai, que era composta principalmente de tratados religiosos, e desde cedo partilhava de conversas sobre os temas da igreja (CHILDS, 1956). Certamente, os costumes moldados pelos princípios religiosos foram fonte de conflitos para o jovem Kilpatrick que, em muitos momentos, os questionava e rejeitava. Contudo, tais costumes não ficavam restritos aos limites da espiritualidade, mas determinavam uma forma específica de vida comunitária. O protestantismo, marcado fortemente pela autonomia das comunidades locais, descentralizadas, contrárias a doutrinas fixadas por terceiros, adeptos de uma fé professada com a participação efetiva de cada sujeito, arraigava o ideal dos pioneiros que chegaram à América para a fundação de uma nova sociedade em um ideal de liberdade.

Nas leituras de Childs (1956) e Beyer (1999), a herança familiar de valores participativos é tida como um fator bastante significativo na visão de mundo de Kilpatrick e no apreço pela democracia como princípio de sua ação pedagógica e de sua produção intelectual. Mesmo rechaçando dogmas e reformulando algumas ideias, é no interior desta

tradição que Kilpatrick assume os princípios dos pais de valores de participação democrática e melhoria da vida em comunidade como aspectos essenciais de suas reflexões:

A escola existe em último termo para ajudar o nosso povo a pensar e atuar mais inteligentemente. Em particular, a escola existe para ajudar a gente a fazer suas mentes mais inteligentes para modos de ação melhores. E nós podemos fazer isto, somente quando sabemos como julgar e criticar e como experimentar inteligentemente em materiais sociais. A escola deve pois começar por ensinar os jovens estas coisas desde a sua juventude. Deste modo é como a escola deve servir a democracia. (KILPATRICK, 1940 p.42).

Logo, toda produção pedagógica, a proposta do método de projetos, a reflexão sobre o conhecimento e a análise sobre as possibilidades do currículo inserem-se nesse contexto: com a escola ocupando um papel central no projeto de construção e manutenção de uma sociedade democrática.

Em 1888, William Kilpatrick ingressou nos cursos da universidade de Mercer em Macon, localizada no Sul dos Estados Unidos, onde seu pai já havia estudado. Posteriormente, ingressou na Universidade Johns Hopkins, buscando uma formação científica. Durante o seu primeiro ano na universidade, leu *A origem das espécies*, de Charles Darwin; embora tivessem lhe dito que era uma obra perversa, tomou-a emprestada na biblioteca da Sociedade Literária. Um aspecto interessante destacado por Beyer (1999) são excertos dos diários de Kilpatrick. Um deles revela um comentário de Kilpatrick sobre o livro *A origem das espécies*, de Charles Darwin:

Quanto mais eu lia, mais acreditava, e ao final, o havia aceitado completamente. Isto significou uma rejeição completa do meu treinamento e filosofia religiosos anteriores. Ao aceitar a *Origem das espécies* de Darwin, rejeitei integralmente o conceito de alma imortal, de vida após a morte, de todo dogma do ritual religioso vinculado ao louvor a Deus. (KILPATRICK apud BEYER, 1999, p. 2, tradução minha).

Beyer (1999) observa que esse era o “livro proibido”, considerado como um texto para não crentes que, portanto, deveria ser desprezado. Contudo, para Kilpatrick é um livro interessante que muda a sua vida pessoal e profissional. Ora, sabe-se que tal obra marcou época e teve uma enorme repercussão, encontrando, ainda hoje, opositores viscerais e defensores entusiastas. Tal publicação punha em xeque certa concepção do criacionismo pleno e transformou para sempre o modo de pensar a relação entre religião e ciência. O livro

de Darwin, de certa forma, incidiu sobre uma concepção de conhecimento, bem como sobre pontos de vista sobre ética e práticas políticas; com esta publicação, a mudança tornou-se o fato básico da vida biológica e social. Assim, por meio da leitura de Darwin e influenciado por suas conversas com seu irmão mais velho, Macon, que estudava medicina, Kilpatrick adotou, objetivamente, uma posição científica.

Beyer (1999) analisa duas implicações desta dada visão sobre a “mudança” e destaca que são especialmente importantes para a compreensão da visão de Kilpatrick sobre a educação. A primeira implicação diz respeito a uma nova perspectiva científica na qual a ação ou o comportamento dentro de um ambiente tornava-se a chave para o estudo do processo de vida dos indivíduos e dos grupos. A segunda é a visão da mudança como algo para ser esperado, antecipado e até mesmo apreciado e não como uma inadequação a ser evitada. Ao delinear o principal objetivo da educação, em seu livro *Educação para uma civilização em mudança*, o sentido da *mudança* como um eixo analítico para a obra fica evidenciado:

O objetivo da educação é continuar a enriquecer o processo de vida por pensamentos e ações melhores. Portanto, a educação, está na vida e para vida. Seu objetivo é o único que se adapta a um mundo em desenvolvimento. Desenvolvimento contínuo é sua essência e sua finalidade. (KILPATRICK, 1965, p. 90).

Após terminar a sua graduação, retornou a sua cidade natal para lecionar matemática nas escolas elementar e secundária, procurando estabelecer uma relação de cooperação com os alunos, semelhante à que tinha visto e vivido na Johns Hopkins: “A experiência da atmosfera livre e estimulante da Universidade Johns Hopkins fortaleceu as suas impressões sobre a maneira pela qual deveria se dirigir a educação para obter os melhores resultados.” (CHILDS, 1956, p. 174, tradução minha).

Childs ressalta que, na condição de professor e diretor em duas escolas em Backley e Savannah, ambas no estado da Geórgia, Kilpatrick vivenciou experiências bastante expressivas que, em alguma medida, revelam a forte disposição para procedimentos reflexivos bem como um desejo de variar suas práticas. Como exemplos dessa característica de buscar e imprimir mudanças nas ações pedagógicas, sabe-se que Kilpatrick suprimiu o envio de boletins com o desempenho dos alunos e também aboliu os castigos corporais; isto porque acreditava que havia meios mais convenientes de comunicar os avanços de aprendizagens e de manter a disciplina. Beyer destaca que, em sua experiência como professor, Kilpatrick tinha um olhar diferenciado para os alunos, procurava tratar as crianças com afeição e assentava a

sua prática em esperar o melhor delas. Reconhecia as realizações dos alunos e respeitava os seus interesses como a base para a ampliação de suas experiências. Para Childs, ter sido professor confere uma dimensão diferenciada à produção do pesquisador Kilpatrick; não se centra apenas na consideração da prática pedagógica, mas tem nelas a fonte primeira de inspiração para suas reflexões.

Kilpatrick passou o restante de sua carreira profissional no Teachers College, da Universidade de Columbia, onde foi aluno de 1907 a 1909; recebeu o Ph.D. em 1912, foi docente na educação de 1909 a 1911; professor adjunto de 1911 a 1918; professor de filosofia da educação, 1918 a 1937; e, posteriormente, professor emérito. Sobre essa época, Knoll seleciona alguns excertos do diário de Kilpatrick para caracterizá-lo como uma pessoa que tinha grandes ambições, e com intenções bem claras, que não media esforços para alcançar seu objetivo de ser um pensador reconhecido:

Em 1915, Kilpatrick tinha por volta de quarenta anos e, segundo suas próprias declarações, era um dos membros do corpo docente mais popular no colégio. Impaciente, estava à espera de uma promoção a professor titular, mas sua ambição excedeu em muito a aquisição de posições acadêmicas. Ele queria, como confidenciou em seu diário em 1º de janeiro de 1917, alcançar ‘poder de influência’ e ir para os anais da história da educação como um ‘pensador original’, não apenas como um ‘professor aceitável’. (KNOLL, 2010, p. 2-3, tradução minha).

Na perspectiva apresentada por esse autor, tais revelações põem em dúvida a originalidade da obra de Kilpatrick, o ineditismo do método de projetos e a validade científica de toda produção. Ora, para além de um julgamento moral das motivações mais íntimas, Knoll procura defender a tese de que Kilpatrick soube reconhecer um debate que estava há muito tempo no campo, e reconheceu o momento propício para sintetizar uma ideia e tornar-se famoso:

Kilpatrick percebeu que lhe faltava uma condição essencial para alcançar esse objetivo, qual seja, fazer publicações de destaque e que tivessem um impacto sobre o público. Além de vários ensaios e resenhas, ele havia publicado duas obras – suas dissertações, *The dutch school of new Netherland and colonial New York*, e *The Montessori system examined*, um relatório sobre sua estada na Casa dei Bambini, em Roma. O terceiro livro, *Froebel’s kindergarten principles critically examined*, estava sendo finalizado. Kilpatrick tinha consciência de que essas realizações não poderiam fornecer a base para uma rápida ascensão à fama. Seu livro foi aprofundado e crítico, mas não era original nem inspirador. As publicações se dirigiram apenas a um pequeno círculo de leitores. ‘Devo começar agora a pensar sobre livro menor e mais popular, ele anotou em seu diário de 24 de novembro de 1915, Em outra ocasião acrescentou ‘algo que vá apelar de

forma construtiva e assim vender melhor'. (KNOLL, 2010, p. 3, tradução minha).

A revelação de tais motivações particulares, afirmadas, a princípio, com intuito de tecer crítica e de censurar tais atitudes, acrescenta interessantes pormenores que, em vez de desabonar a figura do educador americano e desqualificar a sua produção, demonstram que ele procurou estar no centro do debate pedagógico da sua época, e, quer seja por originalidade ou perspicácia, teve um papel importante ao organizar um compêndio de um método que há tempo teve adeptos.

Do acima exposto, é possível extrair que a influência familiar e a leitura de Charles Darwin são dois aspectos básicos que dotam de sentido as proposições do autor analisadas nesta pesquisa. O terceiro e último aspecto estruturante para o entendimento da obra de Kilpatrick comentado pelos autores consultados são as influências de John Dewey e o pragmatismo, que examinaremos mais detidamente, a seguir.

O primeiro encontro de Kilpatrick com John Dewey deu-se em 1898. Ao final daquele ano na faculdade de Mercer, Kilpatrick matriculou-se em cursos de verão da Universidade de Chicago, um dos quais foi ministrado pelo professor John Dewey. Childs (1956) e Beyer (1999) descrevem, de maneira muito distinta, esse primeiro encontro entre o professor John Dewey e o jovem Kilpatrick. Vejamos, primeiramente, as impressões de Childs: “No verão de 1898, se matriculou no curso de verão da Universidade de Chicago, estudando ali pela primeira vez com John Dewey, a quem (detalhe interessante) não foi difícil seguir.” (CHILDS, 1956 p. 177, tradução minha).

Para Childs, foi após esse curso de verão que Kilpatrick decidiu fazer da filosofia da educação a sua especialidade, frequentando todos os cursos ministrados por Dewey. Baseando-se na biografia escrita por Tennenbaum (1951), Childs descreve em diversas passagens de seu estudo uma relação de simpatia e cooperação entre eles, que persistiria até a morte de Dewey em 1952. O trecho abaixo é esclarecedor; trata-se de uma fala de John Dewey sobre Kilpatrick:

No melhor sentido da palavra, a educação progressista e a obra do doutor Kilpatrick são praticamente sinônimos. Digo no melhor sentido, por que a expressão ‘educação progressiva’ tem sido usada e é usada com frequência para significar qualquer tipo de teoria e prática escolar que se desvie de métodos escolares previamente estabelecidos. Muitos desses procedimentos, logo que examinados, resultam ser efetivamente inovações, mas talvez não haja alguma base para se considerá-los progressivos. A finalidade e o processo de educação, que o doutor Kilpatrick estabeleceu de maneira tão

completa e concreta, constituem uma contribuição notável e praticamente única para a formação de uma sociedade escolar que seja um componente orgânico de uma democracia viva e em crescimento. (TENNENBAUM, apud CHILDS, 1956 p. 173, tradução minha).

Beyer, no entanto, apoiando-se na mesma biografia, escolheu destacar que Kilpatrick não apreciou muito o ensino de Dewey, logo de início:

Ao ouvir a Dewey em suas aulas pensei que era um homem muito capaz. Eu o honrei e respeitei, mas não pude vê-lo como o professor que estava procurando. Dewey não é um bom professor, e nem sempre abre o caminho para que um novato possa segui-lo. (TENNENBAUM, apud BAYER, 1999, p. 5, tradução minha).

Bayer destaca, contudo, que depois de estudar e trabalhar com Dewey no Teachers College, Kilpatrick mudou de opinião e passou a dizer que o trabalho sob a supervisão de Dewey reformulou a sua filosofia de vida e educação, fazendo uma grande diferença no seu pensamento; daí, a devoção de uma grande admiração ao mestre. Do diário de Kilpatrick transcrito por Tennenbaum, Bayer seleciona: “como filósofo, Dewey, se situa imediatamente depois de Platão e Aristóteles, e antes de Kant e Hegel no que diz respeito a sua contribuição ao pensamento e a vida.” (TENNENBAUM, apud BEYER, 1999, p. 5).

Knoll (1997, 2010) não destaca esse encontro inicial entre Kilpatrick e Dewey, mas ressalta que a definição ampla de projetos elaborada por Kilpatrick enfrentou forte resistência de vários pensadores e que John Dewey, professor e amigo, também interveio na discussão, indo de encontro às concepções de seu discípulo:

Deve ser evidente que a ideia de Dewey (1931) do projeto não era idêntica à de Kilpatrick. Na verdade, sempre que Dewey discutiu a abordagem do projeto, ele voltou (como fizeram todos os líderes educadores americanos da época) ao conceito tradicional e rejeitou fortemente a definição que Kilpatrick propagou. Ao contrário de Kilpatrick, Dewey não considerou o trabalho do projeto como a ‘única maneira de sair da confusão de ensino’ (Dewey, 1931, p. 87). Pelo contrário, foi visto apenas como um dos muitos métodos de ensino. (KNOLL, 1997, p. 7, tradução minha).

Assim, analisando os destaques dados por Childs, Bayer e Knoll e estudando o modo pelo qual a obra de Kilpatrick desenvolve conceitos, vemos que há, de fato, proposições que seguem ao encontro das teorias mais conhecidas de John Dewey. Contudo, para além dessa percepção mais inicial, é possível considerar um claro propósito de ação de Kilpatrick

perante a ideia de uma mudança social latente, aspectos que serão explorados nos próximos capítulos.

Diante desse cenário, não se pode admitir que a proposta de Kilpatrick seja restrita a um manual com regras para professores, cujo único objetivo seja transmitir os princípios idealizados por John Dewey. O autor promove uma reflexão singular, e por isso uma análise das obras ainda pouco exploradas de Kilpatrick, como proposto neste esforço de pesquisa, poderá contribuir para a contextualização das proposições do autor e para o entendimento do que hoje se entende por método de projetos.

No pensamento de Kilpatrick acham-se marcas do pragmatismo americano, o que justifica trazer dados sobre este movimento para o presente estudo; contudo, não nos deteremos em investigações de diferentes contribuições originais (que vieram a constituir correntes de pensamento [CUNHA, 2008] ) e distinções importantes entre autores, em vista da amplitude do tema e dos objetivos específicos desta dissertação. Aqui serão destacados apenas alguns aspectos comuns entre autores, sobretudo aqueles que evidenciam a vinculação de Kilpatrick ao pensamento pragmático.

O pragmatismo foi um movimento filosófico que se iniciou com Charles Peirce e William James; John Dewey e Herbert Mead também são autores que formularam concepções pragmáticas. Ele pode ser considerado um método de pensamento cujo eixo teórico é a ênfase na utilidade prática da filosofia. A primeira teoria pragmática foi publicada por Peirce, no artigo *How to make our ideas clear* (1878). A partir da publicação de *The will to believe* em 1897, foi William James quem popularizou o pragmatismo quando expôs um discurso sobre concepções filosóficas e resultados práticos. A realidade da transformação, a natureza social e biológica do homem, a relatividade dos valores e o uso da inteligência crítica são os principais temas do pragmatismo. (KNELLER, 1984. p. 22).

Podemos destacar, como elementos básicos da orientação pragmática, que o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível e precisam ser concebidos como instrumentos e planos de ação; ou seja, o pensamento não tem fim em si mesmo, é um acontecimento que se produz num ser vivo, sob certas condições; seria o esforço para reconstruir a atividade do indivíduo e colocá-lo em condições de se adaptar a uma nova situação. Neste sentido, a inteligência (como exercício do pensamento) garante ao homem alterar as condições de sua experiência.

Outro elemento básico da orientação pragmática é a percepção de que o conhecimento é a parte funcional da experiência. Assim, as ideias funcionariam como hipóteses de ação futura e seriam verdadeiras na medida em que pudessem funcionar como

guias da ação. O pensamento é uma fase indispensável da ação, quando essa é complexa e progressiva. “O pragmatismo acredita que a mudança é a essência da realidade e que devemos estar sempre preparados para alterar o modo como fazemos as coisas”. (Keneller, 1984, p. 23). Na visão de Childs (1956), Kilpatrick fez um uso concreto de tais elementos básicos da orientação pragmática, tornando-se representativo no campo da educação.

Vale destacar, ainda na leitura de Childs (1956), que este autor propõe o entendimento de que o Pragmatismo é a expressão filosófica de algo que já estava vivo no povo americano: “o movimento da filosofia variadamente conhecido como ‘pragmatismo’, ‘instrumentalismo’ e ‘experimentalismo’ é em sentido real uma expressão da cultura americana.” (Childs, 1956, p. 3). Contudo, essa busca de correlações entre uma concepção de mundo e o caráter de um povo, por um lado é simplificadora de um complexo esforço do pensamento filosófico e, por outro, expande excessivamente, o caráter prático do povo americano, elevando a filosofia pragmática a muitos aspectos de sua condição de vida:

A filosofia do pragmatismo é americana em outro aspecto. Seus princípios essenciais evocam uma ampla resposta do povo americano que os recebeu tão bem como uma autêntica articulação de significados incrustados na sua própria experiência. Líderes em várias esferas da vida americana encontram também uma importante ferramenta intelectual no método pragmático de análise. Como resultado disso as atividades e os princípios pragmáticos têm se expandido para além do domínio da filosofia técnica; eles têm obtido uma criativa expressão nos campos das leis, governamentais, indústria, agricultura, literatura, artes, moral e religião. (CHILDS, 1956, p.4, tradução minha).

É fato que o pragmatismo foi sistematizado basicamente nos Estados Unidos, mas Childs, que escreve com o propósito de elucidar e divulgar os conceitos pragmáticos, acaba por amplificar demasiadamente o entendimento da orientação pragmática, correndo risco de esvaziá-la de sentido. Recorrendo aos dizeres de James, este sintetiza:

O pragmatismo representa uma atitude perfeitamente familiar em filosofia, a atitude empírica, mas a representa, parece-me, tanto em uma forma mais radical quanto em uma forma menos contraditória, em relação a que já tenha assumido alguma vez. O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem rebuscos do temperamento racionalista. O que significa ar livre e possibilidades da natureza, em contraposição ao dogma, à

artificialidade e à pretensão de finalidade na verdade. Ao mesmo tempo não espera resultados especiais. É somente um método. (JAMES, 2006, p. 47).

Assim, a atitude prevista no pragmatismo é familiar à filosofia e não apenas ao povo americano. Por outro lado, James não coloca a prática empirista como algo tão amplo, mas a restringe à categoria de método para o exercício do pensamento. Também para Kilpatrick, a construção das experiências deve obedecer a um critério: ter a maior utilidade possível para as necessidades e interesses humanos. O conhecimento é válido e legitimado quando é útil e persegue um objetivo a ser atingido. Assim, fica marcada uma relação intrínseca entre a ação e o pensamento. Esta compreensão da filosofia, é, portanto, associada com uma gama de perspectivas ou orientações possíveis, e é intrinsecamente ligada ao que as pessoas pensam como elas agem no dia-a-dia das situações em todas as instituições sociais, incluindo as escolas.

A pesquisa científica seria um processo de avaliação e ordenação dos dados da experiência para, a partir deles, formular hipóteses submetidas ao critério de verificabilidade. Da união das experiências ao método científico experimental, deriva a ideia de uma reconstrução da experiência que permitiria ao indivíduo se desenvolver em seus aspectos psicológicos, morais e sociais. Tal ideia, de permanente reconstrução da experiência, seria uma das bases sobre as quais se assentou a proposta educacional de Kilpatrick.

É preciso considerar, contudo, que tal perspectiva não rejeita o método em favor da experiência; ao contrário, a elaboração de hipóteses ou teorias que nascem da experiência a elas retornam. Tais teorias têm um grande significado na medida em que esse é o caminho para que se apresentem resultados práticos e verificáveis. Kilpatrick transpõe esta compreensão ao terreno da educação, constituindo a filosofia um instrumento de trabalho para profissionais do ensino:

A filosofia considerada pelo presente escritor se baseia na filosofia geral e existe para ajudar o educador consciente a proceder melhor do que faria de outro modo. A filosofia trata especialmente de prestar este auxílio: 1) criticando as hipóteses empregadas pelos educadores; 2) contribuindo para esclarecer os objetivos pedagógicos, e 3) avaliando criticamente os diversos métodos educativos que afetam os objetivos selecionados. (KILPATRICK, 1967, p. 15).

Do ponto de vista de Kilpatrick, os professores e outros profissionais envolvidos com as escolas deveriam ter alguma perspectiva, algum ponto de vista que se amplia a partir do desenvolvimento de um pensamento filosófico. Isto poderia servir para fundamentar as várias escolhas que devem fazer; para ele, a filosofia abrangente de educação não só deve ajudar a pensar em questões abstratas e perguntas, mas também ajudar a tomar decisões sobre os caminhos gerais das políticas educativas e específicos das práticas escolares. Pedindo aos professores para se tornarem filósofos, isto é, usarem o exercício filosófico em suas funções, Kilpatrick vê o ensino como uma empresa social e política que requer a mais profunda análise e um pensamento mais abrangente. Beyer (1999) destaca como a concepção de filosofia de Kilpatrick está relacionada à orientação pragmática:

Esta orientação para a filosofia, obviamente, não deve ser equacionada como resumo, especulação metafísica ou análises que são removidos do dia-a-dia. Com efeito, as atividades associadas à vida cotidiana fornecem a arena para questionamento filosófico e análise, com o objetivo de levar uma vida melhor, ter experiências mais completas e desenvolver a própria capacidade de crescimento. (BEYER, 1999, p. 8, tradução minha).

Partilhando dos princípios do pragmatismo, sob as influências do professor John Dewey, da postura científica pensada em termos evolucionistas, dos princípios democráticos, de liberdade e do sentido de comunidade advindo de sua educação familiar, Kilpatrick explora os fazeres de professor, criando uma proposta para ensinar os alunos. É sob esta perspectiva que o *método de projetos* elaborado por Kilpatrick pode ser analisado, considerando que tal proposta herda da obra de Dewey um fazer pedagógico centrado na reconstrução da experiência e uma crença no valor intrínseco do método.

Até a sua aposentadoria do Teachers College em 1938, as ideias e atividades de Kilpatrick continuaram a ser amplamente discutidas e divulgadas. Ele continuou a sua atuação acadêmica, desfrutando da reputação de um grande professor, sendo considerado uma figura querida entre os seus alunos. De acordo Beyer (1999), o seu compromisso com a educação e com a melhoria da vida social reflete-se na participação da fundação da Bennington College, em Vermont, onde fez parte do conselho de curadores por sete anos; também foi presidente da New York Urban League, entre 1945 e 1951.

Suas ideias pedagógicas e sua visão foram projetadas ao longo do tempo mesmo após a morte. Kilpatrick faleceu em 1965, deixando um legado de extensa reflexão destinada à prática educativa. A revista *Educational Theory* dedicou um número especial em

homenagem póstuma e vários colegas escreveram histórias emocionantes sobre sua vida e pensamento. Cabe indicar que suas ideias incidiam grandemente sobre a esfera pedagógica, especialmente quando se leva em consideração o *Método dos Projetos* proposto por ele. Entre os anos de 1914 e 1951 Kilpatrick elaborou vasta produção bibliográfica. Beyer (1999) apresenta a seguinte lista da sua obra com os respectivos anos da primeira edição:

1914	<i>The Montessori system examined</i>
1916	<i>Froebel's kindergarten principles critically examined</i>
1923	<i>Source book in the philosophy of education</i>
1925	<i>Foundations of method: informal talks on teaching</i>
1926	<i>Education for a changing civilization</i>
1932	<i>Education and social crisis: a proposed program</i>
1933	<i>The educational frontier ( in collaboration with others)</i>
1935	<i>A reconstructed theory of the educative process</i>
1936	<i>Remaking the curriculum</i>
1940	<i>Group education for a democracy</i>
1941	<i>Selfhood and civilization: a study of the self-other process</i>
1947	<i>Intercultural attitudes in the making: parents, youth leaders, and teachers at work</i>
1949	<i>Modern education and better human relations</i>
1949	<i>Modern education: its proper work</i>
1951	<i>Philosophy of education</i>

**Quadro 1:** Trabalhos de William Heard Kilpatrick

**Fonte:** Beyer (1999)

Além destas obras, há uma grande coleção de artigos que foram publicados na Teacher College Record, revista de educação da Universidade de Columbia, os quais são passíveis de consulta eletrônica. Existem menções ainda a duas obras *La función social, cultural y docente de la escuela* (1940) e *El nuevo programa escolar* (1944) que não constam da bibliografia do autor e nem foram localizadas em edição original. A primeira é uma série de cinco conferências dadas por Kilpatrick em 1938; a segunda havia sido publicada pela National Society for Study of Education em seu 25<sup>th</sup> Yearbook; ambas foram traduzidas por Lorenzo Luziraga, que adquiriu os direitos de reprodução para os países de língua espanhola.

É possível observar que a reflexão de Kilpatrick manifesta um caminho bem particular. Antes de 1918, ano da divulgação do seminal artigo *The Project Method*, houve as suas dissertações de mestrado e doutorado que abordaram as ideias e sistemas criados por Froebel e Montessori. As duas próximas décadas, após a publicação de seu *método de projetos*, são dedicadas a obras que exprimem, essencialmente, a ratificação de conceitos e a defesa do método e de suas teses sobre a educação. Já na década de 40, revela preocupações mais teóricas de cunho político e filosófico. Do acima exposto, é possível considerar que o caminho reflexivo parte das questões mais práticas para as de ordem mais filosófica, das preocupações didáticas para as formulações mais abrangentes sobre a educação, da sala de aula para a universidade.

Desde suas primeiras ideias sobre as crianças e a necessidade de que os professores os ‘tenham a sua parte’, lhes proporcionem experiências significativas e as tratem como pessoas capazes de conseguir grandes realizações, Kilpatrick compreendeu o papel fundamental do interesse na instrução. Os interesses dos alunos podiam mudar, ter contato com ideias associadas a outros interesses, e desenvolver-se graças à ajuda de um professor aberto e solidário. Tais aspectos constituiriam o núcleo de sua filosofia geral da educação, assim como de sua doutrina e sua prática pedagógica. [...] Em seus esforços para compreender as ideias e as práticas de forma global, e por entender sua importância no âmbito social e político, Kilpatrick começou a conceber a filosofia como ajuda para elaborar uma ‘visão’ ou ‘enfoque’ generalizado ‘da vida’. (BEYER, 1999, p. 5 e 6, tradução minha).

Dentre as obras de Kilpatrick que tratam dos temas circunscritos nesta pesquisa, foram eleitas para a análise tanto pela disponibilidade quanto pela relevância temática algumas obras, a saber: *Educação para uma civilização em mudança (1926)*, *Project Method (1918)*, *Remaking the curriculum (1936)*, *El nuevo programa escolar (1944)*. A primeira servirá de base para o capítulo 2, enquanto as seguintes serão mais diretamente analisadas no capítulo 3. O capítulo 3 também se dedica a analisar o método de projetos e o pensamento de Kilpatrick sobre a ação dos professores no decurso da prática. Assim, a interlocução contemporânea do *método* fica reservada ao capítulo 4.

## 2 DEMOCRACIA, CRIANÇA E CURRÍCULO EM KILPATRICK: UMA ANÁLISE DAS ORIGENS DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Ainda que tenha assumido conotações diferentes através da história, a educação sempre teve uma importância claramente social. Em uma concepção ampla, a educação abrange os processos formativos que acontecem na prática social. Neste horizonte, a correlação entre a vida social e os rumos da educação sempre tiveram lugar no debate pedagógico.

Sobre a relação entre a sociedade e a escola, é possível constatar um conjunto de lugares-comuns e de publicações de maior ou menor grau de refinamento acadêmico que resultam num consenso: existem possíveis relações entre educação e cidadania. Contudo, a referida relação entre educação e cidadania costuma aparecer associada a duas posições, uma que propõe questionar a procedência dessa relação e outra que a afirma. No primeiro caso, afirma-se a necessidade de um debate teórico mais rigoroso que desvele a ideia da cidadania como sinônimo de emancipação ou liberdade, propondo a existência de limites que circunscrevem o tema. (RIBEIRO, 2002).

Na segunda posição, assume-se que a escola é promotora da cidadania. Em geral, esta posição tem sido propagada em larga escala e assumida como pressuposto especialmente daqueles comprometidos com modelo de competências e abordagens construtivistas, no geral. Aqui, a relação entre educação e cidadania está também associada a certas transformações da sociedade nas quais se incluem o processo de consolidação da democracia.

Ainda que de passagem, é preciso registrar a provocação de Tomás Tadeu Silva (1996), acerca do construtivismo. Entre outros argumentos usados para “desconstruir o construtivismo” o autor identifica uma pretensão, ainda que implícita, de que tal entendimento seja o único que fique isento de qualquer processo de controle e poder e permaneça implicado, por meio de sua prática educativa, apenas num processo de libertação e democratização. (SILVA, 1996, p. 221). O autor traz uma interessante análise em que aponta a ênfase do construtivismo na psicologia, isolando os aspectos da educação institucionalizada; com isso, apesar de se apresentar como um movimento progressista e radical, paradoxalmente, acaba tendo implicações bastante regressivas (SILVA, 1996, p. 218):

O mais interessante disso tudo é o construtivismo, apesar de sua elisão dos aspectos políticos e sociais da educação, quer se fazer passar por uma teoria social. Ou seja, o construtivismo, ao menos na visão dos seus mais ardorosos defensores no âmbito da educação, pretende ser uma teoria abrangente de

compreensão da educação e sua prática. É exatamente esta pretensão que – ao pretender substituir uma teoria social da educação, ignorando ao mesmo tempo tudo aquilo que uma verdadeira teoria social nos ensinou sobre os aspectos sociais e políticos da educação – faz com que o construtivismo, uma vez mais, tenha tendência regressiva, conservadora. (SILVA, 1996, p. 222 e 223).

Do exposto acima pode-se perceber que a relação entre educação e cidadania é bastante controversa e tal debate amplia-se grandemente nos discursos educacionais na atualidade. Contudo, o propósito aqui não é empreender uma análise detalhada dos limites da relação entre a educação e a cidadania, tampouco assumir sua veemente defesa. Não se trata de associar-se ou não a uma ou outra posição, mas de constatar que Educação e Cidadania mostram-se articuladas ao longo da história da educação.

Falar em educação e cidadania remete-nos à questão da democracia. A palavra democracia é acrescida de significações que ultrapassam o campo político. Da mesma forma, as gerações de Direitos Humanos trouxeram uma abordagem mais ampliada para pensar questões relativas à educação e à vida democrática. O direito à educação, por exemplo, teria se desenvolvido em três gerações: tornando-se, paulatinamente, direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; em um segundo momento a educação como direito passaria a contemplando, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; por fim, o direito da educação seria consagrado quando a escola adquirisse padrões curriculares e orientações políticas que assegurassem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemplaria os grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. (BOTO, 2005)

Em consonância com esses processos, os conceitos de democracia e Direitos Humanos passaram a integrar os discursos pedagógicos, justificando uma educação para cidadania. Em que momentos esta relação entre cidadania e educação se mostrou mais intensa? Quais são os objetivos de uma educação que se diz voltada para a cidadania ou para a democracia? Como a relação entre educação e cidadania transformou-se na bandeira da educação cidadã? Quando e como a educação passou a ser um caminho para construir uma nação democrática? Este debate é fonte inspiradora para a análise que é apresentada no presente capítulo.

Considerando a problemática da correlação entre educação e cidadania, é possível voltar o olhar para o autor Willian Heard Kilpatrick que trata tal tema de forma

singular, explorando a relação entre a educação e as transformações sociais. O que se pretende analisar, portanto, é uma proposta, que, no conjunto se apresentava em defesa de uma reforma da educação escolar que atingiria toda a população.

## 2.1 OS SENTIDOS DE DEMOCRACIA

A palavra democracia vem do grego e significa poder do povo. Nota-se que tal definição é diferente de governo do povo; portanto, um governo pode ser exercido por uma ou mais pessoas desde que a escolha e o controle estejam nas mãos do povo. No último século, o termo democracia tornou-se extremamente positivo e foi acrescido de significados que excederam o campo político. De acordo com Bobbio (2000), o único princípio capaz de dar unidade ao conceito de democracia é o fato de que ela se caracteriza por um conjunto de regras fundamentais, que designam quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos.

Um exemplo desta ampla diversidade de sentidos da Democracia fica explícito quando Renato Janine Ribeiro diferencia *democracia da unanimidade* e *democracia da diferença*. (RIBEIRO, 2001, p. 56). A primeira condição origina-se em momentos de revolução na qual todos se irmanam por uma só causa justa e unânime. A democracia, neste caso, é um valor que tem como propósito a justiça e a emancipação. Na segunda acepção, a democracia da diferença, a linha seguida é a do “respeito ao outro como diferente, em seu modo de ser e em suas escolhas”. (idem). A unanimidade, neste caso, não é buscada e muito menos algo desejável, mas o que está em jogo são as escolhas individuais. Por exemplo, “o direito à educação não é o direito a uma educação determinada, ainda que ótima, mas o direito da pessoa a escolher a educação (ou saúde, transporte, moradia) de sua preferência.”<sup>4</sup>

Do acima exposto tem-se, portanto, que a democracia pode assumir diferentes sentidos em variadas compreensões. É fato que uma percepção positiva de seu significado é bastante corrente, porém, para este estudo cabe apontar caminhos de identificação sobre o sentido da democracia na obra de Kilpatrick e mais amplamente, para os educadores progressistas do início do século XX.

Os escritos de Kilpatrick podem ser contextualizados em anos nos quais os Estados Unidos da América estavam concebendo um novo sentido de democracia. O ambiente político marcado pelas guerras e, ao fim delas, pelos acordos internacionais em favor da paz e

---

<sup>4</sup> (idem)

dos direitos dos indivíduos encontrou ressonância na produção educacional norte-americana, que trazia em sua agenda o debate sobre a democracia.

Um dos primeiros artigos, e talvez o mais reconhecido de Kilpatrick, *O método de projetos*<sup>5</sup>, data de 1918, ano final da primeira guerra mundial. Nesse artigo Kilpatrick expõe um debate que então se travava: qual seria a educação mais adequada ao cidadão na democracia? Kilpatrick caracteriza esse homem símbolo de cidadão da democracia como alguém que é “senhor de seu destino, que planeja e executa as suas ações, que tem objetivos sociais dignos e os cumpre”. (KILPATRICK, 1918, p.3). É possível observar que a eficiência prática unida à responsabilidade moral confluem na formação deste cidadão ideal forjada por meio da educação.

Vale ressaltar que Kilpatrick esclarece que o método, como proposto em seu artigo, pressupõe o ato intencional, e, por isto, faz a ressalva de que tal método é adequado apenas para homens livres. “Nenhum plano, como o que aqui se defende produziria o tipo de docilidade necessária pra o destino sem esperança de servos e escravos. Mas é uma democracia que nós contemplamos e com a qual estamos preocupados.” (KILPATRICK, 1918, p.3).

O artigo de 1918 também é um breve exemplo de que a produção intelectual de Kilpatrick está direcionada para conclamar mudanças e aponta para princípios segundo os quais a democracia não é apenas um dos fins da educação, mas compõe a linha mestra para a determinação dos meios pelos quais a escola promove seus objetivos.

A obra *Educação para uma civilização em mudança*, cuja primeira edição saiu em 1926, traz o fundamento social e político da pedagogia de Kilpatrick; seu objetivo, no referido estudo, foi elaborar uma análise do tipo de educação que seria adequado às novas gerações, uma vez que identificava mudanças presentes em diversos aspectos da vida. Nessas mudanças inclui-se tanto o desenvolvimento técnico e seu conseqüente “progresso da população e da produção”, como “o número crescente de crimes e a geral frouxidão dos costumes, principalmente sensíveis na mocidade”. (KILPATRICK, 1965. p. 13); portanto, é no âmbito desta análise que se pode encontrar referências para compreender o sentido de democracia adotado por Kilpatrick: uma análise na qual é exposta a sua visão sobre democracia no contexto do progresso social e das mudanças na vida moral. Para ele, o ponto

---

<sup>5</sup> O artigo foi consultado em versão eletrônica para a qual não é possível obter a paginação original. Todos os excertos extraídos de *Project Method* (KILPATRICK, 1918) foram traduzidos pela autora deste trabalho e, a partir deste ponto, não constará mais a indicação “tradução minha”.

de partida para pensar a educação é caracterizar o homem moderno e a vida da civilização moderna. Assim sistematiza:

Examinando a realidade das coisas, vemos que um fator constante explica o mundo moderno. Distingui-o pelo menos na essência, de qualquer período histórico precedente. *Esse fator é o pensamento baseado na experimentação*, o desenvolvimento da ciência, em suma, e de suas aplicações à atividade humana. Pela simples razão de basear o pensamento na experimentação, a ciência parece-nos apresentar a causa diferenciadora do mundo moderno: ela nos dá o *como* e o *por quê* de nossa civilização. (KILPATRICK, 1965, p. 16, grifo do autor).

Esta forma de ver pretendia encontrar toda verdade e elaborar todo conhecimento pela via exclusiva da experimentação, validando apenas as conclusões que fossem obtidas por meio desse método. O pensamento baseado na experimentação é, para o autor, o pressuposto da vida moderna; este distingue o mundo moderno, que ele chama de “nossa civilização” do que é antigo e medieval. Para Kilpatrick, assim a humanidade conseguiu um grau mais elevado e jamais conseguido de desenvolvimento das ciências e suas aplicações:

Aliás, em outros tempos, quando se levantavam dúvidas, mesmo entre eruditos, não eram elas resolvidas pela experiência, mas sim pela argumentação ou pela autoridade. É preciso não esquecer este ponto. Os sábios, na antiguidade, como nos tempos medievais, eram mais argutos dialéticos que os sábios de hoje. Não há dúvida que os escolásticos tinham desenvolvido tal poder dialético, que seriam capazes de argumentação mais ampla e desenvolvida, que aquela que os modernos pensadores são, em regra, capazes de sustentar. Se o mundo moderno possui alguma superioridade, não é graças ao poder da dialética, mas sim ao princípio que GALILEU introduziu, ao demonstrar que o pensamento, para ser aceitável, precisa ser *comprovado em suas ciências práticas*. (KILPATRICK, 1965, p. 16, grifo do autor).

Em sua análise, Kilpatrick procura demonstrar que a organização do método científico deu ao mundo moderno as suas características essenciais e propaga certa exclusividade da ciência experimental para se chegar a um conhecimento elaborado: “Aceitando-se, como exclusivo, o pensamento baseado na experimentação, chegamos a organizar teorias dignas de confiança. ‘A natureza é uniforme’; eis o que podemos concluir. Isto é, em condições idênticas, produzem-se sempre idênticos resultados.” (KILPATRICK, 1965, p. 18). Contudo, o autor agrega mais um elemento a sua análise, sugerindo que não foi somente esse acervo de pensamento experimental que deu em resultado o mundo moderno. O

novo elemento seria a tendência de aplicar a ciência à melhoria da vida humana: “que o pensamento experimental se tenha desenvolvido e que se tenha tornado fonte inesgotável de sugestões úteis, para aplicação aos problemas práticos da vida, ainda não é tudo. Ele veio também influir na concepção da vida e nas atitudes do homem consigo mesmo.” (KILPATRICK, 1965 p. 18 -9).

Ora, todos os exemplos tomados por Kilpatrick para sustentar suas afirmações estão ligados às ciências físicas e químicas e é por meio desses exemplos que o autor propaga certa prioridade da ciência experimental e a tendência de aplicar a ciência à melhoria da vida. De onde é cabível questionar se não existiriam certos saberes que seriam impossíveis de se alcançar por meio da experimentação. Não haveria, porventura, outros níveis de saberes que necessitariam de outros métodos? A aplicação da ciência à melhoria da vida humana é sempre algo positivo? Será necessário voltar a essas questões mais adiante, dentro da análise da perspectiva curricular apresentada por Kilpatrick. O autor conclui, enfaticamente:

A hipótese da influência do pensamento baseado na experimentação contém probabilidade suficiente para justificar a continuação do estudo que, dele, ora fazemos. Tratemos, pois, de indagar, dada a hipótese como verdadeira, quais tendências dela decorrem. (KILPATRICK, 1965, p. 20).

Assim, ele prossegue com a sua análise da civilização em mudança, tomando como verdadeira a hipótese que, segundo ele, é a mais provável para explicar a observação dos aspectos da vida moderna que expõe em sua análise.

As ponderações precedentes implicam, em relação ao tema geral deste estudo, de um lado atentar-se para o fato de que o autor chega a estabelecer princípios imutáveis que contrastam com as proposições mais divulgadas nas quais ele mesmo se opõe a extremos, adotando, na maioria das vezes, uma flexibilidade de pensamento; e de outro, é preciso assumir que por vezes há marcas de certa fragilidade discursiva. Como exemplo pode-se citar:

Até aqui, muito embora a interpretação tenha sido pessoal, tratamos de questões mais ou menos objetivas, que permitem os recursos da observação comum. Daqui por diante (é bom prevenir os não iniciados), entramos em terreno controverso. A exposição vai seguir uma direção que, apenas o autor, pode parecer capaz de indicar a melhor solução. Entendemos que seria mais claro formular um programa coerente, muito embora não possamos pretender que ele venha receber aprovação geral. Talvez seja avançado demais para a opinião pública de nossos dias. Talvez a sua filosofia básica seja também por demais ousadas. Naturalmente haverá outras possibilidades de solução. Todavia, o nosso intuito é oferecer um plano geral e um processo

de ação adequado às exigências anteriormente esboçadas. (KILPATRICK, 1965, p. 65)

É possível constatar que o próprio autor sugere que a sua análise apoia-se em opiniões particulares e tem um tom prescritivo. Dois esclarecimentos são importantes sobre a citação acima. O primeiro é dizer que, nesse momento, a análise transcorria sobre a natureza da civilização em mudança e sobre as necessidades que tais mudanças impunham à educação. São sobre essas premissas que Kilpatrick afirma estarem fundamentadas suas observações. O segundo, é salientar que, daí para frente, o autor expõe algumas características do novo programa de ensino; contudo, tal exposição é bastante sintética e com caráter mais conceitual, não sugerindo um modelo com possível aplicação prática.

Partindo dessas considerações, é preciso voltar à análise que o autor faz das tendências da vida moderna, citando três delas: uma nova atitude mental diante da vida, a industrialização e a democracia. A primeira é caracterizada como uma fé positiva no poder do homem para pensar e provar, pela experimentação, que dado pensamento está certo: “Uma tendência geral para criticar as nossas instituições, com propensão crescente para mudá-las, quando a crítica as condene, é característica pronunciada dessa nova atitude”.(KILPATRICK, 1965, p.22). A ideia é que haveria uma tendência de levar tudo a um julgamento crítico por meio do qual homem estaria reajustando os seus pontos de vista e a sua mentalidade. (KILPATRICK, 1965, p. 23)

A segunda tendência, a industrialização, é abordada em seus efeitos; por um lado, a integração crescente do indivíduo e maior dependência entre os homens, que decorreria da crescente divisão do trabalho; por outro, devido a um processo de agregação urbana, as fábricas foram se tornando maiores, surgiram cidades ao redor delas, multiplicaram-se e houve a conseqüente migração do campo para a cidade. Tal magnitude, na análise do autor, tenderia a esmagar e reduzir o valor de cada indivíduo.

A terceira tendência que aqui interessa esmiuçar é a democracia. Vista como um movimento mais amplo que uma forma de governo, inclui a ideia de que o indivíduo deve figurar como uma pessoa e assim ser tratado:

[...] a terceira das profundas tendências modernas é a que se refere às relações dos homens entre si: a democracia. Não devemos apenas restringi-la ao governo; o movimento é mais amplo. Várias ideias elementares se reúnem para construir um conceito geral. A mais profunda talvez seja aquela de que cada indivíduo deve figurar uma pessoa, e assim deve ser tratado. Em segundo lugar, o mundo, suas instituições, seus recursos são do homem e existem para o homem, para desenvolvê-lo e servir-lhe de expressão.

Finalmente, como o homem só vem a ser homem em sociedade, cada um deve desenvolver-se, exprimir-se, de tal forma que, da própria expressão, resulte simultaneamente o desenvolvimento e a expressão de todos juntos. Nenhum homem capaz deve ficar à margem, pois. (KILPATRICK, 1965, p. 27-8).

Vale salientar que Kilpatrick, ao dizer que o homem é pessoa e só vem a sê-lo em sociedade, produz uma aparente contradição: se o homem é pessoa, ele assim é anterior e independentemente da sociedade; como, então, é que a sociedade torna-o homem? Ao salientar tal característica do homem, também defende que o mundo existe para ele, o que soa como uma exaltação bárbara do individualismo e inviabilizadora do exercício da democracia. Contudo, pela proximidade de convivência entre os autores, vale lembrar as proposições de John Dewey sobre o individualismo, a fim de iluminar a análise.

Trindade (2009) analisa a obra de Dewey e destaca que o filósofo se debruça sobre as grandes questões políticas e sociais de seu tempo em escritos que transcendem as fronteiras pedagógicas. Assim, analisa em obras menos exploradas a concepção de sociedade democrática presente nessas reflexões filosóficas mais amplas. Em seu estudo, Trindade revela a construção de Dewey sobre os descompassos entre indivíduo e sociedade, acentuados diante da lógica capitalista de prevalência do interesse particular sobre o comum. A democracia aparece como forma de organização social que possibilita a harmonia desse par, zelando tanto pela garantia do desenvolvimento do indivíduo quanto pela busca dos fins sociais.

Dewey identifica uma velha forma de individualismo europeu que, após a revolução industrial, teria ganhado contornos de laicidade e poderia ser sintetizado da seguinte maneira: cada um trabalharia naquilo que tivesse mais interesse e soubesse fazer melhor, os frutos desse trabalho individual tornar-se-iam direitos do homem e o trabalho de cada um iria ao encontro dos interesses gerais; mas, Dewey identifica que tal visão do individualismo transformou-se na América. Agregou-se a essa velha visão de individualismo a construção dos ideais de liberdade de associação e de igualdade de oportunidades. Assim, estabeleceu-se um novo individualismo no qual se crê, sobretudo, que o sucesso individual levaria ao desenvolvimento social em uma busca de equidade e equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade.

Assim, há que se compreender que, para explicar a democracia, Kilpatrick pauta-se nessa visão de individualismo – de um novo tipo – que guarda consigo o desenvolvimento social. O autor defende que a democracia deve ser concebida como “um

esforço para fundar a sociedade num princípio moral: a cada um deve oferecer-se oportunidade de desenvolvimento e expressão individual simultânea, até o ponto máximo em que isso seja possível.” (KILPATRICK, 1965, p. 28).

Logo, a colaboração livre e consciente entre as pessoas numa sociedade livre é sumamente necessária para todos os homens. A democracia é, portanto, o caminho da realização política dos homens livres. No âmbito dessa análise, Kilpatrick aponta para uma contradição entre democracia e industrialização.

Não escondemos que há quem proclame a mútua oposição entre a democracia e a industrialização, mas isso parece basear-se em conceitos menos verdadeiros. A democracia representa, sobretudo, vida, vida moral. Não há dúvida que a indústria moderna tem levantado problemas difíceis à democracia, mas são também problemas para a civilização e para própria vida. Já se disse, de modo judicioso: ou o homem consegue dominar a indústria, ou a indústria dominará e sufocará o homem. Mas isto equivale a dizer, simplesmente, que a indústria moderna apresenta certas fases que, livres e não orientadas, repelirão as necessidades da democracia e vencerão a própria vida. (KILPATRICK, 1965. p.28).

Kilpatrick admite que existiria, de fato, um grave problema levantado pela industrialização, mas o tom que ele adota não é intransigente e nem conformista. Entende que a industrialização seria um processo permanente e irrevogável em relação ao que é impossível ir de encontro ou frear, mas sua posição é de que precisa de vigilância e orientação para que não sufoque a democracia. Em sua análise, sugere que a educação seria responsável por formar indivíduos capazes para realizar tais ações preventivas, com condições de viver em um mundo em mudança, com disposição de ânimo necessária para sustentar argumentos, críticos da cultura, capazes de mudá-la democraticamente e mantê-la nesta condição. (KILPATRICK, 1940, p. 18).

Kilpatrick identifica ainda, duas tendências da vida moderna que se relacionam diretamente à educação: a mudança cada vez mais rápida e o declínio do autoritarismo.

A mudança, tida como algo permanente e veloz, leva a um problema muito grave, pois, para o autor, o progresso material ameaçaria exceder a capacidade social e moral de compreender novos problemas que vão surgindo, gerando tensões sociais. Assim, a solução para tais tensões sociais seria desenvolver um ponto de vista novo e criar um sistema educativo correspondente, que levasse em consideração o fato de a mudança ser sempre

crescente. “Do contrário, a própria civilização estaria ameaçada”.(KILPATRICK, 1965, p. 40).

Somado a isto, na sua visão, os jovens tenderiam a não aceitar a moral autoritária. O autoritarismo é tido como a aceitação “incondicional da autoridade que reclama submissão a si mesma, sem outra razão senão a de sua própria existência”. (KILPATRICK, 1965, p. 29). Kilpatrick identifica o declínio do autoritarismo nas esferas políticas (com o crescente declínio da monarquia), intelectual (com a hipótese de que o pensamento moderno apoia-se cada vez mais na autoridade interna; dessa forma, “o autoritarismo vai descambando rapidamente para o ocaso” [p. 30]), religioso (com o sacerdócio universal dos crentes) e moral (com a crescente liberdade feminina). Para o autor, estes aspectos são provas incontestáveis de que o mundo não aceitaria mais a autoridade externa. A sugestão é mudar de uma autoridade externa para uma interna e tal mudança far-se-ia por meio da educação. O autor atenta para o perigo de se ficar um tempo sem autoridade alguma. “Até certo ponto, esse caos seria de explicar como efeito natural da renúncia ao critério dantes aceito, e agora tido como inadequado, antes que se estivesse de posse de um critério melhor.” (KILPATRICK, 1965, p. 33). Assim, a tese geral defendida pelo autor é de que “Nossos tempos estão mudando e, sob certos aspectos, ao menos, como jamais mudaram. Essa mudança apresenta exigências à educação. E a educação precisa mudar muito para atender a nova ordem das coisas.” (KILPATRICK, 1965, p. 14).

Os anos entre a Guerra Civil e a Primeira Guerra Mundial representaram nos Estados Unidos a transição de um país agrícola para uma nação moderna e industrial. Pulliam e Dorros (1970), em *História de la educacion e da la formacion del maestro en los Estados Unidos*, apontam que, no início do século XX, os Estados Unidos da América viveram um período marcado também por grandes mudanças educacionais:

Os sucessos bélicos não são, de nenhuma maneira, os melhores marcos para marcar a cronologia da educação, mas o período compreendido entre a Guerra civil e a Primeira Guerra Mundial foi a época em que desenvolveu o atual sistema escolar norte-americano. A expansão para o Oeste e o crescimento da indústria, a agricultura e a população aumentaram em grande medida as exigências levantadas pelas as instituições educacionais existentes e necessitaram não só da construção de mais escolas, mas também da elaboração de sistemas de educação totalmente novos. (PULLIAM e DORROS, 1970, p. 105).

Essa revolução administrativa exemplifica e dá alguma medida de como foram significativas as mudanças na educação norte-americana nesse século, entre as quais destaca-se a educação progressista:

Os efeitos do grande conflito imprimiram maior intensidade e velocidade ao processo de *mudança social*. Deram ao mundo a consciência de maior e necessária dependência entre povos e nações e, sobretudo, que seria necessário rever os princípios da educação e suas instituições, para que estas, difundindo-se, visassem à preservação da paz. A pensadores sociais, filósofos, políticos e administradores, não só aos educadores, infundiram uma nova fé na escola, desde que revista em suas técnicas, ou posta em condições de desenvolver mais prestante e segura ação social. Se o mundo havia chegado àquela extensa luta, que já não se imaginava possível entre as mais adiantadas nações do Ocidente, seria necessário rever os fundamentos da ação educativa, bem planejá-la e difundi-la. (LOURENÇO FILHO, 1974 p. 25).

Muitas dessas mudanças começaram a se manifestar já nas últimas décadas do século XIX, outras foram provocadas por modificações sociais e econômicas produzidas no contexto das duas guerras mundiais. Após a Primeira Guerra Mundial, uma das características mais evidentes da educação norte-americana foi o aumento do número de alunos que frequentavam as escolas e o conseqüente aumento no número de professores; houve, também, uma busca pela ampliação dos sistemas. Kilpatrick foi particularmente sensível às transformações sociais que viveu e sua produção mostra-se marcada por tentativas de observar, compreender, mostrar direções e buscar soluções para a escola; portanto, a proposta do *método de projetos* insere-se em uma determinada forma de enxergar a sociedade, como um mundo em transformação.

Em *A era dos Extremos* (1994), o historiador britânico Eric Hobsbawm oferece um interessante contraponto à forma de enxergar a sociedade tal como se coloca nos textos de Kilpatrick. Hobsbawm escreve no fim do século XX e, com uma maior quantidade de dados, coloca-se na posição de observador. Tem como fonte a imprensa diária ou periódica, os relatórios econômicos periódicos entre outras pesquisas e compilações estatísticas, além de publicações de governos nacionais e instituições internacionais. Além disso, cita colegas, alunos e até utiliza a própria memória, reunindo materiais de trabalho para a análise que empreende:

Meu objetivo é compreender e explicar *por que* as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si. Para qualquer pessoa de minha

idade, que tenha vivido todo o Breve século XX ou a maior parte dele, isso é também, inevitavelmente, uma empresa autobiográfica. Trata-se de comentar, ampliar e (corrigir) nossas próprias memórias. (HOBBSAWM, 1995, p. 13).

Para efeito da análise empreendida na presente pesquisa, Hobsbawm torna-se uma referência importante, uma vez que constrói uma rara interpretação que conta, ao mesmo tempo, com erudição histórica e opiniões de um observador participante que viveu e ouviu boa parte do descrito século; portanto, vale a pena utilizar-se de sua análise para iluminar o exame das proposições de Kilpatrick pois, apesar de escreverem em épocas diferentes, ambos colocam-se como analistas e observadores de uma mesma época – o início do século XX.

Hobsbawm caracteriza os anos que ele chama de “breve século XX” como a “era dos extremos”. Ora, é fácil constatar que em um dos extremos do século XX houve a rivalidade entre distintos conjuntos de ideologias políticas e cada uma delas pleiteava ser a forma de organização social mais adequada às profundas transformações ocorridas no período. Hobsbawm destaca outro extremo: no século XX mataram-se mais seres humanos do que em qualquer outro período, com as duas guerras mundiais e outras guerras menores; concomitantemente, os seres humanos experimentaram as grandes transformações nos campos científico, tecnológico, econômico e social que os alçaram a um nível de bem estar material jamais visto em épocas anteriores. Pode-se dizer que tal extremo, assim denominado posteriormente pelo historiador, em certa medida valida a avaliação de Kilpatrick sobre as transformações que ele observava, nomeadas por Kilpatrick como avanço tecnológico e declínio moral.

Por meio do depoimento de doze pessoas que viveram século XX e explicitam como o veem, Hobsbawm faz uma demonstração de que coexistiam visões distintas e até mesmo divergentes sobre os acontecimentos do século XX. Aparecem diferentes destaques: o avanço do papel da mulher como uma grande revolução social, o horror das guerras e a revolução científica. A descrição de Hobsbawm está alinhada à de Kilpatrick, ao destacar a agilidade das mudanças e a tendência à industrialização; porém, a análise de Kilpatrick é centralizada no início do século, enquanto a visão do historiador abarca maior período de tempo e observação, sendo uma análise mais distanciada; talvez por isso, suas visões contrastem em, pelo menos, dois aspectos: tendência ao declínio do autoritarismo e tendência à democracia:

[...] a economia industrial moderna foi construída com base em inovação tecnológica constante, que por certo teria ocorrido, provavelmente em ritmo

crescente, mesmo sem guerras (se podemos tomar essa suposição irrealista para argumentar). As guerras, sobretudo a Segunda Guerra Mundial, ajudaram muito a difundir a especialização técnica e, certamente tiveram um grande impacto na organização industrial e nos métodos de produção em massa, mas o que conseguiram foi, de longe, mais uma aceleração que uma transformação.” (HOBSBAWM, 1995, p. 55).

O livro de Hobsbawm assinala o papel das guerras como um catalisador para a evolução técnica e industrial. Para ele, tal processo foi uma grande aceleração e não uma transformação. Destaca, também, as mudanças na própria composição da sociedade, explicitando o novo papel dos camponeses, operários e estudantes. O quase desaparecimento do campesinato ocorreu no mundo todo e não somente nos Estados Unidos; a maioria da população vive agora nas cidades e a minoria remanescente no campo integrou-se à lógica industrial da agricultura mecanizada.

Mesmo guardando as devidas proporções, vale observar um aspecto no qual a análise de Hobsbawm difere, substancialmente, daquela apresentada por Kilpatrick – o autor não observa um declínio do autoritarismo e, tampouco, uma tendência majoritariamente democrática. Pelo contrário, aponta que a Primeira Guerra Mundial certamente trouxe à tona a experiência do socialismo e parecia sepultar o absolutismo com a queda dos impérios alemão, russo, austro-húngaro e turco, mas o totalitarismo ressurgiu, com a roupagem mais moderna do fascismo. Avalia ainda que, anos mais tarde, a democracia liberal aliou-se ao socialismo para poder derrotá-lo na Segunda Guerra e que essas correntes antagônicas, de aliadas na guerra, passaram a rivalizar no período de guerra fria:

Mesmo o mundo que sobreviveu ao fim da Revolução de Outubro é um mundo cujas instituições e crenças foram moldadas pelos que pertenciam ao lado vencedor da Segunda Guerra Mundial. Os que estavam do lado perdedor ou a ele se associavam não apenas ficaram em silêncio ou foram silenciados, como foram praticamente riscados da história e da vida intelectual, investidos do papel de "o inimigo" no drama moral de Bem versus Mal.(HOBSBAWM, 1995, p. 14).

A dualidade apontada por Hobsbawm enriquece a presente análise, uma vez que tal observação é ausente na obra de Kilpatrick. O autor de *A era dos extremos*, trabalhando já no início do século XXI, pode, em sua análise histórica, identificar que havia diferentes formas de ver o mundo, algumas delas bastante distintas daquela descrita por Kilpatrick. Tal ponderação ajuda a pensar que a visão norte-americana e, mais especificamente a opção de Kilpatrick, não era hegemônica. O autor americano observa com entusiasmo a evolução tecnológica e vê a organização cada vez mais democrática da

sociedade, podendo a educação ser veículo de maiores avanços sociais. Contudo, para Hobsbawm, as décadas que vão da eclosão da primeira Guerra Mundial aos resultados da Segunda foram uma “Era de Catástrofe”. O mundo caminhou de calamidade em calamidade, foi abalado por duas guerras mundiais, seguidas por duas ondas de rebelião e revolução globais que levaram ao poder um sistema que se dizia a alternativa historicamente predestinada para a sociedade capitalista e foi adotado por grande parte da população mundial.

A esta análise acrescentam-se, ainda, os efeitos de uma enorme crise econômica mundial de profundidade sem precedentes, que atingiu até mesmo as economias capitalistas mais fortes e pareceu reverter a criação de uma economia mundial única tal como vinha se estruturando no século XIX. Tal cenário é bem diferente daquele descrito por Kilpatrick, no qual se concentram as transformações de uma economia em aceleração e crescimento e um pensamento modelado cada vez mais pelos resultados da ciência e suas aplicações. Hobsbawm aponta que, mesmo os Estados Unidos, a salvo de guerra e da revolução, ficou bem próximo do colapso:

Enquanto a economia balançava as instituições da democracia liberal praticamente desapareceram entre 1917 e 1942; restou apenas uma borda da Europa e partes da América do Norte e da Austrália. Enquanto isso, avançavam o fascismo e seu corolário de movimentos e regimes autoritários. (HOBSBAWM, 1995, p.17).

Kilpatrick defende que, no início do século XX, era possível observar o declínio do autoritarismo; contudo, é possível que tal análise seja concentrada apenas em sua própria nação, pois, como demonstra Hobsbawm, a tendência mundial caminhava em outra direção. Com a democracia ocorre o mesmo. Kilpatrick analisa que esta era uma tendência da vida moderna; mas, é possível observar que “a democracia só se salvou por que, para enfrentá-lo (os regimes autoritários), houve uma aliança temporária e bizarra entre o capitalismo liberal e comunismo”. (HOBSBAWM, 1995, p. 17); portanto, pode-se dizer que a tendência democrática observada por Kilpatrick não era a realidade quando se adota um ponto de vista mais panorâmico.

Na análise do historiador britânico, este é o ponto crítico e decisivo da história do século XX. O período de aliança capitalista-comunista contra o fascismo foi um momento de paradoxo histórico nas relações entre capitalismo e comunismo, que, na maior parte do século, ocuparam posições de antagonismo inconciliável. A vitória sobre a Alemanha de

Hitler foi uma vitória do Exército Vermelho, e é considerada uma realização do regime instalado na Rússia pela Revolução de 1917; sem isso “o mundo hoje (com exceção dos EUA) provavelmente seria um conjunto de variações sobre temas autoritários e fascistas, mais que de variações sobre temas parlamentares liberais.” (HOBSBAWM, 1995, p. 17). Assim, a tendência democrática que Kilpatrick observava em seu país era uma exceção à regra vivida mundialmente.

Outro dado interessante que Hobsbawm nos oferece é a análise da força da Revolução Russa e o seu alcance sobre o mundo do século XX. Para ele, o mundo que se esfacelou no fim da década de 1980 foi o mundo formado pelo impacto da Revolução Russa de 1917. “Fomos todos marcados por ela, por exemplo na medida em que nos habituamos a pensar na moderna economia industrial em termos opostos binários, “capitalismo” e “socialismo” como alternativas mutuamente excludentes, uma identificada com economias organizadas com base no modelo da URSS, a outra com todo o restante” . (HOBSBAWM, 1995, p.14)

O sistema econômico do império czarista rural e improvisado sob o nome de socialismo não teria, sozinho, se tornado uma alternativa global realista para a economia capitalista. O colapso da sociedade burguesa do século XIX e o desconforto da Grande Depressão deram força à alternativa iniciada na Revolução de Outubro. Hobsbawm diagnostica que a força do desafio socialista global ao capitalismo era, justamente, a fraqueza de seu adversário. A URSS tinha uma economia que, por um breve instante, pareceu capaz de sobrepujar o crescimento econômico capitalista:

Uma das ironias deste estranho século é que o resultado mais duradouro da Revolução de Outubro, cujo objetivo era a derrubada global do capitalismo, foi salvar seu antagonista, tanto na guerra quanto na paz, fornecendo-lhe o incentivo — o medo — para reformar-se após a Segunda Guerra Mundial e, ao estabelecer a popularidade do planejamento econômico, oferecendo-lhe alguns procedimentos para sua reforma. (HOBSBAWM, 1995, p. 17).

As ameaças imputadas ao socialismo forneceram argumentos para defesa da democracia e do regime capitalista nos Estados Unidos. Ao redor do mundo, levaram a sérias rupturas institucionais, dando origem a regimes autoritários de longa duração. Assim, mesmo tendo sobrevivido aos desafios da depressão, do fascismo e da guerra, o capitalismo ainda teve que, posteriormente, enfrentar o avanço global da revolução, que só podia arregimentar-se em torno da URSS.

A humanidade estava à espera de uma alternativa. Essa alternativa era conhecida em 1914. Os partidos socialistas com o apoio das classes trabalhadoras em expansão de seus países e inspirados pela crença na inevitabilidade histórica de sua vitória, representavam essa alternativa na maioria dos Estados da Europa. Aparentemente, só era preciso um sinal para os povos se levantarem, substituírem o capitalismo pelo socialismo, e com isso transformarem os sofrimentos sem sentido da guerra mundial em alguma coisa mais positiva: as sangrentas dores e convulsões do parto de um novo mundo. A Revolução Russa, ou mais precisamente a revolução bolchevique de outubro de 1917, pretendeu dar ao mundo esse sinal. Tornou-se portanto tão fundamental para a história deste século quanto a Revolução francesa de 1789 para o século XIX. (...) Contudo, a Revolução de Outubro teve repercussões muito mais profundas e globais que sua ancestral. Pois se as ideias da Revolução Francesa como é hoje evidente, duraram mais que o bolchevismo, as consequências práticas de 1917 foram muito maiores e mais duradouras que as de 1789. A Revolução de Outubro produziu de longe o mais formidável movimento revolucionário organizado na história moderna. Sua expansão global não tem paralelo desde as conquistas do islã em seu primeiro século, Apenas trinta ou quarenta anos após a chegada de Lênin a Estação Finlândia em Petrogrado, um terço da humanidade se achava vivendo sob regimes diretamente derivados dos “Dez dias que abalaram o mundo”. (HOBBSAWM, 1995, p. 62).

Diante desse cenário, pode-se admitir que a proposta de correlação entre democracia e educação na produção de Kilpatrick e de autores como John Dewey não é uma construção teórica restrita ao espaço escolar. A defesa da democracia e as tentativas de modificar a estrutura e o funcionamento dos sistemas escolares não têm o objetivo, apenas, de promover uma melhor relação entre alunos e professores e uma melhor aprendizagem. A organização dos métodos e da educação dita progressista é, na verdade, alternativa à revolução. A ideia é de que a reforma e o caminho da vivência democrática nas escolas garantiria uma sociedade democrática e a protegeria dos arroubos revolucionários que foram se alastrando por grande parte do mundo. Assim, Kilpatrick postula:

A despeito das ditaduras do proletariado ou do capitalismo, a despeito do egoísmo monopolizador, onde quer que se encontre, parece razoável dizer-se que o homem não se satisfará permanentemente com qualquer regime social que negue, fundamentalmente, a democracia. (KILPATRICK, 1965, p.28).

É interessante observar que, para Kilpatrick, o papel da democracia está em ser o meio pelo qual se critica e se transforma a cultura. A obra *A função cultural, social e docente da escola* reúne uma série de conferências proferidas pelo autor em 1938; nelas, a cultura é definida como algo que inclui todos os aspectos humanos tais como a linguagem, os costumes, os instrumentos, o conhecimento, as ideias, as instituições etc. Sua definição ainda aponta que “a cultura moderna inclui, como parte de si mesma, os modos conscientes de

questionar a cultura e os modos conscientes de aumentar experimentalmente o conhecimento.” (KILPATRICK, 1940, p. 16, tradução minha).

Em sua visão, a sociedade vive em função de produzir uma cultura melhor, propondo-lhe mudanças, porém, alguns aspectos da cultura como a ciência, as invenções da tecnologia, a produção, modos de viver influenciados pela produção mudam mais rapidamente do que outros. O governo, as concepções filosóficas, a religião, a teoria social são os que mudam mais lentamente. Tal descompasso geraria uma tensão social, ou seja, a ocorrência de problemas sociais. Há, contudo, uma necessidade de diminuir as tensões (problemas sociais sem resolver) e ter condições de resolver as tensões depende da situação democrática de um grupo ou nação. Assim, como exposto acima, a concepção da mudança na qual se inclui a democracia sugerida por Kilpatrick passa pela transição, pela reforma e não pela revolução.

Kilpatrick aponta quatro caminhos possíveis para melhorar a cultura; ditadura, novo programa radical, ausência de ações ou adoção de uma solução democrática. Para cada um deles analisa a função que caberia à escola. Nos dois primeiros encaminhamentos, a vontade de uma pessoa ou de um pequeno grupo dominaria sobre todos; nestes casos, à escola caberia o doutrinamento. A opção de não fazer nada em prol da melhoria da cultura, segundo o autor, beneficiaria um grupo conservador que já estivesse fixado; a função da escola, também nessa opção, restringir-se-ia ao doutrinamento em favor da manutenção do status. Por isso, apregoa a solução democrática como um caminho que passa pela livre discussão, análise de possibilidades, testes e discussão de resultados. Dessa forma, mais próxima do pensamento baseado na experimentação, a escola seria dotada de maior sentido.

Tal funcionamento da cultura impõe, para ele, duas grandes tarefas à educação: melhorar a cultura e transmiti-la aos jovens. Esta é a função cultural da escola, como agente formador desse indivíduo democrático - criar a disposição de ânimo necessária para sustentar argumentos e promover mudanças. A escola deve ser pensada e praticada em função da opção democrática como um modelo desejável.

Não há, contudo, garantias de que o homem já tenha, de antemão, de forma inata, uma predisposição para uma dada configuração social. Por isso, faz-se necessário uma postura ativa na promoção desta cultura que viabilize um projeto social pautado na democracia:

Qual deve ser o papel da escola nessa sociedade democrática? Qual é o dever da escola em uma sociedade com uma cultura desequilibrada, com uma

cultura que está introduzindo mais problemas do que resolvendo-os, com uma cultura que ameaça nos esmagar com uma carga demasiadamente grande de problemas sem resolver? O que a escola deve fazer quando se acha neste tipo de sociedade? (KILPATRICK, 1940, p.34, tradução minha).

A passagem é esclarecedora na medida em que evidencia o questionamento pragmático de Kilpatrick. Nessa sociedade, os fins só devem ser alcançados por meios válidos. O método que ele propõe é para assegurar um processo dotado de sentido para as crianças e para o projeto social. Nos dizeres de Carvalho “[...] em educação a forma e os modos pelos quais ensinamos são tão importantes quanto os conteúdos, as capacidades e as habilidades que procuramos ensinar”. (CARVALHO, 2001, p. 24). Trata-se, portanto, de uma participação ativa na conquista da democracia e no zelo constante necessário a sua manutenção:

Devemos salientar, porém, que fazer da democracia uma condição de êxito, não é tarefa muito fácil. A moderna teoria educativa diz-nos que não aprendemos senão aquilo que praticamos. Se quisermos aprender democracia, devemos praticá-la. Possivelmente uma razão dos desapontamentos, por ela causados, é que nunca a experimentamos. (KILPATRICK, 1965. p.35).

A luta pelos direitos civis ratifica que o sentido alcançado da democracia logo seria levado a um maior horizonte. A situação pujante da economia do país, especialmente a forte industrialização, impunha uma demanda educacional pelo ensino tecnológico e impulsionava para uma educação técnica. O método de projetos criado por Kilpatrick foi ainda precursor das posteriores metodologias e dinâmicas de trabalho em grupo como um lugar de destaque, propício a ser uma resposta à desvantagem liberal diante do desenvolvimento bélico da União Soviética.

Posteriormente, a Segunda Guerra Mundial estimulou a revolução tecnológica, intensificou o interesse norte-americano pela situação internacional e o conduziu a uma luta ideológica contra o comunismo que culminou na guerra fria iniciada na década de 50. Este período também é marcado por uma grande explosão demográfica e pelo início do movimento dos direitos civis e do movimento feminista no país. Além disso, é preciso lembrar que, em razão da guerra fria entre os países do leste e do oeste, a corrida por um sistema educacional eficiente do ponto de vista científico e tecnológico intensificou-se, notadamente, após o lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1957.

O impacto da corrida espacial teve, como consequência, o apoio federal dirigido a promover avanços da ciência, da matemática e das línguas estrangeiras nas escolas;

também originou esforços para identificar e capacitar alunos acima da média que poderiam chegar a ocupar posições de destaque no tocante ao desenvolvimento científico e militar. Em 1958, foi promulgada a Lei de Educação para a defesa nacional com o propósito de estimular este tipo de instrução e fortalecer o país.

No ano de 1959, a National Academy of Sciences promoveu uma grande conferência cujo principal objetivo era discutir como melhorar a difusão do conhecimento científico nos Estados Unidos. Reuniram-se em Woods Hole trinta e cinco cientistas implicados em examinar os processos de aquisição de conhecimentos pelos jovens e na criação de novos currículos e formas de ensinar ciências. Jerome Bruner foi o relator do evento e o livro *O processo da educação* (1966) reflete os principais debates ocorridos na conferência, especialmente a natureza da aprendizagem, a estrutura do conhecimento, as motivações da aprendizagem e os recursos didáticos auxiliares.

Como resultado desses debates, na década de 1960 os Estados Unidos viveram um grande movimento de reforma curricular, em que Franklin e Johnson (2006) assinalam ter havido conflito entre dois grandes grupos. O primeiro ligava-se ao movimento de educação centrada na vida e o segundo compunha-se de defensores da reforma curricular centrada nas disciplinas. Assim, pode-se admitir que as tensões entre estes dois grupos de reformadores tiveram impacto sobre o que foi ensinado nas escolas a partir dos anos setenta, com vestígios até mesmo sobre o currículo da escola contemporânea.

O sentido da democracia presente na obra de Kilpatrick revela que a democracia não era um bem já possuído pelo qual se pudesse apenas zelar ou guardar. Ao contrário, Kilpatrick a coloca como um esforço, a busca para governar a sociedade sobre alguns princípios como a vida, o respeito à personalidade, a mudança e a liberdade. A democracia, para ele, é o modo mais eficaz para se buscar uma boa vida em comunidade; portanto, na obra de Kilpatrick, a democracia é tratada como uma necessidade, a necessidade de manter a opção democrática em prol da melhoria da vida desta civilização em mudança.

## **2.2 O SENTIDO DA FORMAÇÃO DA INFÂNCIA**

A natureza da criança, bem como as alternativas para melhor educá-la, são temas que assumem um importante papel na agenda de nossa sociedade. As categorias de criança e escola têm tido lugar de destaque nas investigações dos campos da filosofia, da

história e da didática. Pode-se constatar, contudo, que o conceito de infância não foi sempre o mesmo ao longo do tempo. Ao estabelecer uma sintética comparação entre as possíveis maneiras de se considerar a infância, pode-se passear pela concepção de criança como adultos em miniatura até a ideia de um ser totalmente frágil, com necessidade de proteção e guarda. Nota-se que o caminho percorrido pela humanidade tratou de observar as características biológicas e sociais das crianças e percebeu a necessidade de cuidar delas; porém, as considerações sobre como ocorrem processos de aprendizagem e a observação das condições para que adquirissem conhecimentos diversos é uma realidade mais tardia. Nas palavras de Lourenço Filho:

A criança, por muito tempo motivo de interesse prático, ainda não era tida como motivo de interesse especulativo. Por necessidade de ordem biológica e social – por vezes de sentido negativo como no infanticídio e no abandono, e mais frequentemente positivo, em diferentes formas de assistência e direção – a criança tinha importância nos costumes e nas leis, não, porém, no domínio do saber, mediante pesquisas das condições reais de seu crescimento e adaptação social. Não se nega que, desse último ponto de vista, precursores em épocas distantes tenham existido. Mas a organização conceitual de diferentes ramos do conhecimento da infância, ou a admissão de que essa idade devesse ser objeto de investigação sistemática, não surgiu senão no século passado e, em relação a alguns desses ramos, ainda mais tarde. (LOURENÇO FILHO, 1974. p. 20).

Carlota Boto, em seu estudo intitulado “*O desencantamento da criança entre a Renascença e o Século das Luzes*” (2002), tece um panorama histórico apresentando a criança construída pela modernidade bem como o surgimento de instituições são uma grande referência para se perceber como a criança se tornou o aluno. Isto é, o vínculo da construção de uma ideia de infância a educação. Assim, percebe-se que, historicamente, a infância foi ganhando contornos e o sentido atribuído a ela foi sendo repensado, rearticulado e replanejado.

Nesse sentido, a obra de Rousseau tem um papel preponderante no quadro geral dessa história. O autor articula distintos pensamentos acerca da infância presentes nos séculos que o antecederam. O legado rousseauiano é extremamente significativo, pois culminaria no moderno sentimento de infância. Partindo do conceito de um hipotético estado natural, Rousseau delineia, ao longo de sua obra, um pensamento sobre a natureza da infância. Para além da investigação filosófica da natureza humana, ele busca caracterizar cada idade; ou seja, oferece parâmetros para observar a criança não mais pela perspectiva do adulto, mas

estabelecendo critérios próprios da infância e explicitando-os em tratado pedagógico. Eis o traço pelo qual podemos conceber o pensamento rousseauiano como precursor da teoria dos educadores progressistas do início do século XX. É evidente que a premissa dos pensadores norte-americanos era reconhecer a criança com especificidades diferentes das do adulto para, então, formular uma proposta de educação. Neste sentido, podemos afirmar que, especialmente John Dewey, continua e amplia as propostas inovadoras de Rousseau, estendendo a ideia de infância como etapa da vida que tem valor em si mesma.

Estudando a obra de Kilpatrick, é possível considerar que ele corrobora a ideia de uma sensibilidade social concernente à infância, à juventude e questiona a aceção de aluno que estava em voga até então, assumindo a centralidade da criança no processo de educação. A intersecção originalmente oferecida por Dewey à correlação entre educação e vida trouxe consequências importantes para problematizar as aceções então correntes de aluno e de criança. É no âmbito desse debate que Kilpatrick propõe um método que se supunha considerar toda a especificidade e necessidades educativas da infância; portanto a criança é, para ele, o sujeito que aprende.

Portanto, ao refletir sobre essa construção do sentido da infância, pode-se destacar que considerar as aprendizagens, as especificidades e os interesses são aspectos bastante recentes na história da humanidade. Lorenzo Luzuriaga (1967), em seu estudo sobre a educação nova, destaca que nesse momento histórico é possível identificar uma tendência para se começar a pensar as questões do ensino, privilegiando a centralidade da criança e de seu aprendizado no processo pedagógico. Neste contexto, a obra de John Dewey é fundamental nesta construção.

John Dewey estabelece um quadro comparativo entre o mundo escolar e o mundo infantil. A criança teria a afeição e a emoção como unidade da vida e seu mundo seria pequeno e pessoal. Em contrapartida, o mundo escolar seria impessoal, especializado, dividido e classificado. Diante do aparente descompasso entre o mundo escolar e o mundo infantil, Dewey sublinha a necessidade de conciliação entre a criança e a experiência do adulto para que transcorra o processo educativo.

Partindo do pressuposto que a infância é uma etapa da vida com valor em si mesma, Dewey sublinha o papel de destaque desempenhado pela experiência no processo do aprendizado. Dessa forma, concebe o ato pedagógico basicamente como uma problematização da experiência, acompanhada por indagações e pela reflexão acerca de temas e de problemas, que – postos por uma experiência – desafiam ativamente o estudante no ato de conhecer que é mediado pelo interesse. (DEWEY, 1971).

Contudo, para Dewey, o intuito da educação não é organizar-se em função do interesse dos alunos. Ao contrário, os alunos precisam compreender o papel dos objetos de estudo na realização de atividades do seu interesse. Além disso, considera que disciplina e interesse estão unidos. Disciplina, para Dewey, é força de vontade aliada ao trabalho da inteligência. E o desenvolvimento da inteligência é um dos objetivos da educação; então, a disciplina nunca foi excluída desse processo.

A observação e a experiência seriam acompanhadas pela elaboração de hipóteses que, verificadas, poderiam reconstruir ativamente a experiência tomada no ponto de partida, superando, por sua vez, a mesma situação primeira – dado que o conhecimento inscrito na mesma experiência é reelaborado pela investigação intelectual – possibilitando que o aprendizado viesse, portanto, a acontecer.

Assim, uma das proposições mais divulgadas de John Dewey, “educação é vida; e não uma preparação”, traz consequências importantes para problematizar as acepções de aprendizado e de toda a organização da escola que, até então, estava estabelecida. Desta forma, como se articulariam os interesses das crianças, a experiência de aprendizado e os conteúdos escolares em uma proposta de ensino? A hipótese inicialmente levantada é a de que tal congruência poderia ser encontrada no exame do método.

Na obra de John Dewey, como no exposto acima, contrapor-se à escola tradicional é mais do que considerar a infância como parte integrante da vida: o autor procurava estruturar o que supunha ser uma alternativa para a educação, repensando, assim, o lugar social a ser ocupado pela criança em seu processo de aprendizagem em uma instituição escolar. Semelhantemente, Kilpatrick assume o discurso da centralidade do aluno no processo de aprendizagem e constrói um quadro no qual se relacionam o sentido da infância e o valor do conhecimento.

No entender de Kilpatrick, a educação, originalmente, não apenas teria estado presa à vida, mas seria parte dela com a transmissão de aspectos da cultura de determinado grupo; posteriormente, um ramo da educação teria se formalizado, sobrevivendo independentemente do objetivo inicial. Essa educação não mudou em correspondência com as demais mudanças sociais. Deste modo, o autor identifica uma propensão em tornar a escola conservadora e convencional especialmente por meio da perpetuação do sistema formal. Há, ainda, outros aspectos que contribuem para o conservadorismo na escola. O autor destaca a importância dada aos sinais exteriores de aprendizado, tornando a matéria meramente convencional e a possibilidade de usar a escola para fixar nos jovens opiniões e atitudes que julga necessário manter:

Até há pouco tempo, a própria escola, resistindo à mudança, foi, em geral, um baluarte contra a mudança social. (...) As nossas teorias básicas de educação precisam ser reformadas. Reformadas para que contenham em si, como elemento social, o reconhecimento da própria mudança permanente, rápidas e crescente. E isso não foi ainda devidamente aceito, como fase necessária à orientação de nossas escolas. (KILPATRICK, 1965, p. 43-4).

Kilpatrick reconhece o espaço da educação como a interação entre indivíduo e sociedade, entre natureza humana e cultura. Por isto, não despreza o fato de que a educação é, em certa medida, conservadora, ao passo que tem a função de transmitir a cultura. Contudo, educar a criança não significa programá-la para aceitar, cegamente, os valores sociais existentes mas, ao contrário, incentivá-la a pensar criticamente a cultura, sendo capaz de fazer julgamento de valor quando confrontada com novas possibilidades e com modificações de circunstâncias.

Segundo ele, a educação restringir-se-ia a dois aspectos: um psicológico e outro social. De um lado, consiste em estimular a potência, as capacidades da criança e, de outro, este estímulo não pode vir além da situação social em que está a criança. Os aspectos psicológico e social, portanto, relacionam-se de um modo orgânico. A necessidade de se conseguir conhecimento elaborado e de que ele evolua cada vez mais dentro de uma cultura dota de sentido a formação da infância. Prova disso é um artigo de 1932 intitulado *Meu filho como uma pessoa*, no qual Kilpatrick escreve para pais com o objetivo principal de ajudá-los a pensar em uma educação melhor para os seus filhos.

Ao longo do artigo pouco é dito sobre a escola e, segundo o autor, tal omissão foi intencional com a finalidade de debater a ideia de que na escola ou fora dela, a criança é mais importante do que qualquer objeto de ensino. Defende que o principal objetivo a ser perseguido na educação é que o jovem, com seus companheiros, possa estar sempre crescendo como pessoa. A ideia de crescer como pessoa está atrelada à personalidade. Kilpatrick enumera habilidades como saber lidar com o fracasso, aprender a gestão de si mesmo, garantindo um potente crescimento para o futuro e disposição para tentar bravamente. A tarefa dos pais seria ajudar as crianças a agirem de acordo com suas possibilidades, enfrentando as situações com estabilidade emocional, pensando sobre as coisas e aceitando a responsabilidade pelo seu processo de crescimento.

Na obra de Kilpatrick o sentido atribuído à infância está atrelado à formação pessoal e ao desenvolvimento de uma cultura compartilhada. A atividade e a centralidade da

criança são tidas como pressupostos do processo educativo. A infância é pensada sob o aspecto de sua necessidade formativa e tal formação deveria ser administrada com cuidado e rigor, uma vez que esta fase da vida teria um papel estratégico na construção e manutenção da sociedade democrática; desta maneira, a infância é tratada como uma necessidade, a necessidade de se “preparar a nova geração a crer que ela pode e deve pensar por si mesma, ainda que, a respeito de certos pontos, seja para corrigir e rejeitar suas próprias conclusões.” (KILPATRICK, 1965, p. 45).

### **2.3 O CURRÍCULO COMO LUGAR DE ENCONTRO ENTRE DUAS NECESSIDADES**

Em seus escritos, Kilpatrick procurava apresentar uma nova proposta para o currículo escolar, já que fazia críticas de que o ensino, principalmente na educação básica, centrava-se até então nas matérias e funcionava por meio do autoritarismo. Estava convencido de que a escola, tal como organizada, fundamentava-se em uma concepção equivocada da vida em sociedade, da natureza do desenvolvimento humano e do processo mediante o qual este se realiza.

Ele identificou nas mudanças sociais observadas a necessidade de reformar a escola. Talvez, uma das contribuições mais importantes do autor seja o fato de ele se questionar acerca de quais seriam, de fato, as demandas sociais possíveis de serem atendidas com a educação e propor-lhe mudanças efetivas. Em seu entendimento, o programa escolar é o esforço da escola para dirigir a educação, considerando a situação social e a psicologia da aprendizagem. Deste modo, o currículo escolar deveria exprimir os princípios educativos defendidos por ele. Contudo, tal visão não é homogênea ao longo das obras do autor, pois em alguns momentos há uma defesa mais veemente de suas opções e, em outros, suas colocações mostram-se mais flexíveis. Neste trabalho serão destacados os aspectos mais relevantes e duradouros em sua obra e algumas mudanças significativas que podem ser identificadas ao longo de sua produção.

No artigo seminal de 1918, *The Project Method*, encontra-se uma pequena indicação quanto à concepção de currículo. A ideia presente é que a mudança na forma de organizar e transmitir as matérias de ensino seria a chave para melhoria nas práticas escolares e para se alcançar, formalmente, uma educação tal como se articularia aos princípios

elaborados pelos educadores progressistas. Contudo, o referido artigo não trazia uma clara definição de como deveria se efetivar o currículo, apenas defendia a unificação conceitual e exemplificava, teoricamente, alguns tipos de projetos.

Alguns anos mais tarde, em uma conferência intitulada *Como concebemos o programa escolar (1938)*, transcrita em *La función social, cultural e docente de la escuela (1940)*, o autor volta a abordar o tema do currículo e apresenta um programa escolar ideal baseado em 8 princípios, a saber: democracia como fundamento da ação social, necessidade de desenvolver personalidades autônomas, necessidade de viver mudanças e pensar experimentalmente, melhoria da cultura, melhoria da vida coletiva, aprendizado em relação com a vida, interesse como aspecto fundamental da aprendizagem e, por fim, a atividade do educando.

Pode-se sintetizar que o autor expõe nos primeiros princípios o cuidado com desenvolvimento do indivíduo. Ao falar sobre a qualidade de vida esperada, sintetiza que qualidade de vida seria garantir uma razoável satisfação das necessidades físicas, uma segurança interior, a igualdade de voto, a vida criadora; porém, nos quatro últimos princípios aparece, por exemplo, a democracia. Como descrito anteriormente, a democracia é a escolha de uma forma de organização social que possibilitaria a melhor forma de convivência. Assim, nota-se que tais princípios abrangem tanto os aspectos particulares e subjetivos quanto a busca dos fins sociais, havendo a preocupação com as questões de cunho individual e social. Para Kilpatrick, um bom programa de ensino deve organizar-se em função desses elementos.

O aprender por meio da experiência ativa é uma das bases que fundamenta toda a organização do programa escolar. O autor defende o *ato propositivo* como a unidade típica da ação e a educação pautada neste princípio como uma revolução necessária àquela época. Dialoga com autores como Cliford e Thorndike para debater as então modernas teorias de aprendizagem, discute a lei do efeito, segundo a qual “aprendemos o que satisfaz e não aprendemos o que nos incomoda”. Nas suas palavras: “Meu modo de dizer é que aprendemos conforme o modo que aceitamos e o grau que o aceitamos tem ambas as coisas (prazer e dor) e creio que as corrige.” (KILPATRICK, 1940. p. 52, tradução minha).

Kilpatrick forma um quadro comparativo entre o programa existente e o programa ideal, de acordo com os seguintes critérios: organização do programa, a função dada ao estudo e a concepção sobre o ato de aprender. O programa existente restringe-se à organização das matérias de estudos; estudar é adquirir o que já foi estabelecido e o ato de aprender é visto como a aquisição com êxito. Em contrapartida, no programa idealizado por Kilpatrick, as matérias de estudo são organizadas de forma a garantir a sua relação com a vida

e a sucessão de experiências significativas. Tal programa, no lugar de ser previamente dado, é construído à medida que avança. Neste caso, o estudo é o esforço para enfrentar inteligentemente a situação presente e estudar é o ato criativo no qual aprender inclui todos os resultados da experiência.

O programa ideal pretende produzir a interação entre a cultura e a natureza humana, ocupando-se, igualmente da formação de hábitos, valores e da aquisição de conhecimentos. Assim, a opção democrática seria um empreendimento de uma sociedade livre. Para que tal ideal seja perseguido, seria necessária a existência de instituições sociais igualmente promotoras de tal cultura libertária. A escola, para o autor, tem esse potencial e, com isso, Kilpatrick coloca a manutenção e expansão dos ideais democráticos como uma incumbência do currículo escolar. Assim, o autor expõe a defesa dos princípios que orientariam tal currículo sem, contudo, fazer uma proposta efetiva de reorganização ou de mudança curricular; defende a necessidade de se fazer mudanças e pondera quais seriam os limites e questões ainda a serem enfrentadas:

Com esta resolução fundamental sobre a organização do programa, diante de nós, o problema consiste no seguinte: Primeiro, que tipo de programa escolheremos? E segundo, se escolhermos o tipo vital do programa, como eu mesmo faria, como o organizaremos? É possível dirigir uma escola sobre a base de experiências de vida? E se é possível, como o faremos? Qual é o lugar do professor em tal organização e que gênero de plano estabeleceríamos? Que perigos nos ameaçam e como os evitaremos? Como avaliaremos tal procedimento e que promoções seriam feitas sobre esta base? (KILPATRICK, 1940, p.73, tradução minha).

Uma tentativa mais efetiva de abordar o tema da reforma curricular com maior profundidade deu-se em *Remaking the curriculum* (1936). Nesta obra, Kilpatrick debruça-se especialmente sobre a seguinte questão: como se pode fomentar o melhor das crianças à luz das novas condições sociais e em acordo com a nova visão psicológica? Reforça a teoria defendida em *Educação para uma civilização em mudança* (1926) de que a sociedade estava enfrentando mudanças e que havia uma nova perspectiva psicológica incidindo em novas formas de entender o processo de aprendizagem. Desta forma, a educação também precisaria mudar. Mas, nesta obra vai um pouco além, abordando aspectos relativos a decisões curriculares e sugerindo caminhos para a atuação do professor nesse sistema ideal de educação.

A proposta de reorganização do currículo encontrou maior aceitação na escola primária do que na secundária. A hipótese de Kilpatrick é que a estrutura da escola primária, com um professor polivalente por classe favoreceria a implantação da nova proposta curricular. Por outro lado, na escola secundária a existência de professores especialistas e de um ensino departamentalizado em áreas dificultaria o processo; por isso, o autor decide centrar esforços na composição de uma proposta efetiva para a escola secundária. A principal crítica de Kilpatrick é que tal organização impedia uma adequada relação do professor com cada aluno inviabilizando uma prática de aconselhamento e orientação pessoal. Duas razões para apoiar o plano seria promover boa parte do seu tempo escolar para um programa que se aproximasse da vida dos sujeitos sob condições mais favoráveis para eles e, ao mesmo tempo, desse um novo sentido para as disciplinas escolares existentes, permitindo ajustes para atender à necessidade de especialização em cada caso em particular.

Para garantir as características idealizadas em seu tipo de educação, o autor propõe que na sexta série haja um professor por grupo, semelhante à escola primária; isto garantiria a observação da criança como um todo e o incentivo pleno de seus interesses em práticas guiadas pelo professor. Para a sétima série, o autor propõe que, além de um professor fixo, haja professores especialistas, sendo o tempo do trabalho da classe dividido em três quartos para o professor fixo e um quarto para os demais.

Além disso, propõe que alguns dos alunos poderiam ser tutores dos mais novos em assuntos da gestão da vida escolar ou algo que tenham estudado e se especializado. Outra proposta é que os professores organizem registros sobre os diversos interesses e habilidades e a memória dos trabalhos realizados com o grupo; este material seria encaminhado ao professor do ano seguinte a fim de que cuide da ampliação e aprofundamento das especializações já realizadas.

Ao chegar à oitava série, a ideia é que os alunos encontrem o mesmo tipo de organização. A diferença em relação à série anterior é que seria possível guardar um terço do dia para ser dedicado aos interesses individuais. Da mesma forma, para cada ano seguinte, sempre uma grande parte do dia seria reservada para todos os alunos estarem juntos sob a orientação de um único professor para a sala e uma proporção do tempo seria disponível para especialização, sendo este aumentado anualmente.

É possível averiguar que Kilpatrick não abandona os princípios que defendia, reafirma a teoria do interesse, salientando que uma das funções da educação e,

consequentemente da nova organização curricular, seria ajudar as crianças a escolherem seus melhores interesses e melhorá-los; mas também continua a defender que:

A educação, portanto, torna-se fundamentalmente a consciência de fins pessoais cada vez mais adequados em auto-direção, com objetivos. A unidade de construção do currículo do mesmo modo torna-se um exemplo de vida autodirigida e intencional, não como antigamente uma porção selecionada de matérias para o estudo. (KILPATRICK, 1936, p. 18, tradução minha).

O autor declara, novamente, as prováveis etapas para se encaminhar as atividades com os alunos: identificar uma situação da vida real, analisá-la para estabelecer os limites e obter os materiais. Outro passo é fazer um ou mais planos e escolher um dentre eles, para lidar com a situação. Em seguida, vem a etapa de colocar o plano em operação, observando, entretanto, para ver como ele funciona, de modo que, se houver necessidade de revisão, poderá ser feita. Se o plano for bem sucedido, um estágio final é olhar para trás para ver o que foi feito e avaliar como ele poderia ser melhorado. O autor salienta que esses passos não deveriam ser vistos como etapas cronológicas fixas, mas sim como fases lógicas para lidar com uma situação real.

Em todas essas etapas o aspecto a ser mais valorizado é a forma como a criança ou o grupo está envolvido nas ações de forma ativa, dinâmica, com pensamento e sentimentos borbulhantes em cada etapa e fase. É desejável que o processo seja autodirigido e, em geral, o avançar das etapas contém os seus testes implícitos que são o sucesso do alcance dos seus objetivos com vistas à aprendizagem dos alunos. Kilpatrick reconhece algumas críticas que recebeu e afirma que a principal delas seria que a sua proposta não conseguiria alcançar níveis desejáveis de aprendizagem dos conteúdos. O autor defende-se dizendo que a sua proposta era apenas um esboço a ser discutido amplamente, testado e melhorado, mas que, embora em embrião, já carregava consigo os elementos fundamentais desejados por educadores progressistas. O objetivo, portanto, seria alcançar um maior nível de organização, sem abandonar seus princípios:

A questão então levantada pelos oponentes do currículo baseado na vida é exatamente neste ponto: se este tipo de currículo em fato de tomar o cuidado adequado com o aprendizado necessário. Para usar suas palavras, sujeitará tudo que é desejável e que importa ser ensinado? Será que o rigor necessário e organização podem ser alcançados? As respostas aqui a estas perguntas é

que nós esperamos obter mais matérias, melhor rigor e organização, e, além de construir melhores mentes, interesses mais ricos e finos, personalidades mais adaptadas e um melhor caráter moral. A questão aqui, no entanto, é principalmente quanto a matéria, rigor e organização. (KILPATRICK, 1936, p. 59, tradução minha)

Kilpatrick não encontrou uma resposta fácil para a questão de como suas propostas seriam implementadas e foi alvo de duras críticas (KNOLL, 1997). Procurou esclarecer que seus ideais poderiam tornar-se efetivos por duas medidas. A primeira delas seria a qualidade das intervenções dos professores. Como segunda medida, propõe modificar radicalmente, o currículo oficial, abolindo toda a sua organização clássica em favor de dar aos alunos a oportunidade de participar de cursos, de acordo com suas próprias intenções por meio do método de projetos.

Assim, em alguma medida, a proposta de educação de Kilpatrick aumenta as responsabilidades atribuídas aos professores. “O bom professor da nova visão compreende bem como é o processo, especialmente como está socialmente condicionado, e ele faz todos os esforços para obter e manter o processo em andamento de tal forma que ele ganhará cada vez mais habilidade para dirigir inteligentemente.” (KILPATRICK, 1936, p. 56, tradução minha).

Da mesma forma que há uma descrição de um velho tipo de programa atrelado a uma forma de compreender a educação, Kilpatrick aponta que deveria passar a existir um novo professor - alguém que estaria próximo aos alunos como um companheiro mais experiente. O novo professor deveria ser muito mais ativo e criativo do que foram os professores mais antigos. A diferença mais proeminente está assentada no fato de que o “velho professor” não tinha medo de impor suas ideias enquanto na nova forma de se conduzir os processos de ensino exige-se um professor com foco em tentar sempre construir um processo mais adequadamente criativo com vistas à autodireção dos alunos

Além de perseguir tal objetivo central, o autor aponta outros objetivos tidos como secundários sobre os quais deveriam atentar os professores no novo programa. São eles: construir na classe um ambiente de cooperação, promover o avanço de um verdadeiro espírito público, estimular o aumento da sensibilidade aos valores mais finos, proporcionar padrões cada vez mais elevados de pensamento vinculado à ação, ajustar os desafios adequados ao seu grupo. Assim, o autor demonstra um grande apreço pela figura do professor

e um nível de exigência bastante grande na qualidade de sua ação pedagógica, por conta da responsabilidade atribuída a ele.

Com efeito, o que se defende é que para que se tenha êxito no novo currículo é fundamental que se tenha um professor especializado que entenda tal proposta, seus pressupostos e tome decisões acertadas em sua prática diária. Um dado interessante sobre as funções atribuídas aos professores é o poder de veto e a orientação. Kilpatrick salienta que o novo currículo estaria pautado na sucessão de atividades escolhidas e dirigidas predominantemente pelos alunos, mas sugere que o professor deva ter o controle de todo o processo e valide as decisões dos alunos. Quanto houvesse necessidade o professor poderia intervir sugerindo novos caminhos ou até mesmo vetando alguma ação que partiu diretamente dos alunos, mas essa medida deve ser encarada como emergencial priorizando as atividades auto-dirigidas. Partindo do pressuposto de que o professor possui um grau maior e mais adequado de conhecimentos e experiências, o autor indica que o professor deve conhecer as crianças e ajudá-las em seu vários níveis de experiência. Kilpatrick acredita que sem a orientação do professor os alunos não conseguem crescer da melhor forma possível na aquisição da cultura e, conseqüentemente, enriquecer suas vidas e da sociedade não qual estão inseridas. Mas faz ressalvas sobre a orientação do professor. Se o professor exagera na sua orientação (como fazia a velha escola), os alunos deixam de praticar e de aprender a autodireção. Por outro lado, ao orientar pouco, o professor não permite que os alunos alcancem os melhores níveis de aprendizagens porque ficariam sozinhos em sua busca. Como saber se a orientação está adequada? De acordo com Kilpatrick são os próprios resultados da aprendizagem que balizariam esta análise. Se própria situação de aprendizagem (e não o professor) atesta que houve aprendizado e que há produtos que levarão ao desenvolvimento de novos interesses melhores e mais refinados, então a orientação foi adequada.

Podem-se identificar alguns aspectos que permanecem e outros que se modificam sobre a concepção de currículo em W. Kilpatrick. Prossegue sendo fiel às proposições iniciais dos princípios que orientam o novo currículo. As visões sobre como se dá a aprendizagem, a centralidade da criança e os princípios de vida em sociedade não são negociados ao longo de sua obra. Mesmo a questão da necessária intervenção do professor e da sua orientação aparece de forma coerente em seus escritos. Tal tema já havia sido abordado no artigo de 1918, sugerindo desde o início da divulgação de sua teoria que o professor poderia interferir na classe, em casos de emergência, dominando as atividades de forma “ditatorial”, se fosse preciso, a fim de guiar os alunos para manter a ordem, alcançar a

cooperação entre eles ou para ajudá-los a manter-se no assunto estudado. Contudo, para Knoll(2012), tais ponderações só foram amadurecidas a partir de uma série de críticas, sendo que a ideia da prática guiada serviria para minimizar conflitos teóricos com alguns colegas e conflitos práticos com professores que procuravam implementar suas propostas.

Podemos salientar como mudanças significativas a postura em relação às disciplinas tradicionalmente presentes nos currículos escolares. De acordo com Knoll (2012), a princípio Kilpatrick aceitou apenas como conteúdos mínimos e essenciais as matérias como ler, escrever e um pouco de aritmética; para além dessas questões que considerava de absoluta necessidade para a sobrevivência em uma sociedade civilizada, defendia que não deveria haver nenhum cânone de matérias pré-fixado; porém, posteriormente, passou a defender o ensino especializado em alguns níveis de ensino e especialmente na escola secundária, como demonstrado acima, mas tal ensino aparece sempre legitimado pelas escolhas e interesses dos alunos. Assim, o ensino sistemático de disciplinas não foi contemplado no esquema desenhado por Kilpatrick e continuou a ser um tema espinhoso e difícil de rebater. Os programas fixos e procedimentos foram tidos como artificiais e com grande potencial para desmotivar os alunos.

É preciso, pois, salientar que o ato educativo é uma tarefa permanente, presente na vida democrática; é também um processo de crescimento e aperfeiçoamento moral, alcançado por meio do método. Semelhante método tem a característica de ensinar a pensar democraticamente, para agir como tal. Assim, o novo currículo proposto foi pensado para garantir a confluência entre as duas necessidades, de se considerar tanto o indivíduo quanto a sociedade. Por um lado, garantir a experiência significativa de aprendizado e, por outro, a experiência democrática no interior da escola.

Por fim, pode-se dizer que uma das características do método de projetos desenvolvido por Kilpatrick é o forte vínculo entre as demandas individuais e sociais. Há construída uma determinada ideia de educação, diretamente conectada às demandas sociais. Isso é perceptível atualmente de diversas formas; por exemplo, hoje, diante das mais diversas demandas sociais como a violência, a qualificação para o trabalho, as questões de preservação ambiental, etc. Para cada um desses problemas, sempre há alguém ou algum setor que reclama da educação uma proposta de resolução, uma forma de fazer com que ela acabe, diminua ou administre os problemas. Para Kilpatrick, a solução para algumas tensões sociais pode advir da educação e, sobretudo, pode ser resolvida por meio de modificações na forma de pensar o currículo escolar.

Para ele, a educação não poderia se organizar como uma preparação para um futuro prefixado. Desse modo, as matérias e o programa teriam apenas o objetivo de alcançar uma preparação formal e o encaminhamento desse programa sugeria que os estudantes aceitassem com docilidade o ensino que lhes era proposto (KILPATRIK, 1965, p. 60). Para o autor, urgia a necessidade de reorganização dos objetivos do ensino e do regime escolar, sustentando-os em base dinâmica, de modo a melhor ajudar a formar os jovens para um futuro desconhecido:

A mocidade deverá adquirir essa perspectiva dinâmica, a compreensão, hábitos e atitudes que a irão habilitar a conservar a marcha do progresso em meio da mudança. Para tanto, torna-se necessário que, à medida que se torne mais velha, desenvolva a habilidade de permanecer sobre os próprios pés, a fim de que decida sensatamente, por si só. (...) Podemos, especialmente oferecer-lhe inteligente controle dos nossos métodos de ação, inclusive o de criticar esses métodos. Tudo isso, a fim de que a nova geração possa ser eficientemente preparada para o futuro desconhecido, tanto quanto for possível. Tais são as exigências apresentadas à educação, pela nossa civilização, que incessantemente se transforma. (KILPATRICK, 1965, p. 61).

Retomando os aspectos levantados no início do presente capítulo, pode-se dizer que a educação para a cidadania assumiu diversos sentidos em diferentes sistemas educativos e pode ter múltiplas formas e denominações. Em uma concepção mais abrangente se que reconhece sempre foram cometidas funções de educação para a cidadania à escola. Neste sentido, é possível falar da indissolubilidade das funções da escola em formar cidadãos e promover avanço de conhecimentos. Na escola estão presentes a instrução e a possibilidade do acesso à cultura letrada, a disciplina, a hierarquização de funções, o ensino explicitamente ou não, enfim, de muitos outros modos, admite-se que a escola forma para a inserção numa sociedade. Por outro lado, pode-se pensar a aproximação a esta problemática de uma forma menos abrangente e entender a educação para a cidadania no centro de um currículo, enquanto preocupação ou área curricular explícita.

Relacionada a esta última visão, a *educação para a cidadania* num sentido mais estrito, está a análise da obra de Kilpatrick. Bento (2001) salienta que a educação para a cidadania surge, genericamente, relacionada com o desenvolvimento da escola pública na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX e com a ideia de que a educação era um importante fator de progresso e melhoria social; de forma particular, com a preocupação com a função da escola na promoção de uma sociedade democrática e com o

sentido de que a vida pública requeria uma permanente preocupação em reconstituir as escolas na base de valores democráticos. Daí resultou uma dupla concepção sobre os objetivos da escola; por um lado, ela deveria promover as condições democráticas da sociedade e, por outro, a própria democracia deveria ser praticada dentro da escola.

Bento demonstra como tal construção foi fundante e influenciou por longos anos, pelo menos até a década de 1980, para além das fronteiras dos Estados Unidos, chegando também a Portugal, França, outros países da Europa e alguns países da América Latina. O seu ideal de escola democrática e de educação para a cidadania contribuiu para as concepções sobre educação moral e cívica dos pedagogos renovadores europeus do movimento da *Educação Nova*, tendo sido difundido por diversos intelectuais e pedagogos. A educação para a cidadania no currículo desse o ponto de vista inicial era a educação para a democracia.

A visão curricular de Kilpatrick pode ser entendida, desse modo, como a união entre a necessidade de manter a opção democrática e a de formar a infância. Não é possível admitir, contudo, que essa perspectiva apareça de modo ingênuo na construção do pensamento de Kilpatrick. Ao contrário é acompanhada de uma visão complexa sobre os desdobramentos sociais, políticos, econômicos e culturais da educação. O encontro entre as duas necessidades inaugura uma abordagem que leva em consideração diferentes aspectos da situação analisada, e, pela primeira vez na história das ideias pedagógicas, traz grandes demandas para o centro do debate sobre o currículo escolar e sobre a educação. Para ele “a reconstrução de nossas idéias sobre currículo e métodos, como essa maneira que apresento, devem ser uma perene tarefa, talvez nunca mais será tão necessária como no presente.” (KILPATRICK, 1936, p. 117, tradução minha)

Este capítulo teve o objetivo de apresentar as concepções de democracia, de infância e de currículo de William Heard Kilpatrick no movimento da escola progressista do início do século XX, revelando aproximações entre a reforma social e educacional. Em um século marcado por inúmeras indagações e propostas de mudanças, Kilpatrick apresenta críticas à educação escolar que, até então, era marcada pela reprodução e preocupação com conteúdos clássicos. Ainda que algumas características de sua produção não o apresentem como o dono de um pensamento pioneiro, é inevitável o reconhecimento de que ele contribuiu, significativamente, para a leitura das transformações ocorridas em seu tempo, para a ênfase na ação da escola como agente de mudanças sociais.

### 3 O MÉTODO DE PROJETOS

Os princípios nos quais foi pautado o *método de projetos* marcaram fortemente o campo da educação e, particularmente, da didática; por este motivo, a análise de sua formulação poderá contribuir para ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento histórico das teorias da educação e das práticas educativas escolares.

A questão da elaboração do método de projetos é cercada por polêmicas. Pesquisadores divergem sobre qual seria a verdadeira origem do método de projetos e alguns chegam a questionar o papel de Kilpatrick nessa referida construção (HOFE, 1966; KNOLL, 2012). Contudo, este capítulo não enfocará tais discussões, mas buscará descrever o método de projetos, baseado, sobretudo, na posição de Kilpatrick apresentada no artigo “*O método de projetos*” de 1918, com a intenção de trazer à tona a formulação teórica do autor estudado, notadamente suas concepções de conhecimento e currículo e evidenciar o método de projetos como uma construção teórica complexa, que é melhor compreendida quando matizada pela concepção de sociedade democrática presente nas reflexões mais amplas expressas na obra do autor. A elaboração feita por Kilpatrick é a primeira definição de projeto como um método específico de ensino.

O conceito de projeto vincula-se aos educadores progressistas, constituindo uma pretensão de síntese dos princípios elaborados por eles. Denota, também, as transformações decorrentes do desenvolvimento político, econômico e social do início do século XX, na medida em que propõe a releitura, do ponto de vista da educação, para tais transformações, sublinhando a ênfase na ação do sujeito e a modificação dos mecanismos de controle social no interior da teoria do método.

Já a expressão *método de projetos* gerou uma gama de diversos significados. Em 1922, Steverson escreveu “*O método de projetos do ensino*”, obra em que demonstra estar sendo o termo *método de projetos* utilizado, à época, com significado vago em algumas formas especializadas da educação. O autor realizou um estudo em que recolheu exemplos das variações de significado, comentou as diferentes facetas que estavam em voga e demonstrou que o método estava sendo aplicado de muitas formas diferentes, em distintos cursos e relacionando-se a várias matérias de ensino. Esse autor identifica, contudo, que em muitas dessas práticas o termo trazia consigo a ideia de um programa de importância e uma expectativa tangível de se alcançar resultados valiosos na aprendizagem.

Com uma visão panorâmica, Steverson fez um estudo das definições mais recorrentes do termo, incluindo os escritos de Kilpatrick entre outras, e não considerando-a

como a única definição existente na época. Assim, confrontou a definição de Kilpatrick com as demais ideias recorrentes de autores como Charters, Bobbitt, Snedden e Stinson.

Conforme Steverson, essas diferentes construções convergem, em pelo menos um aspecto: a elaboração dos objetivos desse método, dentre os quais estão, principalmente, considerações sobre como a criança aprende. Assim, alguns aspectos são destacados: a formação do raciocínio e não da memória; a busca da informação, tendo em vista realizações vivas do próprio educando; a proposta de experiências que estimulem os alunos a tirar conclusões; a necessidade de que a aprendizagem aconteça em ambiente natural. Há uma ideia de que os problemas apresentados aos alunos surjam de forma natural e sejam encaminhados com a mesma naturalidade com que resolvemos os problemas do cotidiano. A justificativa para esta postura é que o problema, sendo colocado antes dos conceitos a serem aprendidos, despertaria o exercício do pensamento para um ato funcional, o que revela uma visão pragmática do conhecimento à qual se vincula o *método de projetos*. Nesta perspectiva, o conhecimento seria formulado por meio de sua utilização e para a aplicação direta na vida prática.

A partir de 1860 identifica-se uma evolução dos procedimentos didáticos nos Estados Unidos, principalmente sob a influência das ideias de Herbart com seus passos formais. Tal esquema genérico determinou mudanças no ensino e desencadeou a criação de novos sistemas, podendo ser citados no século XX exemplos como os sistemas de Dalton e Winnetka. (LOURENÇO FILHO, 1978). Tais sistemas davam lugar a trabalhos vinculados a compromissos pessoais dos alunos, sendo um indício de que, nesse momento, propósitos e intenções dos alunos passaram a ser, em alguma medida, observados e valorizados. Na construção deste caminho, o método de projetos pode ser entendido como parte constitutiva; sob o título inicial de “home-projects”, ele propunha a ideia inicial de valorizar tarefas de execução livre, em casa, e garantir que as atividades realizadas na escola tivessem, também, o caráter de atender aos interesses dos alunos.

Paralelamente a isso, John Dewey, em 1898, publicou “*Interesse e esforço*”, obra na qual pretendia, por meio dos exemplos referentes ao uso cotidiano da palavra, aclarar a sua compreensão acerca do interesse e da complexidade da interpretação e uso desses termos no meio educacional. Ao final, o autor propôs a integração do interesse e do esforço no ato educativo e avaliou que, no que concerne às características da vontade, podem existir posturas pessoais dos alunos que não concorrem para o bem de levar o interesse ao fim. De acordo com Dewey (1971), uma ação não se constitui por fases, é uma situação única e homogênea. Mas, se fosse possível subdividir os aspectos de uma ação, chegar-se-ia a dois

fundamentais: o interesse pessoal e a previsão objetiva. Portanto, as unidades mínimas da ação são: os interesses pessoais e a previsibilidade.

Dewey pondera que só é possível tecer considerações sobre o interesse quando se tem, previamente convencionado, que tratamos de um indivíduo ativo, o agente que é responsável pelas atividades vitais. Por outro lado, salienta que todos os aspectos característicos da atividade do sujeito deveriam estar presentes no processo educativo, a fim de se garantir um aprendizado efetivo e melhor por meio da experiência.

De acordo com Lourenço Filho (1978), o *método de projetos* surgiu como um modelo didático da teoria do interesse, guardando consigo tanto os aspectos volitivos, relativos às emoções, quanto o intelecto e a previsibilidade, isto é, a projeção, todos considerados como partes constitutivas do processo de aprender.

### **3.1 A PRIMEIRA ELABORAÇÃO DE KILPATRICK**

Em 1918, Kilpatrick publicou o ensaio *O método de projetos*, pelo qual ficou mundialmente conhecido. Em linhas gerais, o artigo inicia-se com um questionamento sobre a possibilidade de uma unificação conceitual no campo da teoria pedagógica em torno dos conceitos recém-formulados e defendidos por educadores progressistas. Defende o uso da palavra *projeto* como uma forma de unificar tais conceitos e dar a exata dimensão para fatores que eram considerados essenciais tais como: a ênfase na ação, as considerações sobre as formas de aprender, os elementos essenciais da qualidade ética de conduta, a situação social e individual e a generalização de que educação é vida.

Kilpatrick delinea, ao longo do artigo, uma interessante reflexão que explica como cada um desses fatores está contemplado na organização dos projetos e finaliza com a exposição dos tipos de projetos existentes, classificados de acordo com a sua finalidade; portanto, o objetivo do artigo era esclarecer o termo *projeto* e as ideias subjacentes a ele, além de defender o seu uso no pensamento educacional.

Justamente em função da busca de unificação conceitual, o autor explora os conceitos que estariam contemplados no projeto em detrimento de uma apresentação mais sistemática sobre o método. Sua exposição concentra-se, especialmente, no conceito de *ato intencional* ou *propositivo* e na defesa da sua utilização no processo educativo.

O autor procura explicitar a sua ideia de unificação conceitual por meio de alguns casos exemplares. O primeiro exemplo é o de uma menina que faz um vestido; nessa situação hipotética, Kilpatrick delinea as condições para que tal ato – fazer um vestido – seja

semelhante a um projeto: se ela planeja tudo e realiza sozinha, se cada passo sucessivo no processo dá unidade ao conjunto, se outras meninas verão o vestido; nestas circunstâncias pode-se dizer que ali há, efetivamente, o ato intencional, o propósito, o planejamento e a realização em um ambiente social, condições primordiais para a existência de um projeto.

Outros exemplos são apresentados: um menino que se compromete a lançar um jornal da escola, um aluno que quer escrever uma carta, uma criança que ouve, absorva, uma história, Newton, quando explica o movimento da Lua sobre os princípios da dinâmica terrestre, Da Vinci ao pintar a Última Ceia, entre outros casos; todas as situações exprimem a essência do projeto. É importante salientar que cada exemplificação não constitui modelo de projeto, mas sim que apresenta a sua característica principal: ter uma finalidade efetiva, ter um propósito presente. Ora, causa estranhamento o fato de o autor colocar fabricações infantis ao lado de grandes feitos da humanidade; disso é possível salientar que, para ele, o valor está no processo e nas condições elementares da produção e não na qualidade do produto final.

Kilpatrick faz um aparte de que tais exemplos, apesar de se centrarem em realizações individuais, não excluem a existência de projetos em grupo. Quando uma classe apresenta uma peça de teatro ou quando um grupo se prepara para ler uma história para seus companheiros, está claro que os projetos podem apresentar muitas variedades de formas, desde que sejam observáveis as ações propositais e a realização não seja efetuada de forma coercitiva, mas, ao contrário, seja feita com envolvimento pessoal forte e real de cada participante.

Diante de tais exemplos, Kilpatrick formula o conceito de “wholehearted purposeful act”. (KILPATRICK, 1918, p. 1). Não é possível fazer uma tradução literal de tal termo, mas o sentido atribuído é o de uma forma de ação caracterizada, adjetivada; a ação regida por um propósito eleito pelo indivíduo que a realiza e que a faz com todo envolvimento e dedicação.

Nota-se que o conceito estabelecido por ele é “ato propositivo” e não propósito, isto é, o foco está na ação do sujeito que persegue um propósito e o orienta, bem como na forma que conduz a sua realização; há, portanto, um lugar de destaque para o efeito que a situação em curso causa no sujeito e nota-se que tal construção remete-se aos conceitos de atividade, interesse da criança e experiência, explicitando o esforço de síntese conceitual de Kilpatrick.

Na sequência de sua análise, o conceito de *ato propositivo* é usado para definir o *método de projetos*, sendo a primeira condição para a qualidade de realização do segundo; ambos enfatizam a ação e a necessidade de que o sujeito defina objetivos e os realize. Neste

contexto, é adequado destacar que, para o autor, o *ato propositivo* não é a atuação pura e simples, não está condicionado apenas à relação do sujeito com um material, mas considera o *ato propositivo* atrelado ao pensamento e ao material simbólico. Neste, pensamento e ação unem-se, tornando-se uma característica específica do homem e de sua condição de vida:

Podemos mesmo dar maior amplitude ao que acaba de ser dito, e afirmar que a única espécie de vida verdadeiramente digna de ser vivida, é aquela em que ao pensamento se une a ação. Agir sem refletir é agir insensatamente e, muitas vezes, agir injustamente. Não pode haver justificativa para esse gênero de ação. Impõem-se não apenas refletir antes de agir – o que valoriza os nossos atos – mas ainda refletir depois que agimos, criticando os resultados. Desse modo aperfeiçoa-se o pensamento e, conseqüentemente, também a ação futura, na afirmação do que de fato e de direito é condição de nossa própria existência. (KILPATRICK, 1942, p. 6).

O fato de considerar a atividade intelectual como fator preponderante para a aplicação do conceito de *ato propositivo* à prática educativa não quer dizer que o processo educativo seja exclusivamente mental. A proposta é que haja, na educação, uma conexão orgânica entre seus aspectos ativos e cognitivos, assim como entre os psicológicos e os sociais. Aqui, vemos um esforço de Kilpatrick em aproximar-se do conceito de experiência formulado por John Dewey, para quem o saber por meio da experiência era uma forma mais refinada de aprender dado que a aquisição do conhecimento dependeria da reação da pessoa àquilo que lhe foi comunicado; neste sentido, o conhecimento é tido enquanto acontecimento social e, aliados ao fenômeno da instrução, existem os aspectos ativo-passivo e cognitivo da experiência.

A ideia defendida por Kilpatrick, portanto, é que o homem seja “mestre de seu destino”, definindo finalidades e executando-as de acordo com os seus propósitos. O homem que age assim é, para o autor, o “cidadão símbolo da democracia”, pois esta ação ideal envolve eficiência prática e responsabilidade moral a favor de uma vida digna para a coletividade. Em resumo, o *ato intencional* é a unidade típica da vida digna. Podemos afirmar que Kilpatrick empenha-se em formular uma teoria que demonstrasse que a definição ideal de sociedade e a eleição de parâmetros sobre como as crianças aprendem são inerentes ao ato educativo.

Em sua análise, Kilpatrick aponta que o conceito de *ato intencional* ou *propositivo* envolve a ênfase na ação do sujeito, nas considerações sobre a sua reação a respeito da ação desenvolvida e na compreensão de uma condição social que pode ser

produzida no interior dessa ação. Ainda, de acordo com ele, todos estes aspectos seriam, imediatamente, transpostos ao processo educativo com o uso do termo “projeto”: “como o ato intencional é, portanto, a unidade típica da vida digna em uma sociedade democrática, então também deveria se tornar a unidade típica do procedimento escolar.” (KILPATRICK, 1918, p.3).

Assim, o uso do termo projeto na educação seria importante, pois ressaltaria a importância da experiência do aluno, as suas reações ao processo (interesse) e a formação de condutas desejáveis no interior da sociedade. Neste sentido, o conceito de *ato propositivo* é utilizado pelo autor para se referir à especificidade da ação promovida pelo *método de projetos*, contrapondo-se a um ensino no qual a condição do aluno estaria mais restrita à mera recepção de conteúdos. A ideia proposta é de valorização da atividade da criança, de uma ação inteligente e com propósitos individuais e sociais.

O excessivo apreço pelo ato intencional e a sua meta inicial de elaborar uma teoria ancorada nos debates mais recorrentes da sua época levaram o autor a agregar mais alguns elementos a essas primeiras considerações. O primeiro deles é a crença de que a educação estivesse ocupada com a vida atual, retomando o mote de Dewey: “Nós da América há anos temos desejado cada vez mais que a educação seja considerada como a própria vida e não como uma mera preparação para vida futura.” (KILPATRICK, 1918, p.3). O segundo elemento é a defesa de que o uso dos projetos como instrumento de ensino favoreceria a aplicação das leis da aprendizagem, princípios da psicologia organizados por Thorndike. (KILPATRICK, 1918, p.3)

Asseverar a primazia da vida presente diferencia-se daquelas visões que entendem a educação como a volta ao passado ou preparação para a vida futura. Tal entendimento traz uma implicação à concepção de conhecimento, de um modo geral, e ao conteúdo do ensino, de um modo específico. O conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade passa a ser entendido como um meio de promover atividades intencionais para a vida presente e que entram em contato com os sujeitos que estão a passar pelo processo educativo, de maneira a lhes propiciar experiências ativas.

As matérias de ensino são, portanto, definidas de acordo com o nível de significações que conferem sentido à vida social. A transmissão dos conhecimentos construídos no passado não é descartada mas, ocorre ao passo que possibilita dar instrumentos ao homem para intervir no presente. No pensamento de Kilpatrick a experiência acumulada

pela humanidade é um material fundamental, pois despertaria o desejo de desenvolvimento contínuo, impulsionando os meios de conquistá-los e ampliá-los.

Kilpatrick também discorre sobre as leis de aprendizagem propostas por Thorndike como uma declaração cuidadosa das condições em que as “ligações” cognitivas são construídas ou modificadas. Tais leis, nas mãos de Kilpatrick, transformam-se em suas, em condicionantes fundamentais para o sucesso da experiência e dos projetos. Assim, formula que a disposição para alcançar a finalidade selecionada, o grau de prontidão adequado ao cumprimento da ação e a aptidão para realizar um projeto por si mesmo são elementos para que ocorra um melhor aprendizado, tendo em vista que este acontece em virtude da aceitação. Por isso, mais uma vez, o autor defende que a educação deve centrar-se na ação do sujeito e, mais especificamente, em seus interesses e necessidades.

A Lei da Prontidão, Lei do Exercício e Lei do Efeito e, especialmente esta última, são argumentos para Kilpatrick defender o uso do termo projeto e elaborar a sua teoria sobre a aprendizagem, sintetizada da seguinte forma: aprende-se à medida que se aceita o conteúdo da aprendizagem, aprendemos por meio de nossas reações. Considerar as reações, no grau em que são aceitas, positiva e negativamente, como parte do processo de aprendizagem, leva à certeza de que aprender é o processo pelo qual um indivíduo modifica a sua maneira de proceder, ou seja, o seu caráter.

Do exposto acima nota-se que os fundamentos principais do *projeto* que estão presentes na proposição de Kilpatrick vislumbram que a solução de um problema e as atitudes dos sujeitos envolvidos no processo deve culminar com a ação. Ora, tal exposição aproxima-se muito mais de uma teoria geral sobre o ensino e a aprendizagem do que de um método em si.

### **3.1.1 TIPOS DE PROJETOS**

Dessas considerações mais gerais, o autor passa à descrição dos possíveis projetos existentes. Os projetos podem ser de quatro tipos, de acordo com a sua finalidade, a saber: para incorporar uma ideia ou plano externo, para desfrutar uma experiência estética, para resolver um problema intelectual, para obter uma habilidade ou conhecimento. O artigo não conta com uma descrição detalhada de cada um deles, mas neste trabalho serão expostos seus traços elementares, firmados também no texto introdutório do simpósio “Perigos e Dificuldades do Método de Projetos e como resolvê-los”, apresentado em 1921.

Os projetos do primeiro tipo - para incorporar uma ideia ou plano externo - são aqueles nos quais o objetivo é incorporar alguma ideia ou plano na forma material; partem de uma ideia ou finalidade e se consolidam em algo concreto e visível. Kilpatrick exemplifica com a construção de um barco, escrita de uma carta, apresentação de uma peça de teatro. O produto final pode ser tão trivial como uma construção com areia ou tão grande como o império de Alexandre; pode ser construído em um momento e derrubado em seguida, ou, pode demorar muito tempo para se destruir; porém, o critério de julgamento não é a durabilidade do produto ou o tempo de execução, mas é o caráter do fim. Para os projetos deste tipo, o autor esclarece alguns passos que deveriam ser seguidos: imaginar alguma coisa, planejar, objetivamente, por meio de pesquisa, executar e julgar. “Existe uma ideia a ser incorporada? Existe um propósito que anima a perceber a ideia? Existe ação de esforço consequente dominado por esse efeito? Se 'sim' é a resposta para todas estas perguntas, então o projeto é do primeiro tipo” (KILPATRICK, 1921a, p 1. tradução minha).

No segundo tipo - para desfrutar uma experiência estética-, estariam as experiências tais como ouvir uma história, ouvir uma sinfonia, apreciar um quadro; enfim, o objetivo é ter uma experiência estética movida por um propósito. Assim, tais projetos não terminam em um produto, mas podem ser definidos como atividades de apreciação. Tomando os exemplos citados por Kilpatrick - quando um menino vai ver um circo ou observar uma aranha tecer uma teia e pegar uma mosca-, observa-se que o menino vai assistir e gostar, é possível observar que experiências deste tipo são relativamente passivas em comparação com as do primeiro tipo. O autor afirma que tal característica, a suposta passividade do sujeito que vive a experiência, gerou uma série de discussões acerca desse tipo de experiência, sobre sua nomeação como projeto e a propriedade de sua inclusão na escola. Sua defesa é baseada na presença do propósito como motor da experiência; para ele, a presença ou ausência da atitude de propósito na criança seria o material para o professor dar um tratamento educacional ao assunto. Ele conclui sua exposição afirmando que esse segundo tipo ainda era pouco explorado: “talvez a escola do futuro saiba melhor como explorar as possibilidades educativas deste segundo tipo de projeto.” (KILPATRICK, 1921a, p.1, tradução minha).

Quanto ao terceiro tipo, organizado para se resolver um problema intelectual, são citadas situações como verificar o crescimento de Nova Iorque para fora da Filadélfia, descobrir como funciona a queda de orvalho. Os problemas, tal como surgem na vida cotidiana, exigem pensamento e uma técnica própria de investigação para superá-los, ou seja, no caso dos projetos de terceiro tipo também haveria um caminho ou passos a seguir; contudo, o autor não os determina. De acordo com o autor, há distinção entre um simples

problema e um problema de projeto. O critério é, como nos outros tipos de projetos, a presença ou ausência de propósitos. Se o problema se colocar sem que haja definição de finalidades e sem que esteja envolvido o interesse para sua solução, então não existe projeto: “um projeto do terceiro tipo implica, antes uma dificuldade sentida, um problema e, segundo, um propósito para resolver o problema.” (KILPATRICK, 1921, p. tradução minha).

Por fim, nos projetos do quarto tipo, há situações como aprender a escrever, aprender os verbos irregulares em francês e outras nas quais o objetivo é adquirir um grau de habilidade ou conhecimento. A essência dos projetos do tipo quatro é aprender, melhorar a qualidade de uma habilidade ou adquirir um conhecimento específico. Neste caso, cabem os mesmos passos definidos no primeiro tipo: idealização, planejamento, execução e julgamento. O autor alerta que neste tipo há um risco de enfatizar resultados, contudo, defende que tratar tais conteúdos por meio dos projetos produzirá resultados de aprendizagem muito diferentes aos obtidos por meio de uma forma tradicional de ensino.

Conforme exposto acima, há uma série de etapas definidas para o primeiro tipo de projeto, porém, isso não significa que todos os projetos devam ter a mesma fórmula ou guiar-se por esses passos. No artigo lançado em 1921, por exemplo, Kilpatrick recorre à produção de Dewey quando este elabora algumas etapas necessárias ao ato de pensamento integral, para sugeri-las como a possibilidade de um caminho a seguir com os projetos, a saber: recolher os dados do problema, observar e examinar para esclarecer a questão proposta, elaborar uma ou várias hipóteses para possível solução, e, por fim, verificar a ideia elaborada. Contudo, em nenhum momento de sua produção, Kilpatrick defende a existência de passos formais ou de ordem pré-estabelecida para o trabalho com os projetos.

A este respeito, Brubacher (1961) traz uma interessante análise do método de Dewey em comparação aos passos formais de Herbart. O autor aponta as etapas previstas nos dois métodos. Para Herbart: preparação, apresentação, assimilação (comparação), generalização e aplicação. Para Dewey: atividade, problema, dados, hipótese e experimentação. Após apontar as etapas previstas em cada um dos métodos, Brubacher trata de salientar que á primeira vista os dois métodos parecem ter muito em comum. Identifica que o segundo passo – apresentação e problema – parecem desempenhar a mesma função. Igualmente há uma fase para recuar ao que já é conhecido, em Herbart é assimilação e em Dewey é recolher dados. Porém, Brubacher demonstra em sua análise que “o resultado da lição herbartiana é prefigurado desde o começo. O resultado da lição deweyana permanece em dúvida até o fim” (BRUBACHER, 1961 p. 30) Assim, salienta que são formas bem distintas para se entender o ensino pautadas em considerações filosóficas bastante diversas:

A diferença em suas filosofias se origina de diferentes pontos de vista quanto à natureza do mundo, e quanto à maneira pela qual o mundo pode ser conhecido. De acordo com um ponto de vista, o mundo é um sistema consumado (closed system). (...) De acordo com o outro ponto de vista, o mundo está aberto, no que diz respeito a seu fim (open-end). Como disse William James, é um mundo “sem tampa”. (BRUBACHER, 1961, p. 37)

A oposição nas posturas filosóficas condiciona as visões sobre aprendizagem e consequentemente do método. Pode-se entender que, na visão de Herbart, o aluno se defronta com informações novas, porém estas novidades apenas demonstram a ignorância dos aprendizes diante do verdadeiro estado consolidado das coisas. Assim, “aprender é simplesmente afastar o véu da ignorância” (BRUBACHER, 1961, p. 37) e o método é uma forma de dar acesso a esses conteúdos estabelecidos. Já, seguindo o caminho de Dewey, a realidade está diante dos aprendizes de forma versátil e o método é uma forma de tentar um controle eficiente sobre ela. Lourenço Filho em sua *Introdução aos estudos da escola nova* (1978) confronta o sistema de projetos defendido por Kilpatrick com os passos formais de Herbart. Na concepção de Herbart, o trabalho do pensamento começa no primeiro instante da lição e conclui no último; de acordo com essa concepção, o pensamento seria um simples incidente na aquisição dos conhecimentos; as etapas formais são, na realidade, uma ênfase no trabalho do professor quando este prepara um assunto a ser ensinado. Por outro lado, no método de Kilpatrick, a partir da definição clara do fim a atingir e do estabelecimento de um objetivo central, o interesse coordenará as noções na medida da necessidade do pensamento. Em cada situação problemática apresentada que impele o aluno a conhecer, o conhecimento representará uma conquista individual; portanto, a ênfase está no rumo da aprendizagem, assim: “como procedimento de ensino, não há, portanto passos formais no projeto” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 208).

Quanto à comparação entre o método de problemas de Dewey e a elaboração de Kilpatrick, pode-se dizer que coincidem quanto ao embasamento filosófico. Contudo Kilpatrick mirava uma diferença:

O termo problema é essencialmente intelectualista em sua conotação. É a afirmação de uma dificuldade intelectual. Se for utilizado exclusivamente tenderá a enfatizar demasiadamente o aspecto intelectualista do trabalho escolar. A sua importância - mesmo a sua prioridade - podem muito bem ser admitidas, mas, novamente, seja dito nossas escolas precisam ser refeitas de modo a dar lugar mais essencial à vida real. E a vida real consiste muito mais fins pretendidos em termos materiais e sociais do que em termos de resolução de problemas intelectual. O pensamento em nossos filhos será muito mais vigoroso e muito melhor dirigido se puder ser obtido em ligação

com o trabalho e com planos que eles projetaram (KILPATRICK, apud, KNOLL, 2012, p. 7).

Assim, para ponderar uma diferença entre o método de problemas e o método de projetos, Kilpatrick reafirma a necessidade de ligação expressiva entre o trabalho realizado pelos alunos e seus interesses, ressaltando o aspecto ativo da experiência para que esta não se restringisse aos aspectos intelectuais. Ao final do artigo de 1918, Kilpatrick discute, novamente, o papel da criança na construção de seu método. Mantidas sob um regime de coerção, as crianças tenderiam a atitudes individualistas e egoístas. A ideia de que a criança é naturalmente ativa se coloca, especialmente, em linhas sociais. O ato propositivo dar-se-ia em uma situação social como a unidade típica e ideal de procedimentos na escola. Sob orientação adequada, o propósito significaria a eficiência, não só em atingir o fim da atividade projetada, mas, ainda, na garantia da atividade de aprendizagem que potencialmente contém. Com a criança naturalmente social e com um professor habilidoso para orientar a seus propósitos, especialmente, esperava-se garantir um tipo de aprendizagem excelente que levaria a construção do caráter dos infantes em prol de uma sociedade melhor.

Kilpatrick sugere o acréscimo de outros temas que complementaríamos a discussão do método. Para ele seriam necessários esclarecimentos sobre oposição à tradição, discutir sobre mudanças exigidas por este plano na mobília da sala, nos equipamentos e talvez, até, na arquitetura da escola, discutir a necessidade de um novo tipo de livro-texto, a construção de um novo tipo de currículo e programa escolar, e, acima de tudo, uma mudança de atitude a favor da mudança almejada. Contudo, justifica que a exploração desses temas não caberia no seu artigo inaugural.

### **3.2 REPERCUSSÕES DO TRABALHO DE KILPATRICK**

A proposta desencadeou, na época, uma adesão entusiasta em algumas escolas, uma adesão parcial em outras e total rejeição por parte de algumas, apesar de Kilpatrick apresentar, por vezes, um panorama uniforme neste sentido. (KNOLL, 2012). O projeto foi considerado como o mais avançado método de ensino, pois parecia uma forma de perceber as demandas da nova psicologia e aplicá-las. O método de projeto era uma questão de acalorada discussão em todos os lugares, nas reuniões da Associação Oriental de Professores de Física, na Escola de Mestres de Michigan, na Associação Nacional de Educação, nas páginas de Teachers College Record, nas revistas do Ensino Fundamental e até na revista de Economia

Doméstica, nos currículos de artes industriais, educação agrícola e ciências gerais. Mesmo educadores conservadores e adeptos das ideias de Herbart, como Charles A. McMurry, E. James Russell e David S. Snedden falaram em favor do novo método.

Em 1921, Kilpatrick organizou com alguns colaboradores o simpósio “Perigos e dificuldades do método de projetos e como superá-los”. Os oradores foram William C. Bagley, Frederick G. Bonser, James F. Hosis, Roy W. Hatch, Elbert K. Fretwell, todos colegas de Kilpatrick. Em suas exposições aclararam os princípios essenciais encravados no método, avaliaram as reações dos estudantes e questionaram a relação dos Projetos com os objetivos no ensino e na aprendizagem. Nos registros escritos desse simpósio, é possível observar que Bagley foi quem apresentou críticas mais ferozes; provocou uma discussão expondo três perigos de confiar no método de projeto: redução do valor de revitalização e transferência de valor do que é aprendido, uma ênfase exclusiva sobre os valores instrumentais de conhecimento e uma falta de intencionalidade de aprendizagem. Kilpatrick sintetizou tais críticas em um artigo final e levantou argumentos para defender o que, de acordo com ele, seriam dificuldades oriundas de um mau entendimento sobre o método.

Sobre a crítica de que haveria no trabalho com projetos uma falta de transferência do saber acumulado, Kilpatrick argumenta que há uma tensão entre os impulsos e potencialidades da criança e a melhor qualidade de experiências produzidas pela humanidade que chegou até nós. Mas, para ele, isto refere-se a um ponto de vista mais antigo, que enxergava o ato educativo como a mera organização da experiência da espécie em matérias sistemáticas para o estudo das crianças.

Em contrapartida, a proposta do método de projetos vincular-se-ia a outra forma de ver o processo educativo. A criança é ponto de partida, o caminho a seguir é o da atividade proposital; no entanto, o ato educativo não pode reduzir-se a este momento inicial. Seria preciso incluir o que Kilpatrick chama de experiência da raça, ou seja, garantir a melhor seleção da experiência já conseguida pela humanidade. Há uma intenção em tornar os comportamentos plenamente adequados e adquirir mais e mais os saberes desejáveis e estabelecidos pela experiência da raça; assim, não haveria oposição ou tensão e sim continuação. A ideia é de que as experiências acumuladas tivessem um efeito orientador para as decisões educacionais.

Sobre a crítica de que o método de projetos teria uma ênfase frequente em valores exclusivamente instrumentais, Kilpatrick também a rebate, dizendo que esse é um equívoco no entendimento da proposta. Procura anular tal crítica, retomando a definição sobre o segundo tipo de projetos, e sugere que os exemplos dados são uma grande variedade de

experiências não instrumentais. Deste modo, defende que tais experiências devem preencher um lugar importante na vida e aproxima esta defesa ao seu conceito de “wholehearted purposeful act”: “eu deveria desejar que o menino leia Ivanhoé, mas eu não deveria ficar satisfeito se ele lesse apenas sob coação. Eu deveria desejar que ele colocasse coração e alma em sua leitura” (KILPATRICK, 1921b, p. 4), ou seja, põe em relevo a necessidade de considerar a atitude do aluno em relação a esse tipo de experiência.

Ainda sobre a crítica da falta de intencionalidade, Kilpatrick diz que esse é o mais doloroso equívoco de interpretação do método - acreditar que é uma defesa de que as crianças estivessem à vontade para tomar as suas próprias decisões. Quanto a isso, defende-se, apontando que a necessidade de ter professores é tão fundamental como na escola comum. Na escola idealizada por Kilpatrick, o professor deve permanecer como uma autoridade competente, o árbitro final do que deve ser feito na sala de aula. Define um modelo de contrato didático: o direito de decidir é o do professor; este, para fins educativos, vai querer que as crianças sejam envolvidas, na medida do possível, em atividades intencionais. Do primeiro ao último momento, a decisão final está nas mãos do professor, a menos que ele opte por deixar o assunto dentro dos limites nas mãos da criança, assim, é sempre ele quem garante boas condições de aprendizagem.

O autor também aponta que o processo mais comum seria aquele no qual a criança traz sugestões e o professor decide, mas afirma não ser necessário que sempre seja assim. Pelo contrário, o professor deve ser livre para sugerir ou, se necessário, comandar o rumo das ações em sua sala de aula. Ele pondera que as crianças devem aprender a distinguir, desde cedo, aquelas sugestões do professor dadas como meras sugestões (ou seja, para ser aceito ou não pelas crianças) de outras sugestões dadas para serem, simplesmente, seguidas.

Em outro momento de sua obra, Kilpatrick discorre sobre uma questão dúbia - se o professor deveria dar a sua opinião sobre algum assunto polêmico para seus alunos. Sobre isto assume a posição de que é possível que o professor expresse seu pensamento ou guarde tal informação. No segundo caso, permite às crianças pensarem melhor. Nas palavras do autor:

A sociedade não lhe colocou ali com o propósito de que se aceitem as suas ideias particulares ou suas concepções em uma questão controversa. Colocou-lhe na sala de aula com o fim de poder ajudar a gente jovem a aumentar a sua capacidade de discutir as questões com uma inteligência cada vez maior. (KILPATRICK, 1940, p. 39).

Reportando à história da educação no Brasil, vale destacar uma primeira reapropriação do *método de projeto*. Lourenço Filho (1978) cita os trabalhos realizados em centros de investigação como a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Minas Gerais, a Escola Experimental Rio Branco, algumas classes da Escola Modelo anexa à escola Normal da Praça da República em São Paulo e a Escola de Aplicação do Instituto de Educação no Rio de Janeiro como lugares nos quais se constataram práticas que podem ser identificadas a um movimento defensor de uma educação ativa, acontecidos especialmente nas décadas de 20 e 30. O exemplo a seguir, desenvolvido em uma classe da Escola Experimental Rio Branco, oferece alguns elementos para uma breve análise de tal reapropriação:

Os alunos do terceiro grau primário tiveram a ideia de ornamentar a sala de aulas com material de desenho dos indígenas do Brasil. Esse, o propósito inicial. Decidida a realização, trataram de verificar como ela se tornaria possível, ou de organizar um plano de trabalho. Verificaram que os conhecimentos que possuíam da arte dos índios eram muito escassos. Foi lembrada uma excursão ao Museu Paulista, durante a qual recolheram documentação muito variada, em desenhos e moldes de massa plástica. Uma questão muito curiosa, porém, devia surgir: os alunos haviam copiado materiais também dos incas e povos primitivos de outras regiões da América e não só do Brasil. Isso propôs um novo problema, o qual, diga-se de passagem, despertou vivo interesse pela história de outros países do continente. Com o material acumulado e recortes de revistas e jornais, pôde se obter em poucos dias motivos puros da arte rudimentar do índio brasileiro. Como outras salas de aula possuísem uma barra ornamental em papel decorado, nasceu a ideia de pintarem uma barra semelhante. Surgiram dificuldades técnicas muito sérias, relativas ao papel a ser empregado, às tintas, sua composição, processos de pintura etc. Organizou-se um concurso para a escolha de um motivo ornamental, composto para grupos de alunos, e por eles julgado. Curioso é que não foi adotado um modelo único, mas a combinação de dois dos melhores apresentados. A execução foi iniciada, então. Organizaram-se grupos de trabalho. Surgiram os chefes. Cada grupo executou alguns metros de barra. Terminada a pintura, foi o papel pregado às paredes. Novas dificuldades técnicas apareceram. As tiras dificilmente ficavam em horizontal. Foi lembrado o uso do nível, e o projeto terminou, então, com êxito. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.205-6).

A exposição de Lourenço Filho, acima destacada, exemplifica o uso dos projetos porque envolvia a globalização dos conhecimentos e o exercício de ação autônoma, configurando um movimento de ação, pensamento e sentimento com a riqueza de todos esses aspectos da vida dentro da sala de aula. Destaca-se, na descrição, que o trabalho partiu do interesse da classe; mostra-se que exigiu pesquisa, registro, análise e seleção, contudo não se faz menção à ação do professor.

Obviamente, em um contexto que implicava o desenvolvimento de relações sociais, pois os alunos compartilharam, distribuíram tarefas, opinaram e aceitaram sugestões numa situação que envolvia cooperação e respeito mútuo, a intervenção do professor seria necessária senão para dar informações sobre o conteúdo estudado, ao menos para sugerir formas de se organizar e garantir que o trabalho se desenvolvesse de forma harmônica, sendo responsável pela sua finalização.

Também foi suprimido da análise o vínculo da ação descrita com os conteúdos previstos para aprendizagem. Tal análise deixa a desejar porque, por meio dela, poder-se-ia avaliar se a reapropriação brasileira aproxima-se da visão de Kilpatrick sobre currículo ou não.

### **3.3 O ERRO CONFESSO DE KILPATRICK EM CARTA PARA FLEXNER**

Uma carta escrita por Kilpatrick em 25 de Janeiro de 1950, com quase 80 anos de idade, foi resgatada pelo pesquisador alemão Knoll entre as coleções especiais da Mercer University na Georgia (anexo A); até então, este material não havia sido publicado. O destinatário da carta era Abraham Flexner, uma figura muito conhecida por seus estudos críticos sobre as universidades americanas e por ser diretor do Instituto de Estudos Avançados de Princeton. Flexner também teve atuação em escolas secundárias com grande participação em escolas experimentais, geralmente ligadas às universidades; essas escolas eram conhecidas por modificar práticas pedagógicas e favorecerem uma formação baseada nas premissas progressistas. Flexner conheceu com Kilpatrick e o método de projeto no seu auge e mais de trinta anos mais tarde escreve para Kilpatrick perguntando sobre a origem e a história da técnica dos projetos.

Indo longe no tempo, Kilpatrick cita as fontes nas quais bebeu para organizar sua proposta de educação. Descreve na carta como entrou em contato com as ideias de James, Dewey e McMurry e assume que foram fontes para o desenvolvimento de sua concepção de ensino; conta, também, que havia descoberto um texto do Dr. Woodhull<sup>6</sup> no qual se delineava um método de projetos do qual se apropriou. Em seguida, faz uma avaliação:

Depois que a minha ideia estava indo bem (cerca de 50.000 ou 60.000 cópias do artigo [de 1918] foram reimpressos e foi traduzida em russo e alemão), alguns começaram a protestar que eu estava usando o termo "método de

---

<sup>6</sup> Hofe (1966) faz uma investigação que acusa Kilpatrick de ter de apropriado indevidamente de ideias que não eram suas. Para Hofe, foi Dr. Woodhull quem concebeu o método de projetos e ele descreve evidências de que Kilpatrick teria lido o material deste professor antes de lançar o seu artigo *The Project Method* em 1918.

projeto" do meu jeito e não no deles, que eu não tinha criado originalmente o termo e, portanto não tinha o direito de usá-lo. Outros passaram a usar o termo em suas próprias maneiras peculiares. Alguns eram bons apesar de diferente, como o de J.A. Stevenson "O método de projetos de Ensino" (New York, Macmillan, 1921), mas outros eram absurdos. No final, eu decidi que eu tinha cometido um erro ao casar o termo com o meu programa, e eu parei de usar o termo como sendo provocador e ambíguo. (KILPATRICK, apud, KNOLL, 2010, p. 5).

Na perspectiva de Knoll, esta frase de Kilpatrick é uma excelente autocrítica, admitindo que, ao assumir a noção de projeto em sua concepção de educação, tinha cometido um erro. De fato, a definição de Kilpatrick é bastante ampla e, por vezes, torna-se ambígua, pois não deixa claro se a ideia era indicar a "atitude" subjetiva do aluno como um método ou como um objetivo de instrução. Acabou sendo "provocativa", pois mobilizou um campo teórico atrelado à palavra projeto (que era familiar) a um conteúdo novo.

Por outro lado, o rótulo de "método" não foi escolhido aleatoriamente por Kilpatrick. Ele sabia que a expressão era bastante apelativa para professores, diretores e superintendentes escolares, porque prometia ser um meio seguro para a solução de seus problemas de ensino.

Para Knoll (1997), é impossível descrever o método de projeto porque ele, simplesmente, não existe. Em seu trabalho, Knoll faz uma reconstrução da história do uso dos projetos e revela que o conceito de ensino por "projetos" surgiu no século XVII na Itália e chegou aos Estados Unidos em 1865, onde serviu como um dispositivo de instrução no ensino agrícola e ciência em geral. De acordo com Knoll, Kilpatrick entrou em contato com o método de projeto em 1915 e adotou o conceito já usado há cerca de duzentos anos; porém, o atualizou de uma maneira nova e instigante para ser apenas lembrado como um professor genial e também como um autor.

### **3.4 EXPERIÊNCIAS COM O MÉTODO: ACEITAÇÃO E CRÍTICAS**

As críticas ao trabalho de Kilpatrick vieram de todos os lados de educadores "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, que argumentou ser o trabalho de Kilpatrick inespecífico e inútil.

Knoll (2012) expõe três situações nas quais houve a tentativa de se trabalhar sistematicamente com método de projeto e avalia que todas elas teriam fracassado. A primeira

iniciativa de reconstrução do currículo foi realizada na Escola Horace Mann, em Nova York. A comissão de gestão incluía o professor Kilpatrick que tentava organizar uma proposta totalmente centrada no seu método de projetos. Contudo, houve resistência de professores que defendiam que as matérias deveriam ser determinadas com antecedência e desenvolvidas em uma sequência lógica. Depois de muita discussão foi acordado que, a partir do ano letivo de 1916-17, três classes de primeiro ano seriam ensinadas de acordo com o método do problema de McMurry<sup>7</sup> e uma classe de acordo com o projeto de Kilpatrick.

A classe que seguiria o método de projeto foi equipada com mesas e cadeiras móveis e abundância de materiais como brinquedos, ferramentas, máquinas de escrever, blocos de construção, etc. As condições para o trabalho, determinadas por Kilpatrick, foram que a classe não tivesse absolutamente nenhum conjunto de atividades ou currículo previamente definido, mas, que o professor fosse livre para fazer o que ela achava necessário e que as crianças fossem livres para pensar e agir. Há registros em duas fontes sobre como se deu o experimento e quais foram os resultados: o diário de Kilpatrick e o relatório da professora da classe que trabalhou com método de projetos. Nestas fontes, há registros de que as crianças utilizavam os materiais e coleções apenas como gostavam, agiam individualmente ou em grupos, brincavam com bonecas, pintavam quadros, liam histórias, construía barcos, espadas e outras coisas para um jogo de guerra. Os conflitos que surgiram por causa do ruído, falta de ordem, ou uma discussão sobre brinquedos ou ferramentas foram levados a discussões profundas e resolvidos pelos alunos de forma amigável com votações. Se solicitado, o professor dava conselhos e ensinava aos alunos os conhecimentos e as habilidades que eram solicitados. Contudo, ao final da experiência constatou-se que apenas cinco do total de vinte e cinco crianças aprenderam a ler.

Nas anotações de Kilpatrick ao longo do seu diário observa-se que o autor alterou sensivelmente o modo como assinalava as suas percepções sobre experiência na Escola Horace Mann. Se, a princípio, descrevia com empolgação e admiração o trabalho da professora, passou a indicar breves dicas sobre como deveria acontecer a "educação através da liberdade"; em seguida, encontram-se marcações nas quais estava tecendo críticas de que a professora estaria "voltando aos velhos tempos" até perder totalmente o interesse pela classe onde estava sendo aplicado o método de projetos. Por fim, há um comentário de que quando fez uma visita à escola percebeu que não havia mais nenhum único sinal de suas ideias.

---

<sup>7</sup> McMurry foi um dos autores a utilizar-se do termo projeto para proclamar ideias pedagógicas. Defendia a aprendizagem baseada em problemas e afirmava que este era um método eficaz para estimular o pensamento e a expansão dos conhecimentos dos alunos. Era considerado um método conservador que procurava ordenar as matérias já existentes no currículo por meio de problemas. (KNOLL, 2012)

O plano não foi bem sucedido e culminou apenas em um pequeno ensaio sobre o experimento, escrito por colaboradores, que foi publicado como um livro em 1922. O currículo da Escola Horace Mann foi reeditado continuamente, abandonando totalmente a proposta de Kilpatrick em favor de outras que eram consideradas práticas com resultados melhores.

A segunda tentativa frustrada, apontada por Knoll, aconteceu em 1921 em Milwaukee, cidade pertencente ao estado de Wisconsin. Lá, a associação de professores locais convidou o professor Kilpatrick para dar um seminário sobre a teoria e a prática do método de projeto. Os organizadores fizeram bastante propaganda, alardeando o encontro como um grande evento. O seminário realizou-se em uma semana e teve a participação de cerca de oitocentas pessoas. Terminou com aplausos e recitações de poesia, celebrando Kilpatrick como um místico e elogiando o método de projeto como uma "revelação." Em um primeiro momento, a euforia alastrou-se pela cidade e continuou avançando pelos dirigentes locais que queriam implantar uma escola nos moldes da teoria de Kilpatrick. Em 1924, quando foi comunicado sobre os progressos em Milwaukee, Kilpatrick diria "Estou satisfeito, mas envergonhado" (KILPATRICK, apud KNOLL, 2012, p. 11), provavelmente tendo em conta a experiência na escola Horace Mann.

Nesse ponto, as iniciativas na cidade começaram a estagnar e os dirigentes não quiseram assumir o papel de pioneiro ao introduzir o método de Kilpatrick em toda a cidade; havia temores de iniciar uma reforma cuidadosamente pensada e calculada para despertar o interesse público e, que mais tarde, poderia ser desastrosa. Posteriormente, superintendentes da educação discutiram longamente o conceito de ato propositivo, chegando à conclusão que era demasiadamente amplo e não poderia ser deduzida, dele, uma proposta consistente para o município:

O verdadeiro problema que impediu a introdução do método de projeto em Milwaukee não era uma questão de organização e apoio envolvidos, mas uma questão intrínseca ao próprio conceito. (...) Para eles, o método de Kilpatrick do projeto era muito ingênuo, imaturo e irrealista para ser um modelo convincente para uma reforma do ensino fundamental. (KNOLL, 2012, p. 10).

Por fim, Knoll aponta que Kilpatrick não divulgou essas tentativas de colocar em prática o seu conceito em Nova York e Milwaukee, mas o fez quando um estudante de doutorado orientado por ele fez uma experiência em Missouri, com um Currículo por Projetos (1923). Conduzido em uma escola rural entre os anos de 1917 e 1921 o experimento Collings

tentou realizar uma proposta sem cursos obrigatórios, em que as próprias crianças definiam questões e problemas de acordo com seus interesses e necessidades.

O caso que fez Collings, o orientando de Kilpatrick, ficar mundialmente conhecido liga-se ao “projeto febre tifoide” e teria se desenrolado segundo o relato que se segue. Dois alunos faltaram à aula porque tinham adoecido com febre tifoide. A partir daí, o professor atuou, envolveu-se em tudo, só como consultor e facilitador no desenvolvimento de uma série de atividades com os demais alunos: entrevistaram vizinhos, estudaram livros, visitaram as fazenda das famílias dos doentes, investigaram a água potável, as condições de produção do leite, a limpeza das casas, capturaram moscas e produziram um relatório declarando a causa da doença e apresentando propostas de como a família poderia vencer a praga, de forma simples e barata.

Collings descreveu em sua tese a forma como o trabalho de projeto foi realizado na prática e também apresentou dados empíricos para provar que os alunos da "escola experimental" tinham atingido pontuações muito mais altas em testes padronizados que os alunos de duas outras “escolas controle”. A tese abordava ainda que, devido à influência de seus filhos, os pais passaram a ler mais jornais e fazer reuniões da comunidade.

Para Kilpatrick, a tese de seu aluno foi a prova irrefutável de que sua ideia de projeto havia passado no teste da prática; porém, de acordo com Knoll, se todas as fontes forem avaliadas, é possível provar que o experimento Collings, na verdade, era uma invenção. As crianças não determinaram nem o conteúdo do projeto nem a sua direção, não havia crianças doentes na classe e, ao contrário do que sugere a tese, o projeto tifoide foi planejado com antecedência. Além disso, ele inventou escolas controle, estudos concomitantes e artigos de jornais. Na época, alguns membros da Comissão de Nível Superior expressaram dúvidas sobre a forma e o conteúdo da dissertação, ao que Kilpatrick reagiu, altamente indignado, e se recusou a aceitar as objeções a ele dirigidas. Por fim, a dissertação de Collings foi finalmente aceita, mas, no final, ficou a dúvida de que não era um experimento confiável, científico ou talvez, até, uma farsa.

Este fato controverso sobre seu trabalho acadêmico permaneceu desconhecido e Collings exerceu todas as funções importantes como criador de projetos estatísticos e documentarista. Mas, na visão de Knoll, tanto em Nova York, como em Milwaukee e Missouri, a proposta de Kilpatrick não conseguiu ser devidamente implementada ou testada empiricamente.

Kilpatrick divagou em uma série de questões teóricas, mas fugiu da organização mais específica das propostas do método. Ele queria ir além de uma técnica

atraente para transmissão dos conteúdos, queria propor algo como uma maneira de pensar e repensar a escola, o currículo e a prática pedagógica. Admitiu, por fim, como erro que, em vez de um projeto, um "método" objetivo de ensino, seu trabalho deveria ter sido divulgado como uma "filosofia" subjetiva da educação. Nesta perspectiva, é possível concordar com Knoll sobre a inexistência de um método e considerar o "Método de Projetos" de Kilpatrick, como uma postura pedagógica.

Como exposto, Kilpatrick enfatiza o fato de que uma atividade precisa ser conduzida por um impulso interno. Mas crianças e jovens podem eleger uma finalidade sem discernimento e com imaturidade, por isso os impulsos são apenas o início e não devem condicionar todo processo. Nesse sentido, embora a ideia de educação defendida pelo autor se caracterize pelo respeito à experiência e ao interesse da criança, a origem do propósito não precisa partir, exclusivamente, da criança. A ideia por ele defendida, embora exija a presença da finalidade, endossa que tal propósito pode advir tanto do aluno, quanto do professor. É possível constatar, também, que em nenhum momento foi proposto um abandono dos conhecimentos formais. Na proposta é claramente colocado que repensar os conteúdos escolares não significa abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas os temas atuais, mas sim, ressignificá-los. Contudo, como demonstram Abbagnano e Visalbergui, tal questão é ambígua:

Kilpatrick defende uma integração completa de todos os fatores educacionais, intelectuais e emocionais, individuais e sociais, instrumentais e finalistas. Mas é preciso reconhecer que, no plano mais especificamente didático, contudo faz concessões para as divisões tradicionais (por exemplo, no nível pós-elementar, admite que parte do dia escolar seja dividido em disciplinas, enquanto outra parte fosse dedicada a um "programa de atividades"), não consegue resolver com sua abordagem o problema da motivação efetiva para algumas aprendizagens, especialmente as "instrumentais". Daí a advertência de que se encontra em Kilpatrick certas oscilações, porque enquanto por um lado queria que a aritmética fosse aprendida a ser apresentado como uma oportunidade, por outro parece reconhecer que, no caso de tais disciplinas fundamentais é lícito recorrer, se necessário, inclusive a coerção com objetivo de que todos os alunos adquiram um grau suficiente. Estas são as dificuldades que os educadores propuseram resolver através da introdução de métodos de ensino "individualizado" para tais habilidades instrumentais básicas. (ABBAGNANO E VISALVERGUI, 1987, p. 648).

A principal crítica ao “método de projeto” elaborado por Kilpatrick não pode ser dirigida a um suposto papel secundário dado ao professor e nem à falta de valor atribuída aos conhecimentos; deve recair, no nosso entender, de um modo mais amplo sobre o fato de

tentar transformar primícias pedagógicas em um método ou sistema de ensino. Além disso, há críticas históricas sobre a visão da educação que ele defende e mais especificamente da escola. Tal afirmação baseia-se no fato de que, embora o autor, baseado em John Dewey, conceba a escola como uma “sociedade em miniatura” (Kilpatrick, 1967), a vida social abrange outras instituições, complexidades e contradições, que não permitem acordar que uma sociedade democrática seja a soma de indivíduos democráticos; porém, o que Kilpatrick defende é que seria impossível formar pessoas democráticas usando meios não-democráticos. Ao sugerir o declínio do autoritarismo na sociedade e nas práticas escolares, o autor sugere que os ideais de liberdade e democracia precisariam ser perseguidos por instrumentos igualmente libertários e democráticos. Diante de tal crítica - de que a sociedade democrática não é a soma de indivíduos democráticos - é preciso ainda aceitar como válidas as percepções pragmáticas sobre o método. De acordo com esta construção, pensar o método significa, na verdade, preocupar-se com o seu sentido mais simplório, qual seja, aquilo que possibilita ao homem alcançar os fins que determinou para si. Defende-se que o método pedagógico deve ser central por que os meios são tão importantes quanto os fins.

Com a crise econômica mundial, a fé no individualismo diminuiu e, na década de 1930, um novo movimento para a reforma do ensino surgiu, o que exigiu mais estrutura e orientação. Em *Refazer o Currículo* (1936) e *Filosofia da Educação* (1951), por exemplo, Kilpatrick já não falou de projetos com direção das crianças, mas com mais cautela, sistematizou a ideia de “prática guiada” e valorizou, ainda mais, o papel do professor como orientador no exercício de uma atividade.

Assim, há uma mudança radical em seu discurso passando da veemente defesa do método de projeto de educação para as propostas mais amenas de reformar o currículo. Esta mudança foi importante para salvaguardá-lo das críticas mais exacerbadas e para garantir a posição de liderança que ele tinha conquistado dentro do movimento de educação progressista. Acima de tudo, ele demonstra ter compreendido que não deveria ter empregado intensamente a noção de método dentro de sua análise educacional.

#### 4. A FACE CONTEMPORÂNEA DO MÉTODO DE PROJETOS

Kilpatrick trouxe uma contribuição ímpar ao debate pedagógico, ao vislumbrar a possibilidade de reformar a sociedade a partir de transformações implementadas na escola e no currículo. O método de projetos, a que seu nome se vincula, representou a tentativa de reunir em um só conceito as ideias mais recorrentes defendidas por educadores progressistas do início do século XX. Ao longo da exposição anterior, muitos pontos relevantes para a educação contemporânea foram apenas tocados, sem maiores aprofundamentos, objetivo que será perseguido a partir de agora.

É possível reconhecer, na vanguarda da pedagogia, inúmeras referências a trabalhos com projetos como estratégias didáticas e modalidades organizativas do trabalho pedagógico, sendo o termo projetos muito presente no campo da educação. Contudo, tal como foi à época de Kilpatrick, também hoje não há uma unidade conceitual dentro da temática, tornando-se necessária uma investigação que buque qual a forma mais recorrente do uso do método de projetos e quais conceitos embasam esta organização metódica, tal como hoje se apresenta.

Ao verificar quais pesquisas em educação desenvolvidas nas últimas décadas versavam sobre o tema método de projetos<sup>8</sup>, pode-se constatar um número bem reduzido com foco sobre o autor William Heard Kilpatrick ou ao método de projetos por ele desenvolvido. Há algumas pesquisas que fazem referências explícitas a este autor, entretanto o fazem de modo incidental, sem se aprofundar em uma análise do método de projetos ou em suas obras. Como exemplo, são citadas as dissertações: *A técnica de projetos no ensino de ciências da escola pública: recuperando o método científico* de Wanderlei Carvalho (1995); *Ensino-aprendizagem teórico-prático da disciplina administração em enfermagem pelo "Método de projetos"*, de Creusa Guimarães Madeira (1997); e *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue*, de Marizilda Guimarães Lemos Martins (2007), entre outros.

A maioria das pesquisas que se dedicam a investigar o método de projetos, especialmente aquelas realizadas a partir dos anos 1990, circunscrevem suas referências teóricas aos trabalhos de Hernández (1998a e 1998b,) com a análise de práticas escolares que envolvem diferentes aplicações do método de projetos de trabalho desenvolvido pelo autor espanhol. Assim, a obra de Hernández tem sido adotada como referencial teórico para

---

<sup>8</sup> Para efeito dessa pesquisa foram considerados os catálogos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Unicamp, PUC e o catálogo do Scielo; os termos da busca foram "Kilpatrick" e "método de projetos".

pesquisas sobre projetos e também como referencial prático na aplicação do método de projetos em escolas brasileiras, constituindo a forma mais recorrente de reapropriação contemporânea do método de projetos.

Deste modo, é possível constatar nas pesquisas em educação o seguinte cenário: inúmeras investigações que fazem referência ao uso dos projetos como exemplos de inovação pedagógica e um pequeno número aludindo a Kilpatrick; parte significativa dos textos encontrados elege a utilização do método de projetos como instrumento que pode ser um aliado na construção dos conhecimentos, considerando-o como possibilidade de transformação das práticas educativas; a base da pesquisa e das ações centra-se na concepção de Fernando Hernández do *método de projetos de trabalho*. Tais fatos justificaram um exame mais detido da obra desse autor, analisando as aproximações e diferenças fundamentais entre sua obra e os escritos de Kilpatrick.

O objetivo deste capítulo, portanto, é articular as ideias centrais da obra pedagógica de Kilpatrick, especialmente no que diz respeito aos conceitos de infância, democracia, conhecimento e currículo retratados anteriormente, com a forma mais recorrente de uso dos projetos em educação na contemporaneidade, em especial na obra de Fernando Hernández. Antes de tudo, porém, é preciso colocar o método de projetos idealizado por Hernández claramente diante de nós.

#### **4.1 O MÉTODO DOS PROJETOS DE TRABALHO**

Doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona, Fernando Hernández tem duas obras muito divulgadas no Brasil: *A organização do currículo por projetos de trabalho (1998b)* e *Transgressão e Mudança na Educação (1998a)*. A primeira reflexão centra-se na descrição da experiência na escola Pompeu Fabra, em Barcelona, para a qual Hernández prestou consultoria entre os anos de 1983 e 1986 e onde desenvolveu, junto com os professores, uma organização curricular diferente da que se apresentava até então; na segunda, Hernández parte da necessidade de transgredir uma série de aspectos que cercam a escola e traz os projetos de trabalho como uma resposta a essa necessidade. A principal proposta do educador espanhol é, portanto, a reorganização do currículo escolar por *projetos de trabalho* no lugar das disciplinas tradicionais.

Para o autor, *projeto* é uma forma de organizar a atividade de ensino e de articular os conhecimentos escolares, adotando como aspectos essenciais o *conhecimento*

*globalizado* e a *aprendizagem significativa*. De um lado, observa-se que toda construção dos projetos de trabalho estava centrada na preocupação de ensinar os alunos a “globalizar”. A perspectiva de globalização dos conhecimentos que se reflete nos projetos de trabalho é uma preocupação em ensinar o aluno a encontrar os nexos entre o problema que investiga e as informações que lhe permitiriam resolvê-lo. Trata-se de aprender a estabelecer e interpretar relações a fim de superar os limites das disciplinas escolares (tal conceito será novamente abordado nas sessões seguintes do presente capítulo). Por outro lado, a busca por favorecer a aprendizagem significativa subentende que os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses são tomados como ponto de partida da ação pedagógica. Assim, a ideia defendida é de que, tendo os interesses e conhecimentos como ponto de partida, conseguir-se-ia uma atitude favorável do aluno para aprender. Partindo desses pressupostos:

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, 1998b p. 61).

Como se pode observar, busca-se encontrar uma melhor forma de organizar os conteúdos escolares com o intuito de que cada aluno, individualmente, adquira conhecimentos. Vale destacar que não se trata de uma proposta que abandona uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos. Valorizam-se aspectos da informação como base para novas aprendizagens. Primordialmente, pretende-se repensar quais são as fontes de informação úteis para a escola, discutindo a exclusividade dos livros como local prioritário para a busca de informação e ponderando que há possíveis informantes igualmente válidos em muitos contextos diferentes.

Hernández não sistematiza etapas claramente definidas ou inalteráveis para que os projetos de trabalho sejam levados a cabo; apesar disso, explicita aspectos a serem levados em conta na organização de um projeto. O primeiro passo é determinar um tema, que pode ser sugerido pelo mestre ou pelos alunos. Destaca-se que tal definição do assunto pode originar-se de um fato da atualidade, fazer referência a uma experiência comum, emergir de uma questão que ficou pendente em outro projeto ou, até mesmo, partir de um assunto que faça parte do currículo oficial. Um fato determinante para a escolha é o interesse dos alunos e ela deve obedecer aos critérios de necessidade e relevância. Deste ponto de vista, a escolha de um

projeto deve considerar os possíveis nexos entre o tema eleito e outros, isto é, considerar a oportunidade de trabalhar outros temas atrelados ao primeiro.

A segunda etapa seria a definição dos problemas a resolver e, a partir daí, não haveria um caminho único a ser traçado, mas o projeto avançaria por meio da pesquisa de soluções para as dúvidas previamente levantadas. O autor organiza um rol de atividades que seriam de responsabilidade dos professores e dos alunos depois da escolha do projeto a ser executado. Ao professor caberia especificar o fio condutor que permitiria que o projeto ultrapassasse os aspectos informativos e pudesse ser aplicado em outros temas ou problemas. Para isso, deve-se realizar uma primeira previsão dos conteúdos e das atividades, encontrar algumas fontes iniciais de informação, fazer uma previsão dos recursos necessários, planejar uma sequência de avaliação.

A ideia, portanto, é que o professor defina, de antemão, um plano com as expectativas de aprendizagem para seus alunos. Por fim, caberia ainda, ao professor, a função de recapitular o processo realizado ao longo do projeto, para ser utilizado como fonte pessoal de consulta e formar uma memória de projetos de cada docente. As atividades dos alunos após a escolha do projeto são: organizar um índice no qual se especificam os aspectos que pretendem trabalhar no projeto; buscar informações que complementem e ampliem a proposta apresentada na argumentação inicial do projeto; recolher informações diversificadas tais como informações escritas, possíveis conferências de convidados, planejamento de visitas a museus, exposições, vídeos etc. Tais atividades funcionariam como um instrumento de avaliação das motivações iniciais. Com os projetos de trabalho, busca-se evidenciar para os alunos os procedimentos que lhes permitam organizar toda a informação disponível de uma forma adequada para a construção de conhecimentos.

Em *A organização do currículo por projetos de trabalho* (1998b), primeira obra de Hernández que é fonte para o entendimento de suas propostas, o autor descreve a origem de suas proposições. A experiência iniciou-se por meio de questionamentos do grupo de professores da escola Pompeu Fabra que convidaram o autor para realizar uma assessoria em currículo. Assim, há dados sobre as intervenções dos docentes com os alunos, as intervenções do assessor com os docentes, da experiência dos professores, da bibliografia utilizada ao longo do processo; enfim, a construção do texto assume um sentido coletivo no qual os limites de sua autoria se diluem, nem sempre sendo possível identificar as fontes das afirmações apresentando um documento difuso e de difícil análise.

Um fato curioso a esse respeito é a constante defesa da presença do assessor na escola. No prólogo assinado pelos professores encontra-se:

(...) estamos refletindo 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 sem pessoas externas que ajudem a objetivar as situações que se reproduzem na intimidade de uma escola, de uma equipe, cujos membros não podem, com frequência, deixar de captar de maneira subjetiva a própria realidade. Na Escola Pompeu Fabra, foram, e continuam sendo, definitivos a presença e o trabalho de assessoria na avaliação desse processo. (HERNÁNDEZ, 1998b p. 5)

Um pouco mais adiante, há um esclarecimento de que a demanda do professorado não podia ser abordada e resolvida a partir de um curso habitual de formação permanente; os docentes tinham a necessidade de modificar as estratégias favorecedoras da aprendizagem e acreditavam que isto implicava em encontrar um modelo que se adaptasse ao contexto. Assim, a presença do assessor é novamente defendida: “A intervenção de um assessor serviu para facilitar que as necessidades de formação e intenções de inovação do professorado se ordenassem num marco de reflexão sobre sua prática.” (HERNÁNDEZ, 1998b p. 19). No excerto acima, ao que tudo indica, é o próprio autor quem faz esse discurso, semelhante aos dos professores que participaram da experiência.

Ao final da obra há uma sessão intitulada “Os projetos vistos por seus protagonistas”, na qual o autor dedica algumas páginas para salientar a visão do professorado sobre alguns aspectos, entre eles a presença do assessor. Essa presença, é descrita como “importante e imprescindível” (HERNÁNDEZ, 1998b p. 191, 192). Causa estranheza o fato de existir uma defesa tão veemente da prática da assessoria e de que este aspecto seja retomado diversas vezes ao longo do texto sem grandes ponderações; fica a impressão de uma defesa prévia contra possíveis críticas.

Outro aspecto controverso é que o autor defende que o ponto de partida para a elaboração da proposta foi a necessidade de mudança expressa pelos professores. Na construção do texto insiste no fato de que a inovação foi um processo que surgiu da própria escola. Contudo, verifica-se que o início da atividade de reflexão e análise sobre o currículo do centro educacional é descrita com a introdução de novas fontes de referências, com a incorporação progressiva do professorado à inovação e com momentos de introdução dos projetos de trabalho. Ora, não é possível admitir que um processo de inovação potente e altamente estruturado como o que se apresenta seja totalmente espontâneo, especialmente quando o autor utiliza-se dos termos: introdução e incorporação.

Além disso, ao descrever o início da proposta, observa-se, claramente, que os professores se ligaram a questionamentos e utilizaram termos que, na realidade já eram provenientes do assessor:

A professora que, na ocasião, era a Coordenadora Pedagógica e que fazia parte do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries) o expressou assim: os projetos saem da forma de trabalhar que anteriormente tínhamos na escola e que eram os centos de interesse (...). Parecia-nos que a globalização era uma das maneiras de organizar os conhecimentos que mais respondia ao modo de aprender dos alunos. Mas nos demos conta que, na maneira como estávamos fazendo os centos de interesse, tudo seguia basicamente o mesmo esquema. Era a mesma coisa que seguir uma lição ou fazer um tema; a única diferença residia na escolha dos alunos. Mas isso não garantia que estivesse globalizado nem em função de como os alunos aprendem. (HERNÁNDEZ, 1998b p. 20).

Assim, ao longo de todo texto, há muitas passagens como esta que não deixam claro se os professores “se deram conta” de todos os aspectos, se a preocupação com a globalização era deles e foi ressignificada pelo autor, se a ideia da globalização era do autor que os levou a se dar conta. Enfim, há afirmações um pouco vagas, sem que seja possível determinar se, afinal, Hernández elaborou e a propôs, se ela foi feita pelos professores e de que forma cada um contribuiu.

A obra segue com a descrição de quatro exemplos de projetos realizados na escola infantil e na 2ª, 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Os temas dos projetos foram os felinos, o deserto e a Antártida. Há uma descrição das ações de professores e alunos em cada projeto, mas a ênfase não está nos conteúdos ou nos temas desenvolvidos, mas sim na estrutura dos projetos e nas reflexões dos professores. Quanto aos objetivos de ensino, é possível afirmar que, claramente, estão mais centrados nas habilidades tais como aprender as formas de lidar com uma informação, vivenciar um processo de tomada de decisões, pensar nas formas de organizar um projeto, aprender a ser objetivo e organizar os passos do estudo do que nas informações específicas sobre o tema estudado.

Presume-se que o envolvimento dos alunos nas atividades de busca de informação, tanto no princípio quanto ao longo do projeto, possa proporcionar uma série de benefícios aos estudantes. Os alunos poderiam aprender a situar-se diante da informação, adquirir habilidades para envolver outras pessoas na atividade de estudo e descobrir que têm

responsabilidade pela própria aprendizagem. Enfim, o aluno estaria em uma posição de atividade e não de passividade em seu processo educativo.

Finalizando a obra *Organização do currículo por projetos de trabalho*, o autor destaca, contudo, que a sua intenção não é oferecer uma receita a ser seguida, mas compartilhar o processo de tomada de decisões e o desenrolar dos acontecimentos em cada classe, valorizando a ação e as decisões dos professores como aspectos fundamentais para o sucesso da sua proposta. Enfim, não deixa claro as possibilidades de avanços da proposta em outras localidades e em outros contextos.

A segunda obra de Hernández que é fonte para a análise aqui empreendida é *Transgressão e Mudança na sala de aula* (1998a). Nesta é possível constatar um esforço em oferecer uma construção mais completa do ponto de vista teórico. A estrutura é semelhante à do primeiro livro, há um esforço em teorizar sobre alguns aspectos e os últimos capítulos são dedicados a mostrar exemplos da aplicação do método. Mesmo no início do trabalho, onde há esforço deliberado em explicitar suas concepções, não é possível identificar alguns elementos peculiares de sua teoria, por exemplo:

Os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar respostas (não “A” resposta) às mudanças sociais, 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, 1998a, p. 64).

O caminho percorrido parte da necessidade de mudança na educação e na função da escola para clamar a necessidade de reorganização do currículo. Contudo, o faz por meio de afirmações um tanto quanto genéricas e que se assemelham muito com o argumento utilizado por Kilpatrick em *Educação para uma civilização em mudança*. Assim, instauram-se dúvidas de interpretação da obra, especialmente porque Hernández recorre a muitos autores diferentes com pouco rigor e sem aprofundá-los. A passagem seguinte é esclarecedora:

Os projetos podem ser considerados como uma das práticas que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial aquela em que afirma que o pensamento tem sua origem em uma situação problemática que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. (HERNÁNDEZ, 1998a, p. 67).

Como é possível observar, ao apresentar um apanhado histórico sobre a inclusão de projetos na escola, Hernández aponta o ano de 1919 como o do início de sua implantação, sem esclarecer o leitor por que tal ano é um marco; ora, o texto mais relevante de Kilpatrick foi divulgado em 1918, fato que põe dúvida sobre as fontes utilizadas por Hernández. Além disso, dizer que Kilpatrick “levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey” reduz sua obra à mera aplicação, sendo esta uma posição questionável.

Hernández defende a proposta de uma escola transgressora e expõe seis situações que busca transgredir. A primeira transgressão é a da visão de educação escolar baseada nos conteúdos; assim, de acordo com seu ponto de vista, era preciso encontrar outra forma de organizar e planejar o ensino escolar. A segunda transgressão diz respeito ao entendimento da aprendizagem vinculada ao desenvolvimento e conhecida como construtivismo; o autor salienta que tal entendimento é adequado para se compreender os processos de construção do conhecimento, porém sugere transgredir as interpretações recorrentes que, sob o rótulo de construtivistas, reduzem e simplificam alguns aspectos da aprendizagem:

O construtivismo pouco ou nada diz sobre os intercâmbios simbólicos que se representam na sala de aula, sobre as construções sociais que o ensino intermedia, sobre os valores que o professor promove ou exclui, sobre a construção das identidades que favorece, sobre as relações de poder que a organização escolar veicula, sobre o papel dos afetos no (des)aprender, etc. Não se pode reduzir essas e outras circunstâncias da escola a uma visão da psicologia que tenha seu interesse em sobre como os indivíduos se apropriam dos conhecimentos denominados científicos e relacionados com as disciplinas escolares, aos quais mostra como identidades estáveis, ordenadas e compactas. (HERNÁNDEZ, 1998a p. 12).

A terceira transgressão proposta é em relação à visão do currículo escolar centrado nas disciplinas. Não é possível identificar uma diferença substancial em relação à primeira transgressão proposta, porém, a defesa do autor consiste em afirmar que o currículo escolar é fragmentado e oferecido aos alunos já em forma de conhecimentos estabelecidos, de forma que estão muito distantes das necessidades e interesses dos estudantes. A quarta transgressão diz respeito à ideia de infância, sugerindo que é preciso ir contra a ideia de transferir para o futuro a finalidade da infância.

Pensando no trabalho docente, o autor sugere a quinta transgressão. Sugere um modelo de valorização dos saberes adquiridos na experiência e reivindica a prioridade das vozes dos docentes nos discursos sobre inovação pedagógica. A proposta é ir contra uma

perda da autonomia no discurso dos docentes que ocorreria por causa da valorização exacerbada das ponderações de especialistas alheios à sala de aula. Por fim, a sexta e última transgressão é sobre a dita incapacidade da escola para repensar-se de maneira permanente. Pretende que a escola não seja estável, mas um lugar de transformações, acompanhando o que acontece na sociedade e nos alunos.

Diante de tais apontamentos, salientou-se que o *método de projetos de trabalho* é uma construção teórica e prática que pretendia ser uma forma alternativa para a organização do currículo escolar; com os projetos de trabalho pretendia-se responder à questão de como cada aluno poderia aprender mais e melhor.

Com estas primeiras considerações gerais sobre os projetos de trabalho elaborados por Hernández, é possível voltar-se à comparação entre o trabalho deste autor e o de Kilpatrick. Espera-se que este último capítulo parta da descrição do método de projetos de trabalho, acima apresentada e se aventure nas relações entre as concepções de infância, democracia, conhecimento e currículo vinculadas aos escritos de Kilpatrick. A sessão seguinte privilegia as noções de infância e democracia.

#### **4.2 O LUGAR DA FORMAÇÃO DA INFÂNCIA E DA DEMOCRACIA**

Como demonstrado na presente pesquisa, em Kilpatrick a formação da infância assentava-se na preocupação de correlacionar educação e vida; assim, não se tratava de preparar as crianças para uma vida futura, mas de construir o presente e resolver questões relevantes para um determinado grupo social. O debate que se colocava à época era a função social da escola, instituição que era pensada como dotada de um valor fundamental na construção e manutenção da sociedade democrática. A democracia era defendida como o princípio, o meio e o objetivo final da educação. A necessidade de formar a infância e a perspectiva democrática forjaram a opção curricular criada por Kilpatrick, na qual estavam arraigados os princípios de educação democrática e, pela primeira vez na história da educação norte-americana, um sentido de formação para a cidadania.

Havia em Kilpatrick uma necessidade de defender a centralidade da infância no processo de ensino. Neste sentido, podemos afirmar que continua e amplia as propostas de se considerar a infância como etapa da vida que tem valor em si mesma. Em sua obra, ele procurava estruturar o que supunha ser uma alternativa para a educação, repensando, assim, o lugar social a ser ocupado pela criança em seu processo de aprendizagem em uma instituição

escolar e debatendo a formação da infância em um sentido amplo, em acordo com as demandas sociais.

Pouco mais de um século se passou e a discussão da função social da escola e do significado das experiências escolares continua a ser um dos assuntos mais polêmicos entre educadores. Tal debate foi reapropriado por Fernando Hernández na perspectiva dos projetos de trabalho. É possível identificar um momento no qual o autor faz uma clara referência a sua concepção de infância. Tal ideia está posta em um contexto no qual ele explora as transgressões que, do seu ponto de vista, são necessárias à educação. Delineia uma proposta com intenções de mudanças essencialmente na forma de entender o currículo, a construção dos conhecimentos e a infância, considerada como uma iniciativa inovadora no interior da escola.

Buscava-se, essencialmente, transgredir a visão de educação baseada nos conteúdos e do currículo centrado nas disciplinas. O autor questiona o fato de os conteúdos serem apresentados com objetos estáveis e universais, pois, no seu entender, eles são construídos socialmente e se reconstróem em intercâmbios culturais, devendo, tal caráter, ser preservado na atividade educativa. Defende que a construção dos conhecimentos ocorre de forma dinâmica em um sentido de globalização, isto é, superando os limites das disciplinas escolares, estabelecendo relações entre os diferentes saberes.

Outra proposta que o autor julga transgressora, diz respeito à visão de infância. Conforme exposto acima, partiu-se da investigação dos professores que queriam encontrar uma forma de verificar se as atividades realizadas em sala de aula estariam, de fato, ajudando os alunos a aprenderem e a estabelecerem relações entre as diferentes matérias. Esta era a questão geral perseguida por educadores que estiveram envolvidos na elaboração do método de projetos de trabalho. Assim, a origem de toda construção do *método de projetos de trabalho* está centrada na preocupação com a aprendizagem dos alunos, dito de outro modo, com a formação cultural dos infantes. A ideia é que a organização do currículo por projetos de trabalho ajudaria as crianças a desenvolverem a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e isto refletir-se-ia em uma melhoria da qualidade das aprendizagens e da educação como um todo.

Hernández defende que é preciso promover uma educação que se ocupe em ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos em cada etapa de suas vidas. A proposta de uma escola transgressora traz consigo a ideia de ir de encontro à escola que acredita que a finalidade da infância é chegar à idade adulta. Para o autor, fazer um discurso de que a finalidade das atividades escolares é chegar à próxima etapa ou passar em uma exame de

ingresso na universidade também é nocivo ao desenvolvimento da educação básica. Assim, propõe que a infância deva ser entendida como um período particular, específico, rico em experiências e descobertas fundamentais. Como não é difícil constatar, tais argumentos parecem uma clara recuperação do debate que se travava no início do século XX, no qual a consideração da centralidade do aluno e das atividades das crianças era posta como necessidade capital para as reformas educacionais e para alcançar a pretendida Educação Nova.

Como exemplo disso tem-se: “(...) a educação na Escola contribui para a socialização dos indivíduos e para que possam ser melhores.” (HERNÁNDEZ, 1998a p. 10). Assim, a formação da infância em Hernández traz uma ideia um pouco vaga, porém, é possível identificar que tem, como objetivo, a aprendizagem de cada indivíduo. A preocupação continua centrada em propor situações de aprendizagem ativa, interessantes, significativas para o aluno para que possam ser indivíduos melhores; a perspectiva é mais localizada no indivíduo do que a de outrora.

Hernández escreve na década de 80, tempo no qual as considerações específicas sobre a particularidade da infância como uma etapa da vida com valor em si e a defesa sobre as necessidades educativas específicas da infância já estão consolidadas. Ora, avançou-se muito deste o início do século XX. Data de 1959 a Assembleia Geral das Nações Unidas, na qual foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança. Entre outras questões, estava acordado entre as nações que todas as crianças têm direito a serem protegidas, alimentadas, terem acesso a serviços de saúde, lazer e obviamente, educação gratuita.

Ora, a palavra transgressão supõe que há uma regra e esta é violada. No caso de Hernández, entende-se que haveria uma ideia ou concepções majoritariamente defendidas e que ele quer transgredir, isto é, infringir, fazer de outro modo, discordar, não obedecer; porém, a hipótese básica sugerida é que não há transgressão no que diz respeito à concepção de infância. Não há mudança significativa na defesa e nas proposições de Hernández que pudessem admiti-lo como uma inovação. Ao contrário, sua construção é bastante próxima daquilo que Kilpatrick e os escolanovistas já propunham no início do século XX.

No que diz respeito à concepção da democracia destaca-se que, na elaboração do método de Kilpatrick, cuja exposição foi feita no terceiro capítulo, pensar a escola e a educação tinha a função de promover os interesses e habilidades de cada pessoa em consonância com um projeto social comum. Para ele, a sociedade fez uma opção de viver democraticamente e, por isso, a escola e outras instituições teriam o papel de promover os valores democráticos e protegê-los da constatação e de possíveis arroubos revolucionários.

Por essa razão, o método proposto por Kilpatrick incluía o fomentar do espírito crítico a fim de sustentar as conquistas democráticas e expandi-las.

Nos dias de hoje, a impressão que se tem é que a democracia já foi naturalizada e é pensada como valor humano universal. Assim, já não precisa mais ser defendida. Isso se reflete na obra de Hernández da seguinte forma - ele toma a democracia como ponto de partida, um valor intrínseco que não precisa sequer ser discutido ou questionado.

É certo que participar da sociedade, hoje, exige dos indivíduos um número elevado e complexo de habilidades e conhecimentos: lidar com o sistema financeiro, transitar pelo sistema de transportes, utilizar diferentes meios de comunicação, conviver com um grande número de pessoas, lidar com diferenças sociais e culturais, são, entre outras, algumas das exigências da vida moderna. A proposta criada por Hernández com a colaboração dos professores da escola Pampeu Fabra tinha a preocupação de que os alunos adquirissem conhecimentos e habilidades para viverem bem nessa sociedade. Tal esquema implica numa revisão da forma como o currículo é organizado, porém, em uma perspectiva de instrumentalizar o aluno, a facilitar a sua socialização e dar conhecimentos práticos para a vida. Contudo, como exposto na presente investigação, Kilpatrick usa os mesmos argumentos na sua obra Educação para uma civilização em mudança.

Assim, o marco é semelhante na construção dos dois autores. A democracia é um conceito fundante que determina as formas de organização escolares, as práticas da sala de aula e os fins da educação. Pode-se dizer que, sobretudo na obra de Kilpatrick, a busca pelo equilíbrio entre os interesses individuais e os interesses da sociedade é posta em relevo; diferentemente em Hernández, há um grande apreço pelos saberes particulares. Embora os dois autores apresentem nuances distintas - maior ênfase no social ou no indivíduo - a manutenção dos princípios democráticos é um pilar para elaboração e execução de suas propostas.

### **4.3 O CONHECIMENTO É UM CALEIDOSCÓPIO?**

Comumente tidas como componentes curriculares, as produções das diferentes áreas do conhecimento entram no rol de manifestações culturais que se estabelecem na relação dos indivíduos com a sociedade da qual fazem parte. De acordo com Kilpatrick (1940), quando se sustentam argumentos de defesa de um currículo escolar fundado no princípio da tradição como tendência natural e imutável, incorre-se em um tipo de educação

que não dá conta de aprofundar as possibilidades de aprendizado e as necessidades educativas das crianças. O autor entende que, ainda que seja inerente ao ato educativo manter certa tendência conservadora na escola, para manter e transmitir os conhecimentos socialmente construídos, seria possível condicionar as decisões curriculares aos interesses das crianças em interação com uma multiplicidade de fatores sociais. Assim, os conhecimentos escolares não deveriam explicitar apenas um conjunto de saberes canônicos e nem serviriam apenas para serem transmitidos formalmente às novas gerações. Visto sob a ótica pragmática, o conhecimento deve ser entendido como algo mutável, objetivo e, até mesmo, utilitário.

Kilpatrick desenvolve sua proposta também tendo como base alguns fundamentos das teorias da psicologia que se apresentavam à época. Desta forma, ele defendia que era preciso promover um ensino centrado na experiência da criança, isto é, no “ato propositivo” (*wholehearted purposeful act*). A ênfase na ação do sujeito no campo da educação é uma construção fundamental. Com origens na orientação pragmática, o conceito de que o conhecimento é a parte funcional da experiência foi apropriado pelos intelectuais e profissionais da educação renovada, resultando em uma nova forma de conceber a aquisição dos conhecimentos. A experiência passou a ser pensada como uma reelaboração da investigação intelectual, possibilitando aprendizado e refletindo uma concepção de conhecimento como produção coletiva, na qual a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas.

Semelhantemente, os projetos de trabalho delineados por Hernández pretendem estar vinculados a uma perspectiva sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nega que ensinar seja apenas repassar conteúdos prontos e que aprender seja um simples ato de memorização. Deste modo, a formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual, mas como um processo global. Conhecer inclui aspectos cognitivos, emocionais e sociais indissociáveis.

A concepção de conhecimento pressupõe uma evolução na forma de pensar sua construção. A proposta elaborada pelo autor espanhol e que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizador e relacional. Assim, é preciso encontrar uma forma de articulação entre os conhecimentos escolares e a organização da atividade de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os conhecimentos não se ordenam de forma rígida ou em função de algumas disciplinas preestabelecidas.

O autor relata que a denominação de “globalização” tinha origem numa tradição educativa vinculada aos centros de interesse de Decroly. Esta era a experiência da qual partiam os docentes da escola onde se iniciou a trajetória de inovação por meio dos

projetos de trabalho. Esses professores utilizavam a noção de globalização como fio condutor de suas reflexões e havia um empenho para que os alunos aprendessem a globalizar, isto é, estabelecer relações entre os diferentes conteúdos estudados.

Contudo, ao longo de anos de trabalho, Hernández percebeu que tal noção de “globalização” não era entendida por todos da mesma maneira. (HERNÁNDEZ, 1998a p. 34). Por isso, esclarece que a noção e a prática da “globalização” se situa em três eixos: como um sentido de conhecimento, como um sentido de pensamento e como uma concepção de currículo.

Como um sentido de conhecimento, a noção de globalização baseia-se na busca de relações que ajudem a compreender o mundo no qual vivemos. Utilizando referenciais teóricos como Gardner e Morin, defende-se que o desafio atual em educação é pensar como adquirir as informações sobre o mundo e como articulá-las e organizá-las. Assim, a noção de globalização pode ser entendida como uma referência epistemológica que estabelece o pensamento atual como problema antropológico e histórico, levando a uma abordagem que vai além do tradicional compartimento das disciplinas. Por fim, como concepção do currículo defende-se que a globalização é uma forma de garantir que não só os conteúdos tradicionais sejam compreendidos no currículo, mas que este aborde a aprendizagem em suas mais variadas dimensões. Assim se propõe, por exemplo, que sejam objetivos do ensino as relações entre os diferentes conhecimentos disciplinares, a aprendizagem de estratégias de estudo e de atitudes favoráveis à aprendizagem. Neste contexto, surgem propostas de abordagem do conhecimento como algo mais inteiro e não recortado em disciplinas. Propõe-se uma integração de conteúdos e a ampliação do trabalho escolar para uma aprendizagem mais significativa. De acordo com Hernández:

Para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que alguma conexão este tenha com os que o indivíduo já possua, com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter concepções errôneas que devem ser conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998b, p.57).

Nesta postura, o conhecimento deve ser visto em estreita relação com o contexto em que é utilizado. Assim, pôde-se observar que na obra de Hernández, também no que diz respeito aos conceitos de currículo e conhecimentos, há uma construção similar à de Kilpatrick.

Quando se imagina um caleidoscópio, vem à mente um pequeno tubo no qual se podem ver pequenos objetos coloridos em diferentes perspectivas, com reflexos e movimento. Pode-se lembrar, também, que a maioria dos caleidoscópios tem poucos centímetros de comprimento e suas extremidades são fechadas, havendo, em uma delas, um pequeno visor através do qual pode-se ver dentro do objeto. Com esta imagem, então questiona-se a validade da metáfora proposta por Hernández: “O conhecimento é um caleidoscópio”.

Quando ele defende que o conhecimento é um caleidoscópio, pretende dar a ideia de uma teia de relações entre os vários campos do conhecimento, fazendo-os conviver nos ambientes escolares até mesmo com as construções equivocadas, consideradas como parte constitutiva da aquisição dos saberes. Esqueceu-se, porém, que um caleidoscópio é um objeto fechado, pequeno, impossível de se tocar em seu interior sem quebrá-lo, tem uma dimensão apenas contemplativa, etc.

Portanto, o que se pode salientar do mapeamento realizado por meio da leitura das obras dos autores é que ambos defendem uma qualidade diferente de acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade e utilização. O currículo que já estava formado e consolidado não é mais do que um conjunto de informações. Na perspectiva sobre os conhecimentos, é possível perceber que as matérias de estudo podem representar para os alunos um conhecimento a respeito de alguma experiência anterior, mas não são conhecimentos sobre a situação atual ou sobre algum problema que precisem resolver até que sejam utilizados novamente. Pode-se sintetizar que, para ambos os autores, o conhecimento não precede a aprendizagem; ele é o resultado da aprendizagem. O currículo transforma-se em conhecimento durante o curso da ação sobre ele; antes disso, é apenas informação.

#### **4.4 MUDANÇAS X TRANSGRESSÕES**

Um primeiro aspecto a ser destacado da intersecção entre a proposta de mudanças e a proposta de transgressões é que ambas as construções apostam na figura do professor e na sua competência no exercício de suas funções. De acordo com Kilpatrick: “de fato, quando o professor chega a criar disposição favorável entre os alunos, é que, geralmente, pode esperar êxito.” (KILPATRICK, 1965, p.70). Para Hernández: “serão os professores que, em definitivo, mudarão o mundo da escola, entendendo-a.” (HERNÁNDEZ, 1998b p. 149). Na condição de orientador de etapas, de desafiador, de questionador, o professor assume a responsabilidade pela gestão das atividades da classe. Tal característica pode ser facilmente

ressaltada se usarmos o recurso de pensar no oposto desta proposição, ou seja, a completa inabilidade e incompetência do professor. Ora, seria possível na proposta dos projetos confiar no professor não competente? Seria possível apostar na ausência de reflexão, tomada de decisões no interior na sala de aula, intervenções adequadas, orientação, leitura dos interesses, poder do veto? O modelo dos projetos pressupõe esse professor diferenciado. Contudo, vislumbrando um sistema com investimentos pesados em tecnologia de ensino, resoluções externas à sala de aula, determinações previamente feitas sobre o que e quando ensinar, dispensam um bom profissional.

Na utilização dos projetos, as melhores condições para o aprendizado apresentam-se quando o professor propicia situações para que seus alunos resolvam problemas em um ambiente de colaboração. É ainda o professor quem seleciona os interesses, os traduz em planejamentos a fim de ampliá-los e levar os alunos a interesses melhores. O professor é, portanto, um transgressor do que existe pronto e acabado, sobre ele recai a demanda de acompanhar a dinâmica da sociedade, inovar em suas atitudes, atentar para tendências de mudança de mentalidades e ter o foco na construção do conhecimento.

Outro aspecto a ser destacado é que, ao aprofundar os estudos dos textos da obra de Hernández, tornou-se claro que, por vezes, faltam elementos suficientes para uma análise e o autor faz afirmações vagas e imprecisas. Um exemplo disso é que Hernández procura advertir que “[...] em nenhum momento, os projetos de trabalho se apresentam como uma recuperação de uma maneira de organizar os conhecimentos escolares que autores como Kilpatrick abordaram no início do século nos Estados Unidos. Nem supunha uma volta para algumas experiências educativas inovadoras realizadas por volta da Segunda república em algumas partes da Espanha.” (HERNÁNDEZ, 1998a p. 22).

O exposto acima sugere que Hernández se apropriou de alguns princípios educativos elaborados por educadores progressistas no início do século XX e, especialmente, daqueles elaborados por Kilpatrick, a saber: interessar o aluno no trabalho escolar, ensinar questões substanciais e conectar com o mundo fora da escola. Assim, um projeto de trabalho é uma proposta de intervenção pedagógica que dá um lugar de destaque à atividade e aos interesses dos alunos e tem a preocupação com a relação entre as atividades escolares e a vida, assim, diferente do que é proposto pelo autor, suas proposições são bastante semelhantes àquelas organizadas por educadores progressistas no início do século XX, em especial a construção realizada por Kilpatrick.

Uma semelhança importante pode ser constatada nas citações abaixo:

Só dentro da vida, e pelas realidades da vida, se poderá aprender a viver melhor. Aquilo que, ainda hoje, muitos chamam de *modas passageiras e luxo*, representa, pois, o esforço inicial da escola para fornecer os elementos de verdadeira educação à criança. No entanto, esse esforço é ainda dúbio, hesitante. Somente quando a escola for posta em harmonia com a vida real, é que certos hábitos e disposições morais e sociais poderão ser criados no aluno; e, só então é que certos processos e empreendimentos necessários à solução desses graves problemas, poderão ser implantados de vez. *A ação educativa escolar tem de mudar tanto em sua essência quanto em sua gradação, em virtude do enfraquecimento das forças educacionais do lar e da comunidade.* (KILPATRICK, 1965, P. 48).

Esta proposta pretende transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação. Aqui se estabelece um posicionamento a favor de que, como assinala McClintock (1993), ‘a educação escolar necessita ser repensada, por que as representações, os valores sociais e os saberes disciplinares por que as representações, os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando, e a Escola que hoje temos responde em boa medida a problemas e necessidades do século XIX, assim com as alternativas que se oferecem tem suas origens no século XVII.’ (HERNÁNDEZ, 1998a p. 13 )

Ambas as propostas, em seus respectivos contextos, tendem a proclamar a necessidade de a escola modificar suas práticas, e seguir repensando suas funções, propondo mudanças na sua estrutura e funcionamento. Assim, ao apresentar algumas características dos *projetos de trabalho*, Hernández não traz distinções extremas em relação à formulação de Kilpatrick embora procure, ao longo de sua obra, marcar diferenças e apontar para a originalidade de sua formulação. De fato, ele pode ser considerado um dos poucos autores contemporâneos a propor um modelo, qual seja, o *projeto de trabalho*. Contudo, é possível identificar que, tanto os *projetos de trabalho* de Hernández quanto o *método de projetos* de Kilpatrick, traçam um caminho bastante semelhante: definir um propósito inicial, possibilitar o papel ativo do aluno e conciliar teoria e prática.

O caminho sugerido pela presente investigação buscou as aproximações e distâncias entre a proposição de Hernández e os escritos de Kilpatrick, procurando entender a organização do currículo por projetos e investigar por que e de que modo a noção de projeto foi reapropriada na escola contemporânea. É possível detectar flagrantes semelhanças entre Hernández e Kilpatrick, tanto nas ideias iniciais como no caminho argumentativo e, até mesmo, na elaboração do método que o primeiro nega reelaborar. A questão que então se coloca é: por que Hernández se recusa a admitir uma reapropriação?

Inicialmente, a hipótese levantada foi que as propostas de Hernández seriam substancialmente diferentes das de Kilpatrick; contudo, se percebe na análise acima exposta,

foi possível constatar que há muito mais aproximações do que distâncias. Um caminho possível seria, tal como foi feito com Kilpatrick por Hofe (1966) e KNOLL (2012), empreender uma investigação a fim de buscar indícios que provassem que ele, deliberadamente, tomou para si as ideias de Kilpatrick, sem fazer as devidas referências. Antes, porém, de pôr em dúvida a validade científica de toda produção de Hernández ou passar a lançar-se em uma pesquisa de execução quase impossível sobre suas motivações pessoais, é possível encontrar uma perspectiva de análise que forneça elementos para sugerir respostas à questão acima formulada. Os estudos sobre a linguagem da educação e sobre o discurso pedagógico contribuíram para um aprofundamento dessa análise.

José Mário Pires Azanha (1991) explicita o fato de que a produção científica do campo educacional sempre proclama a necessidade de modernizar a educação. Segundo ele, tal postura não atinge os pontos fundamentais que deveriam seguir na tentativa de entender as práticas escolares:

Na verdade, o simples reconhecimento da existência de uma crise na instituição da escola deveria antes nos conduzir a rever nossas ideias sobre elas do que, apressadamente, levar a esforços para reformá-la. Nem mesmo somos capazes, atualmente, de responder, de modo interessante à questão: “O que é a escola?” Não nos iludamos com o número infundável de respostas que a pesquisa educacional tem dado para uma questão que parece tão simples. Os nossos vezos ideológicos e nossos cacoetes pretensamente científicos já nos brindaram com uma multidão de esquemas classificatórios e de correlação estatísticas, mas desconhecemos inteiramente as relações efetivamente praticados na escola. (AZANHA, 1991. p.66).

Para este autor, as pesquisas devem descrever pontos de interesse do ambiente escolar, não para que se estabeleçam simplistas relações de causa e efeito, mas para que o esforço da descrição possa ampliar a compreensão do cotidiano escolar para, então, reformá-lo. Nota-se que o esforço de Hernández é na direção oposta, -parte-se de situações cotidianas de uma escola, uma suposta necessidade de reformá-la, produzem inovações para só, então, tentar realizar a descrição e teorização do fato.

Jaime Cordeiro (2002) questiona o fato de que o constante “anseio reformista” do discurso pedagógico tem se tornado cada vez mais consensual tanto nas reflexões como nas práticas educacionais. Em sua tese, o autor caracteriza o discurso pedagógico percorrendo o legado de diversos estudiosos que se dedicaram ao tema e reunindo elementos para situar as

categorias de “*novo*” e “*tradicional*” nos discursos educacionais. De acordo com Cordeiro, a maneira de se estruturar os discursos de educação é um terreno de disputas. Nenhum discurso é isolado de um objetivo – explícito ou não. O fato é que os discursos vinculam modelos de conduta e, por isso, guardam consigo uma comprovada necessidade de análise.

Para Cordeiro, embora a ideia de tradicional, muitas vezes, refira-se à concepção de “boa escola”, “escola consagrada”, etc., certamente a ideia de tradicional denota formas de uso que indicam um método de ensino ultrapassado, a ser combatido e superado. A palavra *tradicional* assume significados pejorativos quase sempre associados ao uso de cartilhas, à prática de violência no ambiente escolar, etc. Em contrapartida, a ideia de “novo” é construída para validar a qualidade de escolas que assumem os significados de “mais avançada”, por possuírem “aulas não-convencionais” e serem adeptas das revoluções tecnológicas. Tais categorias, que são linguísticas, expressaram-se por meio de movimentos educacionais no mundo todo.

Embora tais apontamentos caracterizem um momento específico da produção acadêmica brasileira, são considerações que levam a compreender a construção de Hernández sob outro prisma. Ora, se nenhum discurso é isolado de um objetivo, pode-se afirmar que, ainda que implicitamente, ou, até mesmo, de forma irrefletida, a produção de Hernández busca estar aliada à ideia de “novo”. A inovação é tida como um aspecto que valida a qualidade da proposta, é como se toda a construção fosse boa simplesmente por ser novidade, assumindo o significado de “mais avançada”. Obviamente, não se pode remontar a uma construção do início do século XX quando se objetiva produzir uma proposta com feição de novidade.

Jorge Nagle (1976) propõe-se a fazer uma introdução sobre o tema da educação e linguagem; e, para tal estudo, utiliza-se da análise de produções da literatura pedagógica como instrumento de investigação. Verificou-se que está à disposição um enorme leque de produções na área pedagógica; mas estas não são da mesma natureza. É fundamental para a análise dos discursos diferenciar e classificar essas obras. Há clássicos, obras menores e outras obras que não são de grande expressividade e, portanto, não assumem o peso de serem representantes de um discurso.

Nagle também enumera algumas características da literatura pedagógica da atualidade. A primeira classificação refere-se aos temas. Segundo o autor, é possível identificar dois tipos de objetos: o primeiro deles carrega o interesse por ideias que atravessam o campo da educação, e sobre as quais é dado um tratamento absolutamente generalista. Para Nagle: “questões puras [...] muitas vezes, parecem enriquecer o discurso

pedagógico, sem chegar a influenciar o funcionamento das instituições escolares”. (Nagle, 1976, p. 15). O segundo tipo abarca temas de natureza mais restrita, que podemos chamar de questões técnico-pedagógicas. No primeiro bloco localizam-se os temas relacionados à democracia, Estado, liberalismo, etc. Já o segundo agrupamento situa os temas como currículo, metodologia, didática, avaliação, etc. Para Nagle:

Tal fato concorre para o empobrecimento das análises, uma das características mais marcantes das produções do discurso pedagógico. E empobrecimento no caso, significa, basicamente, isolar aspectos gerais de aspectos restritos, como se estes fossem dois mundos incomparáveis, e, além disso, dois mundos em que as generalidades possam dar conta de sua compreensão. (NAGLE, 1976 p.17).

Ora, torna-se bastante claro que o discurso educacional apresenta inúmeros problemas e deficiências. Para Nagle, além da segregação entre os assuntos de natureza mais geral e outros de natureza técnico-pedagógica, identifica-se, na literatura pedagógica, uma ausência de tentativas de se compreender como ocorre a integração entre os aspectos amplos e restritos do fenômeno educacional. Como consequência da tecnificação no estudo dos temas, o debate sobre questões do campo educativo tem sido organizado de maneira fragmentada. Segundo Nagle, o objeto de estudo – processo educativo – acaba recebendo interpretações múltiplas, quase de uma maneira mutilada. Sem dúvida, este fato dificulta a compreensão do fenômeno.

Além da classificação temática, Nagle propõe outra, que se refere à forma pela qual tal discurso é, muitas vezes, estruturado. Há uma característica muito visível do discurso pedagógico que Nagle nomeia de “ensaísmo pedagógico”. As proposições acabam ficando muito no plano da opinião, ausentando-se delas maior rigor para verificação de análise. Os usos da língua são constantemente confundidos e usados sem critérios. Os caracteres normativo, informativo, descritivo, prescritivo, exortativo misturam-se, tornando os estudos pouco profundos e, muitas vezes, vazios de conteúdos práticos.

Outra característica do discurso pedagógico é o fato de que este se apresenta muito próximo do senso comum e – segundo a lógica apresentada por Magda Soares – a linguagem comum acaba por criar uma realidade que passa a ser seu objeto de estudo. O grande impasse é que, repetidas vezes, há um desvio da situação educacional estudada, para que este objeto se encaixe em conceitos que vêm da linguagem comum ou de outras ciências.

Tais características do discurso pedagógico apresentadas por Nagle favorecem a compreensão do trabalho de Hernández como um representante de uma produção de natureza técnico-pedagógica. As proposições do autor espanhol são carentes de maior rigor para verificação de análise, há um caráter informativo, descritivo e exortativo o que torna os estudos pouco profundos, do ponto de vista da análise teórica e também pouco acessível no que diz respeito aos conteúdos práticos.

Dessas considerações, pode-se voltar à obra de Kilpatrick como um representante do movimento da Escola Nova e considerar que ele está envolvido com os parâmetros da linguagem e do discurso educacional que – como destaca Jaime Cordeiro – fabricaram as ideias do “*novo*” e do “*tradicional*”, ideias que permeiam e continuam povoando o discurso educacional na atualidade.

Em Kilpatrick é possível identificar o sentido da *mudança* como um eixo analítico para a obra. Guardadas as devidas proporções, é possível dizer que a obra de Hernández também está inserida em um contexto de reformas. Sabe-se que, em 1977, foi assinado o Pacto de Moncloa, na Espanha. Firmado entre o governo, os partidos políticos e sindicatos, tal acordo estabelecia, entre outras prioridades, o aumento significativo do orçamento da educação pública, a ampliação por mais dois anos do ensino obrigatório, a formação continuada dos professores e a revisão dos currículos de ensino. Assim, nas décadas de 80 e 90, a Espanha viveu grandes reformas no setor educacional, as análises curriculares ganharam força e, neste contexto, o método de projetos de Kilpatrick foi revisitado por Hernández.

Destaca-se que o discurso de Kilpatrick representa uma voz em meio a transformações sociais bastante acentuadas; por isso, foi reapropriado. Tais mudanças trouxeram uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro desse novo modelo de sociedade; o papel do aluno frente a essa construção é dotado de sentido, pois estaria envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Parece ter virado senso comum a ideia de que a contemporaneidade, portanto a época de Hernández, é aquela de maiores e mais intensas transformações. A atualidade de Kilpatrick encontra-se em identificar as mudanças como um eixo analítico importante e em considerar o currículo como o lugar de negociação de mudanças em favor de uma educação melhor.

Do acima exposto, fica a certeza de que é necessário ponderar a adoção exclusiva de Hernández como referência à discussão sobre projetos, haja vista que o autor faz um uso pouco rigoroso da documentação, apresenta uma análise superficial da proposta de

ensino por projetos, incorre em contradições e retoma construções teóricas diversas. De acordo com as concepções levantadas nesta pesquisa, compreender o tema do uso dos projetos na escola requer um diálogo com a perspectiva de Kilpatrick proposta em acordo com a ideia da construção e consolidação da sociedade democrática.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos aspectos podem e devem ser ressaltados ao se analisar a obra de W. Kilpatrick com o intuito de questionar a origem, os pressupostos e implicações do *método de projetos*. A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que teve, como foco, estudar o método de projetos, especialmente com o objetivo de mapear as concepções de conhecimento e currículo, aspectos considerados fundamentais para a construção da obra do autor investigado, além de encontrar elementos que expliquem a reapropriação do método de projetos pela escola contemporânea.

Na análise que fizemos das obras de Kilpatrick, especialmente *Project Method e Educação para uma civilização em mudança*, houve a clara preocupação de abordar de maneira bastante precisa o pensamento pedagógico do autor em relação com as suas visões sociais e políticas. A intenção justifica-se, à medida que se trata de obras pouco exploradas e tida, pelos principais estudiosos brasileiros do campo da Educação, como uma simples continuação e operacionalização da obra de John Dewey, ideia que se pretendeu contestar com esta investigação. Por outro lado, o uso do termo *projetos* na escola atual mobiliza uma série de questionamentos quanto às origens e pressupostos de sua construção teórica. Assim, exigiu-se desta pesquisa um esforço de síntese das ideias expostas por Kilpatrick.

Num primeiro esforço de interpretação das suas ideias, destacou-se a discordância entre autores a respeito dos créditos que seriam dados a Kilpatrick pelas propostas de mudanças e pelas transformações ocorridas na educação no início do século XX. É possível encontrar em algumas obras afirmações que apresentam Kilpatrick como o precursor ou responsável pela organização de uma forma efetiva de consolidar o ideal na Escola Nova e, em outras, afirmações que tiram dele a autoria e responsabilidade pelo que se concretizou quando do detalhamento do método ou da defesa dos princípios educativos que sustentava.

Tais divergências em relação à obra de Kilpatrick evidenciam a lacuna de pesquisas sobre o assunto na educação e revelam a necessidade de uma análise mais apurada da obra e um exame crítico do método. Por outro lado, essa postura é compreensível, pois Kilpatrick pôde não ser o primeiro a apresentar algumas propostas de mudanças para a educação escolar e muitas das suas sugestões podem ter origem em outras experiências (como o uso do termo projeto, a valorização da experiência, as referências às leis da aprendizagem,

entre outros aspectos), contudo, ele se destaca pela forma como propôs as mudanças e por considerá-las em seus aspectos individuais e sociais.

Para Kilpatrick estava claro, no início de sua produção, que ele não falava nada de novo:

É prudente advertir o leitor contra esperar qualquer grande quantidade de novidade na ideia aqui apresentada. (...) o conceito a ser considerado não é, de facto, recém-nascido. Nem alguns leitores ficarão desapontados que, afinal, tão pouco de novo é apresentado. (KILPATRICK, 1918, p. 1 tradução minha.)

O autor, em seu artigo seminal, apenas procurava sintetizar e chamar a atenção para os aspectos fundamentais do debate que se instaurava à época. O mérito dado a ele não deve ser, realmente, o da origem de todas as suas propostas e de realização destas, porém, parece ser decisivo, o impulso prático e a força política que ele deu em direção aos novos progressos educacionais e à reorganização das escolas americanas ao longo do século XX, como defende Lourenço Filho (1978). Sendo assim, sua atuação como professor e suas propostas de mudanças extrapolam o campo educacional, é o que permite compreender o fato e ser, muitas vezes, nomeado um “teórico da educação que ocupou-se da didática” (CAMBI, 1999, p. 521-2), mas também ele “foi, sem dúvida, quem expressou de modo mais complexo a necessidade de um novo humanismo social que em todo mundo, mas sobretudo nos Estados Unidos, um esforço dos educadores progressistas.” (ABBAGNANO e VISALBERGUI, 1987, p.646).

Entretanto, apesar de se destacar por suas posturas e motivações polêmicas, por vezes contraditórias, compreende-se que Kilpatrick foi “fruto de sua época”, ou seja, avalia-se que muitas de suas conquistas talvez não tivessem sido alcançadas se não apresentassem como cenário os acontecimentos do final do século XIX e início do século XX, fato que também vale para os êxitos encontrados na divulgação de suas propostas de reforma educacional.

Os procedimentos reflexivos de Kilpatrick tiveram sua fonte na observação das mudanças da sociedade. Ela aponta, como tendências principais dessa vida moderna, uma nova atitude de pensamento, a industrialização e a democracia. Kilpatrick vê, com otimismo, tais tendências de mudanças, observa haver na sociedade americana uma crescente cooperação, avanços na comunicação, integração social, liberdade e democracia como forma privilegiada para a vida coletiva. Essa perspectiva favorável, contudo, não é ingênua, pois a ascensão dos totalitarismos e as novas configurações assumidas pelas sociedades altamente

industrializadas também são contempladas em sua análise. Ele identifica que a perda da liberdade e o modelo social advindo da industrialização criam empecilhos para conseguir uma vida boa e plena para todos. Na visão de Kilpatrick, a consolidação e a manutenção da democracia são percebidas como um esforço deliberado e não como tarefas simples e automáticas, as quais se traduzem imediatamente em demandas educacionais.

Dessa maneira, as ações de Kilpatrick foram desenvolvidas junto a um processo de grandes mudanças econômicas e sociais. Todo o contexto da primeira metade do século XX, em seus desdobramentos sociais, políticos, econômicos e culturais, serviu de impulsionador à sua reflexão crítica diante do que ele propôs: um modelo educacional que fosse compatível com as tendências sociais que observava.

Em vista disto, partiu-se da hipótese de que a construção do método de projetos é parte de um processo mais amplo, insere-se em um conjunto de construções aliadas à reflexão sobre o papel da educação e a organização de sistemas escolares como um todo e menos forjadas em necessidades localizadas e pontuais de aplicação de novas técnicas para melhoria de práticas. De fato, observou-se que a construção do método de projetos está vinculada a uma forma de se pensar a aprendizagem, o papel social da criança, a função social da escola e a vida em sociedade. Kilpatrick, em acordo com outros educadores progressistas, defendeu a necessidade de mudanças na prática pedagógica e nas concepções que a norteavam. Destaca-se pelo fato de impor tais mudanças como imperativo para a conservação de condições sociais mais favoráveis. Assim, pensar o método, na ótica de Kilpatrick, significa encontrar um caminho para a educação escolar, equilibrando as necessidades educativas dos indivíduos com as necessidades sociais; porém, verifica-se que tal construção colecionou fracassos. Essa constatação deve-se a inúmeros fatores, principalmente quando se analisa o quê das propostas educacionais de Kilpatrick foi colocado em prática e como, de fato, se estruturaram. Em Kilpatrick, a falta da experiência democrática na atividade educativa a torna banal e com finalidade inalcançável.

O fato de muitos educadores não terem aderido às propostas do método de projetos e de alguns pensadores terem se voltado contra elas, tecendo duras críticas, também contribuiu para que estas não se desenvolvessem ou se mantivessem (Knoll, 1997). Mesmo durante a vida e atuação direta de Kilpatrick na reorganização de algumas escolas, pôde-se perceber que seus ideais e suas sugestões para mudanças na educação também se alteraram (Knoll, 2012). Esses episódios acabaram influenciando, negativamente, a interpretação e realização de suas propostas em um sentido de abrangência educacional mais notório.

Mas, ainda que Kilpatrick tenha se valido de situações pelas quais estava passando a educação nos Estados Unidos para desenvolver suas propostas de reformas e, ainda que suas ações tenham influenciado de forma muito localizada algumas iniciativas em seu país, vale destacar que a análise de sua obra revela a formatação de um discurso complexo, mas com a clara intenção de ter um apelo popular e ser aceito. O uso da palavra método pode ser entendido nesse contexto: observava-se uma situação social complexa, havia uma ameaça externa à opção democrática, a necessidade de se educar os jovens era vital e, por isso, apresenta-se um método, ou seja, um caminho possível. Kilpatrick formulou um discurso que tinha apelo e que foi considerado por muitos como a solução para os problemas enfrentados pela educação. Contudo, como demonstrado na presente investigação, a divulgação e aceitação desse método não foi uma tarefa fácil. Esse fato leva Abbagnano e Visalbergui (1968) a afirmarem que:

A pedagogia de Kilpatrick (que ao final não quis mais empregar a gasta expressão “método de projetos”) quer ser essencialmente um modo para promover a convivência democrática dos homens orientando-a em um sentido progressivo, e educação progressista se nomeou nos Estados Unidos, era a educação caracterizada desta forma. (ABBAGNANO e VISALBERGUI, 1987.p 647)

Com o objetivo de ponderar os usos e os impactos do método de projetos para a educação escolar atual e, valendo-se do estudo ora apresentado, das informações e dados do contexto, os princípios e a descrição do método de projetos elaborado por Kilpatrick e, principalmente, do estudo realizado das obras ainda pouco exploradas desse autor, optou-se, por realizar uma breve reflexão sobre as possíveis aproximações e distâncias entre a proposta de Fernando Hernández, da organização do currículo por projetos de trabalho, e a construção de Kilpatrick especialmente no que se refere aos conceitos de currículo e conhecimento.

Observa-se que foi possível encontrar grandes aproximações entre a obra de Hernández e Kilpatrick, especialmente quanto à estrutura discursiva, as linhas gerais do método e as concepções sobre infância e aprendizagem; porém, quanto à explicação de por que o debate foi reapropriado, foram constatados apenas alguns indícios, não sendo possível finalizar a questão. Isso se deve à característica mais exploratória desta investigação, que precisou mapear com precisão as duas obras de Fernando Hernández para tentar construir a concepção de conhecimento e currículo neste autor. Assim, pontos aqui apenas insinuados, sobre a retomada de propostas escolanovistas no século XXI, podem receber uma atenção mais cuidadosa. Muitas questões ainda podem conduzir pesquisas como, por exemplo, por

que a ideia de mudança continua tão poderosa no campo da educação. E questionando sobre a possibilidade ou impossibilidade de se continuar apelando à retórica da mudança, da novidade, tal como era feito no início do século XX.

Por exemplo, pode-se pensar nos aspectos discursivos sob a luz da crítica de Scheffler (1974). É possível, ainda, voltar ao debate que se mantém atual no contexto brasileiro sobre os currículos escolares. Por essa razão, acreditamos que as limitações deste trabalho são também uma possibilidade de desdobramento para pesquisas posteriores.

Neste contexto, a discussão sobre os projetos é cercada ainda por uma polêmica: tais construções poderiam, de fato, serem consideradas métodos? Kilpatrick posicionou-se quanto a isso e, por fim, percebeu sua proposta não como um método, mas como uma determinada concepção e postura pedagógica, lutando contra a ideia de propagar os projetos como uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos. Encontra-se em Hernández a seguinte construção: “os projetos de trabalho se apresentam não com um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção da educação e da escola” (HERNÁNDEZ, 1998b p. 89). Para o autor espanhol, os projetos de trabalho representam uma nova postura pedagógica, coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual. Não se trata, portanto, de uma simples técnica para tornar os conteúdos mais atrativos para os alunos, mas de uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseado no ensino para compreensão experiencial e investigativa. Deste modo, as propostas analisadas na presente pesquisa significam fundamentos para a solução de um problema e sugerem que atitudes dos sujeitos envolvidos no processo devem ser consideradas no ato pedagógico, porém as duas propostas não se reconhecem como um método de ensino.

Por fim, pode-se dizer que a proposta dos educadores progressistas que ficou conhecida como Escola Nova é muito vasta e detalhada, por isso foi um empreendimento complexo selecionar e sintetizar os conceitos fundamentais dentro da ampla gama de temas tratados por diferentes autores. Para que a pesquisa se tornasse possível, foi preciso adentrar em obras cujo tratamento foi secundário em grande parte da produção dos estudiosos da Escola Nova no Brasil. Foi objetivo deste texto contemplar ao mesmo tempo a riqueza argumentativa do autor e identificar sua proposta central. Assim, este esforço de pesquisa se constitui como exploração para tratar com a profundidade merecida pontos instigantes da reflexão de Kilpatrick na expectativa de contribuir para a visualização de um quadro geral de seu pensamento. Com efeito, ao promover uma reflexão crítica sobre o método de projetos e os princípios que nortearam a sua construção, alimenta-se uma discussão sobre as formas

contemporâneas de trabalho com o método de projetos. Verifica-se que a atualidade de Kilpatrick encontra-se, justamente, em identificar as mudanças como um eixo analítico importante e em considerar o currículo como o lugar de negociação de mudanças em favor de uma educação melhor.

## REFERÊNCIAS

### FONTES

KILPATRICK. W. H. **The project Method:** The use of proposeful act in the educative process. 1918. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606>> Acesso em: ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them:** Introductory Statement and Definition of Terms. *Teachers College Record*, New York, v. 22, n° 4, pp. 283-288. 1921a. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3982>> Acesso em: jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them:** A Review and Summary. *Teachers College Record*, New York, v. 22, n° 4, pp. 310-321. 1921b. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3987>> Acesso em: jan 2012.

\_\_\_\_\_. **My child as a person.** *Teachers College Record*, New York, v. 33, n° 6, pp. 483-493. 1932. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7163>> Acesso em: jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Remaking the curriculum.** New York: Mewson&Company, 1936.

\_\_\_\_\_. **La función social, cultural y docente de la escuela.** Buenos Aires: Losada, 1940.

\_\_\_\_\_. **Educação para uma civilização em mudança.** São Paulo: Melhoramentos, 1965.

\_\_\_\_\_. **Filosofia de la educación.** Buenos Aires: Losada, 1967.

KILPATRICK. Willlian Heard, CHILDS, DIX, Lester. **Democracia e educação.** Washington: União Panamericana, 1942.

KILPATRICK. Willlian Heard, RUGG, Harold(org.). **El nuevo programa escolar.** Buenos Aires: Losada, 1944.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. & VISALBERGUI, A. **História de la pedagogia.** México:Fondo de cultura economica, 1987. p. 607-863.

AMARAL, Maria Nazaré Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática.** São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BENTO, Paulo Torres. Do lugar da educação para a cidadania no currículo. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 14, n. 001. 2001. pp. 131-153 Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414107.pdf>> Acesso em: jan. 2011.

BEYER, Landon. E. Willian Heard Kilpatrick (1871-1965) **Prospects the quarterly review of comparative education**. Vol. XXVII, n. 3, Paris, UNESCO: International Bureau of education. 1999. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/ ThinkersPdf/kilpatricke.PDF](http://www.ibe.unesco.org/ThinkersPdf/kilpatricke.PDF) . Acesso em: ago. 2009.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar: **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf> > Acesso em: mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**, Brasília, DF: INEP, 1997.

BRUBACHER, **A importância da teoria em educação**. Rio de Janeiro: Centro Barasileiro de pesquisas educacionais, 1961.

BRUNNER, Jerome S. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHILDS, John L. **Pragmatismo y educación**. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1956.

\_\_\_\_\_. William Heard Kilpatrick: Teacher and Democratic Statesman. **Teachers College Record** v. 53 n 5, 1952, p. 241-244 Disponível em < <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=4996>> Acesso em mar. 2011.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos70 e 80)**. São Paulo: UNESP, 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1971.

FRANKLIN M Barry e JOHNSTON C. Carol. Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. **Profesorado** - Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Universidad de Granada, Granada, España año/vol. 10, número 002 2006

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. São Paulo: Artmed, 1998a.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montsserat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. São Paulo: Artmed, 1998b.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914–1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMES, William. **Pragmatismo**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1984.

KNOLL, M. **The project method: its vocational education origin and international development**. *Journal of Industrial Teacher Education*, Normal, Il., v. 34, n. 3, p. 59-80, 1997. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>> Acesso em: out. 2010.

\_\_\_\_\_. **A marriage on the Rocks: An Unknown Letter by William H. Kilpatrick about his Project Method**. Education Resources Information Center - online digital library of education research and information. Institute of Education Sciences (IES) of the U.S. Department of Education. 2010. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511129.pdf>> Acesso em: mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **I Had Made a Mistake: William H. Kilpatrick and the Project Method**. *Teachers College Record*, New York, v. 114, n° 2, p. - 2012. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16242>> Acesso em: abr. 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUZURIAGA, Lorenzo. **La educación Nueva**. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1967.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950-1960. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 31, jan./abr., 2006. p. 96-113.

NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. In: **Educação e Linguagem**. São Paulo: Edarte, 1976. p.11-42

PULLIAM, J.D. e DORROS, S. **História de la educacion e da la formacion del maestro em los Estados Unidos**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1970.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2001.

RIBEIRO, M. Educação para cidadania: a questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e pesquisa**, jul/dez. 2002.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Edusp. 1974.

SILVA, Tomás Tadeu. **Identidades Terminais**. São Paulo: Vozes, 1996.

SOARES, Magda Becker. A linguagem didática. In: NAGLE, Jorge. **Educação e Linguagem**. São Paulo: Edarte, 1976. p.145-160

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**, 2009. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

## ANEXO A – Carta para Flexner

522 Fifth Avenue  
New York 18, NY

Dear Dr. Flexner:

*This is to answer your question on the origin and history of “the Project Method.” I wish to distinguish at the outset two different and separable things that have been confused, (1) the term “project method” and (2) a certain educational program in which I have myself been much interested. This particular educational program interests me because it is my child. These two things, (1) and (2), began life as separate and distinct affairs. They got married, but the marriage did not prove a success, and they were later divorced, but not before some children (my grandchildren) were born and now live in India, Egypt, Canada, Scandinavia, etc.<sup>2</sup>*

*1. The term “Project Method.” – This may have come into existence at several simultaneous places. I did not originate it. I thought for a while to marry it to my child (my educational program). So far as I know it was first used by David Snedden (professor of education in Teachers College, 1905-9, 1916-35; commissioner of education for Massachusetts 1909-16). I am not too sure, but as I understand Snedden’s plan it was for agricultural education; he encouraged farm youth to undertake farm projects, and learn from them. <sup>3</sup>I think he discussed no special theory in connection and had no thought of bringing it into the ordinary school work. Specifically, he rejected my educational ideas.*

*My first clear acquaintance with the term (for I never heard of Snedden’s use until the “marriage” had come about and was going on the rocks) was from an article on the “project method” by Professor Woodhull (professor of science teaching at Teachers College) about 1914. <sup>4</sup>His idea was to have a science student make and install, say, an electric doorbell in his home. Again there was no special discussion of educational theory and no proposal to use the idea outside of science.*

*About that time Professor Frank McMurry of Teachers College was advocating “the problem method” for teaching, say, in geography. <sup>5</sup>The teaching was to assign a problem, e. g., How will the new Panama Canal affect South American trade? and the pupils would study out the answer from any available sources.*

*[2.] My own educational program. – For many years I had been seeking ways to enlist the self-directing interest and effort of pupils. I had experimented, on a very limited scale, in this direction in Blakeley (Ga.) in 1892-95, in Savannah (Ga.) in 1895-96, in Columbus (Ga.) in 1906-007 (all the foregoing public schools) and in my college classes at Mercer University in 1897-1906. I had read Herbert Spencer on moral education (“natural punishment,” really inherent educative effects of one’s own behavior), William James’s Talks to Teachers (his emphasis on character education and the moral effects of acting on thinking), but most of all Dewey’s Interest as Related to Will (later rewritten as Interest and Effort). In this I saw that the act in its entirety includes interest as its internal and initiating aspect and effort as the outward and effecting aspect. Putting all these together, with Thorndike’s laws of learning, I had come to the conclusion (i) that the best unit of school work is pupil purposeful activity, as wholehearted as can be got; (ii) that what is done in the prosecution of this wholehearted purposeful activity will, by Thorndike’s laws of readiness, exercise and effect, be learned in the degree it is accepted as helping the activity towards its goal (the purpose of the learner) and learned as not to be done in the degree that it fails to help; (iii) I had further come to the conclusion that while the child is working interestedly on his purpose, there will arise attendant thoughts and feelings favorable to what interests him and unfavorable to what thwarts or hinders. These concomitant learnings accumulate into attitudes, conceptions, ideals, standards of work, principles of action, etc., and thus constitute perhaps the most valuable of all resulting learnings.*

*With all this in mind I began looking for a name to give my child. I could not accept McMurry’s “problem method” because it was intellectual only and so did not cover the whole ground as I thought my conception did. It was then that Woodhull’s term “project method” came to my attention. According to the dictionary a project is something that is contemplated, devised, or planned. I thought this filled pretty well what I meant and I married my program to this term. The Teachers College Record asked me to write an article giving my idea. I wrote The “Project” Method, the Use of the Purposeful Act in the Educative Process. In this article I wrote: “It is to this purposeful act with the emphasis on the word purpose that I myself apply the term ‘project’. I did not invent the term nor did I start it on its educational career.*

*Indeed I do not know how long it had already been in use. ... Others who were using the term seemed to me either to use it in a mechanical or partial sense or to be intending in a general way what I have tried to define more exactly. ... The actual terminology with which to designate the concept is, as was said before, a matter of relatively small moment" (The editor dropped my quotation marks from the title of the article).*

*After my idea got well going (some 50,000 or 60,000 copies of the article [1918] were reprinted and it was translated into Russian and German), others began to protest that I was using the term "project method" in my way and not in theirs, that I had not originated the term and so had no right to use it. Others proceeded to use the term in their own peculiar ways. Some were good though different, as J. A. Stevenson's 'The Project Method of Teaching' (New York, Macmillan, 1921), but others absurd. In the end I decided I had made a mistake to marry my program to the term, and I stopped using the term as being provocative and ambiguous.*

*I believe now I have answered your original question. I have brought myself into the discussion more than might seem necessary. But I was back in the 20's irritated by the adverse discussions and felt like clearing up the whole matter.*

*Abroad in many countries the term "project method" is used, I think it but fair to say, to refer to my educational program on the method side. This began about 1923 with one of my missionary students in India where it had great vogue and was, I think, eventually absorbed into Gandhi's "Basic Education" revealing his ideas to fit modern conceptions. The last year of the Lincoln School two Egyptian students were sent to get what they could of the "project method" before the school should finally close down. They have been connected with a "project method" school in Cairo, fostered by the minister of education. I find the term "project method" used in Canada to refer to my educational idea.*

*Please pardon so lengthy a reply to your question.*

*Sincerely yours,*

*(Since the letter has only survived as carbon copy there is no signature)*