

Ana Cláudia Caldas de Arruda Leite

A NOÇÃO DE PROJETO NA EDUCAÇÃO:
O “MÉTODO DE PROJETO” DE WILLIAM HEARD KILPATRICK

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

PUC/ São Paulo - 2007

Ana Cláudia Caldas de Arruda Leite

**A NOÇÃO DE PROJETO NA EDUCAÇÃO:
O “MÉTODO DE PROJETO” DE WILLIAM HEARD KILPATRICK**

MESTRADO: Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Doutor Odair Sass.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (...) Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira (Marx, 1998, p.211).

Resumo

Este trabalho, realizado a partir de problemas circunscritos às ciências sociais da educação, tem como objeto de estudo a noção de projeto, sua relação com a modernidade e introdução no contexto educacional, com base no “método de projeto”, elaborado em 1918 por William Heard Kilpatrick. A escolha por esta concepção justifica-se na medida em que o “método de projeto” contribui para o entendimento dos nexos estabelecidos entre a psicologia e a educação, bem como possibilita analisar a entrada de ambas na história do ensino por projetos. Na modernidade, a noção de projeto relaciona-se com dois aspectos constituídos desde o século XVI, quais sejam: a ascensão do indivíduo e o desenvolvimento do capitalismo. Baseia-se na hipótese de que o conceito de projeto evidencia o descompasso, produzido neste período, entre a centralidade atribuída ao indivíduo e as transformações no modo de produção. Os conceitos básicos que orientam a análise do material são: experiência, formação, liberdade e indivíduo, definidos com base nos autores da teoria crítica e em Karl Marx. No intuito de analisar a noção de projeto, em particular sua introdução na educação, no início do século XX, utilizaram-se os ensaios de Kilpatrick sobre o “método de projeto”.

Palavras-chave: *projeto, modernidade, educação, psicologia, “método de projeto”.*

Abstract

This work, carried through from social sciences circumscribed education issues, has as object of study the concept of project, its introduction in the educational context, and its relation with modernity. Moreover, it is based on the “project method”, developed in 1918 by William Heard Kilpatrick, due to its contribution for the understanding of the nexuses established between psychology and education. Also, this method allows analyzing the input of the education and psychology in the history of teaching based on projects. The conception of project in modernity reveals two main features from the XVI century: the ascension of the individual and the development of the capitalism. From the hypothesis that the concept of projects evidences the lack of synchronism produced in this period, between the emphasis on the individual and on the transformations of the modes of production. Thus, it turns the making of this self-governing reasoning oriented person unachievable. In order to analyze the idea of project, Kilpatrick essays on the “project method” were used as primary reference source. Finally, the theoretical referential which support this work were Karl Marx and the authors of the critical theory.

Key words: *project, modernity, education, psychology, “project method”.*

Ao Renato, pela cumplicidade e amor.

Agradecimentos

À Pontifícia Universidade Católica e ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, “Cnpq”, pela bolsa concedida à realização deste trabalho.

Ao Prof. Odair Sass, pela orientação rigorosa e dedicada.

Ao Prof. José Leon Crochík e à Profa. Marília Gouvêa de Miranda, pela participação na banca de qualificação e pelas valiosas sugestões e críticas.

À Profa. Maria das Mercês Ferreira Sampaio e ao grupo de estudo sobre Basil Bernstein, pelas leituras, discussões e companheirismo.

À Profa. Mirian Jorge Warde, por me auxiliar na decisão de ingressar no mestrado, e pelas contribuições, pontuais, mas valiosas.

Aos professores do programa, pelas discussões, leituras e aprendizados.

À secretária Elisabete Adania, pela dedicação e eficiência.

Ao Gélvio Mendes Ferreira e à Lígia Lopes Gomes, pela competência e disponibilidade em ajudar na tradução do resumo para o inglês.

À Maira Saruê Machado, pelo trabalho de correção.

Ao Marcelo Perón Pereira, pelas conversas sobre educação e teoria crítica.

Aos meus pais, pelo apoio e confiança permanentes.

Ao Renato Adura Martins, pela cumplicidade, carinho, conversas e leituras.

Sumário

Introdução	10-20
Item I – Projeto: uma noção da modernidade	21-32
Item II – O deslocamento do termo “projeto” da arquitetura à educação e da Europa à América	33-41
Item III – A trajetória de Kilpatrick como educador e intelectual	42-48
Item IV - O “método de projeto” elaborado por William Heard Kilpatrick	49-64
Considerações finais	65-66
Referências bibliográficas	67-72

Introdução

Esta pesquisa analisa a noção de “projeto”, sua relação com a modernidade e sua introdução na educação, com base no “método de projeto”, desenvolvido por William Heard Kilpatrick, em 1918.

O interesse pelo estudo do conceito de “projeto” decorre, primeiramente, de minha trajetória acadêmica e profissional, na qual constatei o uso reiterado, muitas vezes ambíguo, do termo no contexto educacional. Em contrapartida, à sua aplicação para se referir a um conjunto vasto de significações e práticas - gestão escolar, proposta pedagógica (de um sistema ou de uma unidade de ensino), método, trajetórias individuais ou coletivas – o termo adquirira tamanha elasticidade, sendo difícil a sua precisão no campo educacional; ainda mais se considerada a ausência de estudos, durante a graduação, dos autores e obras que trataram do assunto ou de temas afins.

No âmbito profissional, a influência se deve, sobretudo, ao trabalho por mim realizado, de 2003 a 2005, como Assistente de Orientação Educacional do Ensino Médio e Coordenadora de Projetos Sociais em uma escola particular de ensino médio da cidade de São Paulo; visto que, nessa instituição, acompanhei atividades curriculares de caráter interdisciplinar, definidas como projetos – “projetos sociais” e “projetos de campo”.

No intuito de pesquisar a introdução de projetos como instrumento de ensino na escola contemporânea brasileira, ingressei no mestrado.

Interessava-me verificar os nexos entre projeto e educação progressista, em especial a relação, intencional e direta, da escola com a comunidade. A hipótese central era de que o uso de projetos no contexto escolar se justifica por dois motivos: 1) romper a clausura escolar; e 2) possibilitar ao aluno uma formação intelectual afetiva e, principalmente, política.

Ao realizar o levantamento bibliográfico¹ sobre o tema, verificou-se que, sobretudo após as reformas educacionais da década de 1990, levadas a cabo em alguns países, incluindo o caso do Brasil, tornou-se habitual o uso de projetos como instrumento de ensino. Nos documentos consultados (Brasil, 2000; Delors, 2002), a metodologia de projetos costuma ser apresentada como uma proposta inovadora, capaz de favorecer a interdisciplinaridade e de estimular a participação dos alunos no contexto escolar. Constatou-se também que, embora a metodologia de projetos seja uma tendência expressiva na educação nacional e internacional, há no Brasil poucos estudos sobre o tema e que, em sua maioria, têm como foco a análise de práticas escolares contemporâneas posteriores à década de noventa (Vasconcelos, 2004; Amaral 2000; Piconez, 1998; Fangundes, 1997; Martinez, 1997). Por fim, verificou-se a ausência de trabalhos dedicados ao estudo de William Heard Kilpatrick ou do “método de projeto” por ele desenvolvido.

Outro aspecto relevante diz respeito ao referencial teórico adotado nos trabalhos. Todas as publicações nacionais encontradas (Martinez, 1997; Vasconcelos, 2004; Fagundes, 1999; Barbosa & Horn, 1999; Amaral, 2000;

¹ Para fins desta pesquisa realizou-se o levantamento bibliográfico nas bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP), da Universidade de São Paulo, (USP), da Universidade de Campinas, (UNICAMP), da Universidade Estadual de São Paulo,

Piconez, 1998) se fundamentam em Fernando Hernández e na sua concepção de projeto, qual seja, a de “projeto de trabalho”. A referência exclusiva aos estudos e às práticas que datam do final do século XX em diante é recorrente também nas publicações sobre projeto de caráter didático, isto é, direcionadas aos professores, com o intuito de orientá-los para o uso de projetos nas salas de aula (Araújo, 2003; Martins, 2005).

Na medida em que os autores e as práticas precedentes à década de noventa, bem como aqueles que trataram do tema antes do século XX, não são sequer mencionados², o uso de projetos na educação tende a ser compreendido como uma prática contemporânea e, em muitos casos, inovadora. Todavia, ao aprofundar o estudo sobre o tema, observou-se que a introdução de projetos na escola não é recente, nem conjuntural, pois fôra uma preocupação de educadores e intelectuais norte-americanos dos séculos XIX e XX, sobretudo de William Heard Kilpatrick.

Delimitação do problema da pesquisa

Como afirmado anteriormente, por meio do levantamento bibliográfico realizado pode-se constatar, dos anos noventa para cá, a adoção quase exclusiva de Fernando Hernández (Hernández, 1998a, 1998b, 1998c) como referencial teórico e prático à introdução de projetos na escola brasileira, bem como às pesquisas nacionais sobre a temática. Pressupomos que tal escolha deve-se, em grande medida, ao fato de ele ser um dos poucos

(UNESP), bem como no acervo de resumos de teses e dissertações da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, (ANPED).

autores contemporâneos a propor um modelo, qual seja, o “projeto de trabalho”.

Em decorrência do uso predominante de Hernández em pesquisas, fontes e documentos oficiais (confira-se, por exemplo, os Parâmetros Nacionais Curriculares), pretendíamos utilizar as suas publicações como fonte primária deste trabalho, a fim de empreender uma análise acerca do uso de projetos no ensino contemporâneo brasileiro. Contudo, ao aprofundarmos os estudos dos textos do referido autor, tornou-se claro que esses não ofereceriam elementos suficientes para a realização de tal objetivo. Em *A organização do currículo por projetos de trabalho* (1998a), as reflexões se redimem à experiência da escola “Pompeu Fabra”, de Barcelona, para a qual Hernández prestou assessoria durante cinco anos. Já em sua mais importante publicação, *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho* (1998b), apesar do seu nítido esforço em se diferenciar das idéias precedentes relativas ao tema dos projetos, Hernández recorre a tantos autores e tendências, sem, entretanto, aprofundá-los, e ao final temos um campo difuso que compromete a identificação dos elementos que poderiam conferir singularidade aos “projetos de trabalho”.

Como exemplo disso, tomemos as nove características dos “projetos de trabalho” apresentadas no último capítulo do segundo livro mencionado. Diferente do que é proposto pelo autor, tais características não denotam mudanças substanciais em relação às formulações anteriores, em especial àquela realizada ao final da segunda década por Kilpatrick (1918,1921a,

² Cabe ressaltar que, no artigo “Por uma pedagogia de projetos na escola infantil” (1999), os autores do início do século XX, John Dewey e William Heard Kilpatrick, são citados na

1921b). Tanto o “projeto de trabalho” de Hernández, quanto o “método de projeto” de Kilpatrick têm (de certa forma) como idéias-chave: partir de uma situação-problema; possibilitar o papel ativo do aluno; conciliar teoria e prática; realizar um produto final à luz de um propósito inicialmente definido.

Além do uso difuso e da singularidade pouco verificável do termo, constatam-se outros dois aspectos que corroboraram para abdicarmos do trabalho de Hernández como referência à discussão sobre projetos e, portanto, para a consecução desta pesquisa. São eles: uso pouco rigoroso da documentação e análise superficial da história do ensino por projetos. Veja-se, por exemplo, a passagem seguinte, com a qual o autor apresenta um breve histórico sobre a inclusão de projetos na escola:

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, 1998b, p. 67).

Recorrendo às obras dos autores norte-americanos comentados anteriormente, pudemos chegar a conclusões que colocam em questionamento as interpretações das fontes apresentadas por Hernández. Segundo ele, Dewey e Kilpatrick são os pioneiros na inclusão de projetos na escola. Sem desconsiderar a relevância intelectual e política de ambos neste processo, principalmente do segundo, não podemos concordar com Hernández, uma vez que a introdução de projetos no sistema de ensino não

bibliografia, porém não são utilizados pelas autoras como fonte ou referencial teórico.

é um advento do século XX. Como mostram Knoll (1997) e Boutinet (2002), a partir do século XVI é possível encontrar registros do uso de projetos nas escolas de arquitetura italianas e, posteriormente, de outros países e áreas, tais como a engenharia. Além disso, em meados do século XIX há experiência com projetos em escolas secundárias e elementares dos Estados Unidos da América (Knoll, 1997).

Outro aspecto importante, ainda com base nesta citação, diz respeito à percepção do autor em relação a Kilpatrick. Não é incorreto estabelecer relações entre as idéias deste último e as de Dewey, como o faz Hernández, mesmo porque Kilpatrick fez doutorado sob sua orientação, mas a partir daí lhe atribuir um papel estritamente operatório, tanto por lhe conferir a responsabilidade pela introdução de um método que “levou à sala de aula”, quanto por aplicar “algumas das contribuições de Dewey” (Hernández, 1998b, p.67), é uma conclusão passível de crítica, sobretudo se considerarmos a lacuna de pesquisas sobre o assunto na história da educação³.

Tendo em vista, portanto, a insuficiência dos escritos de Hernández para a compreensão do uso de projetos no campo educacional, bem como o levantamento bibliográfico realizado, mediante o qual se pôde verificar a ausência de pesquisas científicas voltadas aos estudos de autores e práticas anteriores à década de noventa, considerou-se de todo relevante modificar o foco deste trabalho. Dessa feita, ao invés de se ater, como era a pretensão inicial, ao uso de projetos na escola contemporânea brasileira à luz de Hernández, optou-se por definir como objeto desta pesquisa o estudo da

noção de projeto, sua relação com a modernidade e introdução na educação, com base no “método de projeto” elaborado por William Heard Kilpatrick, em 1918.

A escolha por destacar esta concepção das demais que compõem a história dos projetos na educação justifica-se na medida em que o “método de projeto” contribui para o entendimento dos nexos estabelecidos entre a psicologia e a educação, e, mais especificamente, possibilita analisar a inserção de ambas na história do ensino por projetos⁴. Pois, Kilpatrick desenvolve seu método com base em fundamentos da psicologia, buscando, dessa forma, promover um ensino centrado na experiência da criança, isto é, no “ato propositivo rigoroso e dedicado” (*wholehearted purposeful act*). Como sugere Sass (2004), esse giro à ação do sujeito no campo da educação deve-se, em grande medida, à constituição da psicologia como ciência empírica e experimental⁵, bem como à sua apropriação pelos intelectuais e profissionais da educação renovada.

Além da relevância para o estudo das relações da educação com a psicologia, considerou-se pertinente enfatizar o “método de projeto”, pois no Brasil, além de não haver pesquisas sobre o autor, o acesso aos textos de Kilpatrick é relativamente restrito. À exceção do livro *Educação para uma civilização em mudança* (1930) e do ensaio “A filosofia da educação de Dewey” (1953), traduzidos para o português, as demais publicações

³ O estudo das divergências e semelhanças entre John Dewey e William Kilpatrick, embora possa ser relevante para o entendimento do processo de inclusão de projetos no ensino, bem como do “método de projeto”, não é objetivo desta pesquisa.

⁴ Este trabalho vincula-se ao grupo de pesquisa “Teoria Crítica, Formação e Cultura” da PUC-SP e ao projeto, coordenado por Odair Sass, “Psicologia e a estrutura do ensino secundário brasileiro”, em andamento, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, “CNPq”.

⁵ Acerca das origens da psicologia científica e as diferenças entre essa e a psicologia referida por autores clássicos, consultar Sass (2004).

encontram-se apenas em espanhol - *La función social, cultural y docente de la escuela* (1940), *Filosofía de la educación* (1952), *El nuevo programa escolar* (1940) - ou então na versão original em inglês, “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process” (1918), “Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms” (1921), “Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: A Review and Summary” (1921b).

Considerou-se também significativo o fato de o “método de projeto” ser uma das principais contribuições de Kilpatrick à escola nova e especificamente à educação progressiva norte-americana. Com a publicação, em 1918, do ensaio “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educational Process” – cujo número de exemplares chegou a sessenta mil (Knoll, 1997) – Kilpatrick foi convidado a palestrar sobre o método para professores de diversos estados norte-americanos e de outros países, tais como Argentina e URSS, contribuindo para a difusão e aplicação dos princípios escolanovistas e, sobretudo, para a introdução de projetos nos sistemas de ensino (Lounsbury, 2005, Beyer, 1999, Knoll, 1997).

A fim de analisar tais aspectos, buscar-se-á, portanto, responder por que o “método de projeto”, definido por William Heard Kilpatrick, em 1918, ao enfatizar o ato propositivo, colabora para a apropriação da psicologia pela educação. Como objetivo geral pretende-se contribuir para a história educacional por meio da exploração das relações entre a psicologia e a

pedagogia; em especial referentes aos seus fins e meios (Sass, 2002). Para tanto, pretende-se responder às seguintes indagações:

1. Como se constitui a noção de projetos e qual a sua relação com a ascensão do conceito moderno de sujeito?
2. Por que e de que modo a noção de projeto foi apropriada pela educação?
3. Por que e quando a psicologia é introduzida na história do ensino por projetos? Qual a contribuição de William Heard Kilpatrick neste processo?
4. O que é o “método de projeto” quanto à sua fundamentação, princípio e finalidade?

Referenciais Teóricos

Para responder às indagações apresentadas anteriormente, adota-se como referencial teórico desta pesquisa os autores da teoria crítica, em especial os conceitos de experiência, de formação e de indivíduo, discutidos por Walter Benjamin, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer. Utilizam-se também os trabalhos de Karl Marx, principalmente os escritos durante a sua juventude, para compreender as relações entre o capitalismo e a ascensão do indivíduo. Tais conceitos permitem entender a noção de projeto a partir da análise da sociedade e, portanto, compreendê-la como produto de condições materiais e históricas específicas.

Com base nesses conceitos principais e orientadores, propõe-se, aqui, estudar a noção de projeto na modernidade e na educação, o que implica em relevar dois processos, edificados *na* e edificadores *da* sociedade moderna. São eles: o desenvolvimento do capitalismo e a formação do

sujeito. Baseado nesses dois processos é possível compreender por que a noção de projetos ganha centralidade na Europa após o século XVI, seja em relação à definição de homem, seja referente à organização da sociedade ou, mesmo, a partir do século XIX, à determinação dos fins e meios da educação.

Contudo, como mostram Marx e, posteriormente, os autores da Escola de Frankfurt, junto à crença no homem racional, capaz de conduzir a própria vida, há transformações nos modos de produção, decorrentes do desenvolvimento do capitalismo, que contradizem cada vez mais aquilo que a filosofia nomeou de “essência humana”. Nas palavras de Adorno, “(...) quanto mais os homens são dependentes do conjunto do sistema, quanto menos são capazes de transcendê-lo, tanto mais se lhes inculca, desproposital e propositalmente, que tudo depende deles” (Adorno, 1995, p. 160).

A modernidade, marcada pela contradição entre a suposta autonomia do indivíduo e as condições sociais desfavoráveis à sua realização, de todo modo fortalece a crença no sujeito; é o que evidencia, por exemplo, Kilpatrick ao elaborar, em 1918, um método de ensino centrado no aluno, mais especificamente, em sua ação inteligente, ou seja, guiada por propósitos claros e precisos. Mediante a noção de projeto, tal método permite analisar a contradição apontada.

Método

A fim de discutir a noção de projeto, sua relação com a modernidade e introdução na educação, tendo como objeto o “método de projeto” de Kilpatrick, adota-se como procedimento da pesquisa a análise de conteúdo dos textos selecionados. Para tanto, foram privilegiados dois tipos de fontes primárias: 1) os textos sobre a história do ensino por projetos (Boutinet, 2002; Knoll 1997); 2) os ensaios de Kilpatrick sobre o “método de projeto” (1918, 1921a, 1921b), a seguir arrolados: “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process” (1918), “Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms” (1921a), “Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: A Review and Summary” (1921b).

A exposição da pesquisa está distribuída de acordo com os seguintes itens: I) dedicado à noção de projeto na modernidade e sua relação com o conceito de sujeito, edificado com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento do capitalismo; II) trata do uso dessa noção como instrumento de ensino, ressaltando o seu deslocamento da arquitetura para a educação, bem como a sua transferência da Europa para os Estados Unidos da América; III) contém breve histórico da trajetória de Kilpatrick como professor e intelectual da educação; IV) analisa o “método de projeto”, tal como foi definido por Kilpatrick, em 1918, e revisto, em 1921. Por fim, têm-se, no item V, considerações finais que buscam enfatizar as relações estabelecidas entre a noção de projeto e a centralidade atribuída ao sujeito na modernidade.

I. Projeto: uma noção da modernidade

Este item trata da relação entre projeto e modernidade, tendo como foco dois aspectos, quais sejam: a edificação do sujeito racional e o estabelecimento do capitalismo na Europa Ocidental. Parte-se do pressuposto de que esta noção exerceu um papel central a partir do século XVI, seja no aspecto epistemológico, seja no âmbito das transformações nos modos de produção e organização social. Pois projetar possibilita a previsão e, portanto, o direcionamento da ação e da inteligência para o alcance de determinado objetivo, individual ou coletivo, aspecto esse basilar no sistema capitalista.

Na modernidade, a noção de projeto permite esclarecer aspectos relevantes de dois processos sociais: a objetivação humana e a planificação da vida social, discutidos a seguir⁶.

Projeto como processo de objetivação humana

⁶ O termo projeto, *projectus* em latim, em seu significado etimológico representa a “ação de lançar para frente, de se estender, extensão, do radical, antonímia de propósito, homólogo de projeto” (Houaiss, 2001).

Do século XVI em diante, tanto no pensamento religioso, quanto no pensamento secular, atribui-se ao homem um papel cada vez mais central na organização da sociedade e na determinação da vida. Por meio da Reforma Protestante há o questionamento do monopólio da verdade por parte dos eclesiásticos e a transferência da autoridade do âmbito externo – Deus, Igreja, papado – para o interno, ou seja, o sujeito. Contudo, ao proclamar o indivíduo como ser “interiormente livre” (Marcuse, 1981), o protestantismo concebeu a liberdade como um *a priori*, em vez de uma conquista humana e, portanto, histórica. “(...) a liberdade cristã: é unicamente a fé, é ela que faz, não que nos tornemos ociosos ou maus, mas que não necessitemos de obra alguma para obtermos a justiça e a bem-aventurança” (Lutero apud Marcuse, 1998, p. 37).

Para Lutero, a liberdade independe de tudo que é terreno e se realiza por intermédio da fé. Dessa feita, a bem-aventurança é uma virtude inerente ao “mestre de obras”, isto é, à pessoa que age autonomamente, independente de quais sejam as suas realizações (Lutero apud Marcuse, 1998). Ao separar o indivíduo de sua obra, o protestantismo, paradoxalmente, impossibilitou o homem de tornar-se sujeito, visto que isso implicaria em percebê-lo como um ser histórico e social, que, portanto, se constitui mediante a apropriação subjetiva do mundo compartilhado, objetivo (Adorno, 1995). Nesse processo, contínuo e duradouro, o ato de projetar-se exerce papel central à formação do sujeito, na medida em que permite a objetivação humana. O homem, ao se objetivar, imprime à realidade aspectos da sua subjetividade e, igualmente, é afetado por ela, tal como, de acordo com Benjamin, ocorre ao narrador durante a narração. “Nela ficam

impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (Benjamin, 1989, p. 105).

A Reforma Protestante, ainda que não possibilite a formação do sujeito, no sentido constatado por Adorno e Benjamin, contribuiu para a edificação do conceito moderno de sujeito, cuja característica principal é a cisão entre o homem e a vida social. Nas palavras de Marcuse,

Agente e ato, pessoa e obra são separados: a pessoa é aquilo que essencialmente nunca é incluído na obra, que não pode realizar-se na obra, que sempre antecede a obra. O verdadeiro sujeito do homem jamais é o sujeito da *prática*. Com isso, a pessoa é libertada, em escala desconhecida até então, da responsabilidade por sua prática e, ao mesmo tempo, libertada de qualquer tipo de prática: a pessoa que se baseia em sua liberdade e plenitude interiores pode agora lançar-se sobre a prática externa pois sabe que nada pode ocorrer-lhe de importante nesta prática (Marcuse, 1981, p. 63 – grifo do autor).

Por meio desta passagem, é possível inferir o paradoxo existente na proposição de liberdade luterana, qual seja: o homem é livre *a priori*, entretanto, na vida terrena, sua condição é de não-liberdade, na medida em que ele é completamente impotente diante da sua própria vida – passada, presente e futura⁷. Assim, “o *a priori* ‘interior’ – ao mesmo tempo que parece elevá-lo à mais alta das dignidades – torna o homem inteiramente impotente. Ele jamais pode alcançar e submeter a si mesmo tudo aquilo que sempre se antecede à sua ação e pensamento” (Marcuse, 1981, p. 67).

⁷ Como salienta Lutero, enquanto no âmbito interior o cristão é senhor de todas as coisas e não é súdito de ninguém, no exterior ele é servo de tudo e súdito de todos, visto que nada do que diz respeito à vida terrena interfere na salvação de sua alma. Essa já é livre e plena

Enquanto o protestantismo postula a liberdade e a não-liberdade como condições fixas – do homem interior, no primeiro caso, e do homem efêmero, no segundo – o humanismo busca definir, com base na razão, as noções éticas, políticas e estéticas, antes determinadas por aspectos metafísicos ou teológicos⁸. O entendimento luterano acerca da realidade e do homem exclui, portanto, a relação contraditória entre sujeito e objeto pela retirada da mediação irrevogável entre os dois pólos. Ao suprimi-la, a formação do sujeito, tal como definida a partir de Lutero, se realiza de modo parcial e externo, ou seja, converte-se em pseudoformação. Nas palavras de Adorno:

Para o pseudoculto todo o mediato (...) se transforma como por encantamento em imediato. Daí a tendência à personalização: as relações objetivas ficam a cargo de pessoas singulares e de pessoas singulares se espera a saúde, progressando um culto delirante com a despersonalização do mundo. Por outro lado, a pseudoformação, enquanto consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que se aproxima das coisas (Adorno, 1971, p. 263).

Como pseudoformação alienada, ela supervaloriza o espírito, concebendo a cultura como um fim em si mesmo. Desprendido de sua base material, o conhecimento é entendido como a manifestação, a síntese de

a priori, precisando apenas ser preservada e, portanto, não corrompida pelas mazelas do mundo (Lutero apud Marcuse, 1998).

⁸ No platonismo, por exemplo, tais noções são *a priori* na medida em que se encontram no mundo das idéias e são, portanto, inacessíveis ao homem. Como representado no mito das cavernas, a humanidade é incapaz de ultrapassar as aparências e, portanto, alcançar a essência das coisas (Platão, 2000). A impotência humana frente à determinação das leis do universo verifica-se também nas doutrinas religiosas criacionistas (Judaísmo, Cristianismo, Islamismo), visto que elas separam a vida em dois planos, terreno e divino, e submetem o

algo que lhe é intrínseco - daí ser ele visto como eterno, a-social, e, portanto, configurar-se como ideologia. É relevante notar que a pseudoformação, ao negar a objetividade em nome da emancipação do sujeito, passa a compreender o conceito de cultura como sinônimo de liberdade. Como mostra Adorno (1971), a educação que busca libertar o homem mediante a negação do real acaba fazendo-o prisioneiro de sua própria erudição. Ao desconsiderar a materialidade das idéias, o pseudoculto não consegue perceber e, portanto, desvendar o véu que encobre a realidade.

Já no século XVIII, ainda que a ênfase sobre o sujeito tenha sido acentuada, as possibilidades para a sua constituição autônoma permanecem precárias. O liberalismo, ao conceber o indivíduo como mônada e, por conseguinte, como uma unidade auto-suficiente, oculta a essência do próprio homem, pois como mostram Horkheimer e Adorno,

a vida humana é essencialmente e não por mera causalidade, convivência. (...) Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a da indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; (...) antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação. (Horkheimer & Adorno, 1973., p.47).

primeiro, e, portanto a humanidade, às leis do segundo, que por sua vez é regido por um Deus onipresente, onisciente e onipotente (Kehl, 2000).

De acordo com os autores, o homem se constitui em relação com os outros e com o meio, ou seja, pela convivência. Diferente dos animais, a sua ontogênese não é determinada pela natureza de sua espécie, mas pela condição humana que, por sua vez, diz respeito a tudo que possibilita ao homem individualizar-se. Configuração biológica, organização psíquica, contexto sócio-político-econômico, linguagem, educação e família são, entre outros, elementos constitutivos do sujeito e, neste sentido, conceber o homem de forma abstrata é desconsiderar a sua própria essência, qual seja, a de ser genérico, sensível e objetivo (Marx, 1987). Para Marx, o homem é um ser genérico na medida em que ele tem o gênero como o seu objeto. Sob esta perspectiva, gênero pode ser entendido como o princípio comum a todas as particularidades e, portanto, como sinônimo de universalidade. Em seus termos:

O homem é um ser genérico, não somente na medida em que torna o seu objeto, teórica e praticamente, o gênero, tanto o seu como o das outras coisas, mas também na medida em que se relaciona consigo mesmo como um ser universal e, portanto, livre (Marx apud Marcuse, 1981, p.22).

Marx considera que a universalidade do homem torna-se objetiva mediante o trabalho. Definido como autoprodução, o trabalho configura-se como a afirmação da própria essência humana, na medida em que possibilita transformar a si e ao mundo de forma intencional e consciente. Como atividade vital, especificamente humana, o trabalho pressupõe a relação com o universal dos objetos e suas potencialidades e, ao possibilitar a interação com o gênero, permite ao homem exercer a liberdade. A saber: a

sua auto-realização ou, dito de outra forma, a sua capacidade de projetar-se (Marx, 1987; Marcuse, 1981).

O papel ativo do homem na condução da vida individual e coletiva também é enfatizado no pensamento liberal que, porém, o privilegia com base na teoria das mônadas. Sob esta perspectiva, o indivíduo é entendido como uma unidade auto-suficiente e fechada (Horkheimer & Adorno, 1973), que contribui ao funcionamento da sociedade à medida que realiza seus interesses individuais. Daí o termo “individualismo”, utilizado por St. Simon para diferenciar a economia liberal e contrapô-la ao socialismo (Horkheimer & Adorno, 1973). Assim, enquanto na concepção marxista a liberdade humana se constitui com base no gênero, isto é, no aspecto universal do homem e dos objetos, no pensamento liberal ocorre o inverso. Por ser considerado como uma singularidade absoluta em si, o indivíduo não depende da totalidade para ser livre, visto que, para o liberalismo, a liberdade resulta do mérito individual. No entanto, como procura mostrar Marx,

sob a aparência de um reconhecimento do homem, a Economia Política (...) é muito mais a conseqüente negação do homem na medida em que ele próprio não se encontra em tensão exterior com a essência exterior da propriedade privada, mas sim tornou-se a essência tensa da propriedade privada. (Marx, 1987, p. 170).

O liberalismo, devido à crença na auto-suficiência do indivíduo, tornou o trabalho uma atividade subjetiva voltada ao “para si” da pessoa que a realiza. Desse modo, ao invés de possibilitar a objetivação do homem e,

portanto, o “ser-exterior-a-si”, o trabalho gera a alienação humana, o “não-ser”, na medida em que está destituído de sua condição dialética, a saber: a de transformar simultaneamente a natureza e o homem e, por meio desse processo, promover a naturalização do homem e humanização da natureza (Marx, 1987)⁹.

Sob esta perspectiva, a educação nos termos estabelecidos pela sociedade burguesa, que fomenta o individualismo e repousa sobre a propriedade privada, no lugar de propiciar a constituição da subjetividade, coisifica o homem, formando-o à imagem e semelhança da mercadoria, determinada esta pela função do valor de troca, antes que pelo valor de uso. Isto porque, no modo de produção capitalista, justamente a particularidade humana – a capacidade de se autoproduzir – perde a centralidade para o que é comum a todos os animais. Em outras palavras, vigora a luta pela sobrevivência e preservação da espécie. “O trabalhador só deve ter o suficiente para querer viver e só deve querer viver para ter” (Marx, 1987, p. 184).

Na medida em que a sociedade reduz a vida ao ter e, portanto, à propriedade privada, produz-se uma cisão entre o homem e a natureza, mediante a qual os aspectos que constituem a essência humana tornam-se exteriores a ela, como se fossem intrínsecos à natureza. Contudo, como evidenciado na passagem que serve de epígrafe a este trabalho, natureza e homem são diferentes, pois somente ao segundo é possível agir de forma

⁹ De acordo com Marx, a natureza não é o mundo exterior do homem, no qual ele apenas se dirige a partir de sua interioridade, mas sim é a própria essência humana, ou seja, a sua exteriorização. Assim, não há diferença entre naturalização e humanização quando a relação do homem com a natureza é mediatizada pelo trabalho no sentido de auto-realização da essência humana.

autônoma e racional, e, portanto, projetar a sua ação e a si próprio, isto é, lançar-se à frente, objetivar-se.

Projeto como processo de planificação e controle social

Embora a noção de indivíduo se consolide na modernidade em virtude da ênfase atribuída ao homem, como sujeito racional e autônomo, as condições objetivas para a sua efetivação tornaram-se cada vez mais incompatíveis. No capitalismo, o ato de projetar-se, ao invés de se realizar na forma de objetivação, se constitui como alienação.

Se até meados do século XVII, a manufatura possibilitara o trabalho produtivo e autoproductivo, isto é, não-alienado¹⁰. O mesmo não pode ser observado a partir da Revolução Industrial, uma vez que “a atenção ao tempo no trabalho depende em grande parte da necessidade de sincronização do trabalho” (Thompson, 1998, p. 180).

No sistema fabril, direcionado à produção em massa de produtos padronizados, o tempo passa a ser eficazmente controlado pelo ritmo da máquina e do mercado. Ao ser expropriado dos meios de produção e submetido à lógica do capital, o trabalhador deixa de realizar uma atividade determinada pelos seus sentidos e consciência, isto é, pela sua objetivação. A única liberdade que lhe resta é a de ser livre para vender o seu único bem: a sua força de trabalho. Daí, segundo Marx, o trabalho alienado reificar o

¹⁰ A manufatura possibilitava realizar um trabalho não alienado na medida em que o artesão detinha os meios de produção (instalações, ferramentas, matéria-prima) e era responsável por comercializar o produto final de seu trabalho manual nas ruas e feiras. Embora o trabalhador não realizasse todas as etapas da produção, ele continuava tendo autonomia e poder sobre o seu trabalho, visto que ao manufatureiro cabia distribuir a matéria-prima e executar o pagamento, mas o controle do trabalho, ritmo e produção, ainda estava sob

homem, reduzindo-o à simples coisa, bem como transformar as “forças essenciais” humanas em desrealização.

Além da mudança nos modos de produção, a industrialização e a urbanização transformaram as relações sociais. Modelada de acordo com uma arquitetura uniforme, funcional e projetada, a cidade tornou-se, a partir do século XVIII, um lugar de passagem. As ruas foram ocupadas pela multidão que, segundo Benjamin, “despertava medo, repugnância e horror naqueles que a viam pela primeira vez” (Benjamin, 1989, p. 124). Acerca do impacto da multidão na vida da cidade, escreve Engels no início do século XIX:

Essas centenas de milhares de todas as classes e posições, que se empurram umas às outras, não são todos seres humanos com as mesmas qualidades e aptidões, e com o mesmo interesse em serem felizes?... E, no entanto, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem absolutamente nada a ver uns com os outros; e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de que cada um conserve o lado da calçada à sua direita, para que ambas as correntes da multidão, de sentidos opostos, não se detenham mutuamente; e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer. Essa indiferença brutal, esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, avultam tanto mais repugnantes e ofensivos quanto mais estes indivíduos se comprimem num exíguo espaço (Engels apud Benjamin, 1989, p. 114 -115).

Na medida em que a cidade é ocupada por uma multidão, a relação entre as pessoas torna-se inexecutável, pois o ir e vir apressado difere-se das

responsabilidade do trabalhador. “Mesmo em oficinas maiores, os homens (...) demonstravam alguma flexibilidade no ir e vir” (Thompson, 1998, p. 180).

relações duradouras e contínuas no tempo e no espaço, fazendo com que os vestígios da cidade sejam apagados – tal como a memória de seus habitantes. Por conseguinte, ao invés de experiências (*Erfahrung*), que permitem integrar, “na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (Benjamin, 1989, p. 107); a modernidade possibilita apenas vivências (*Erlebnis*), ou seja, situações de vida fragmentadas, eventuais e impessoais.

A frenética urbana, ao dificultar o encontro entre as pessoas, e, sobretudo, entre as gerações, contribui para o esquecimento do passado e, portanto, da História. “Em lugar *del temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono, que desemboca no juízo, se coloca um ‘É isto’ sem juízo” (Adorno, 1971, p. 260). Disso decorre que a transmissão do conhecimento e dos costumes de uma geração a outra, bem como a sua apropriação subjetiva por cada indivíduo, ocorra de modo superficial e fragmentado. A formação (*Bildung*), definida, como a cultura, pelo lado de sua apropriação subjetiva (Adorno, 1971), torna-se assim exequível apenas como pseudoformação (*Halbbildung*).

Considerações conclusivas do item I

Considerando-se os dois aspectos discutidos neste item – projeto como objetivação humana, como planificação e controle social –, pode-se afirmar que, na modernidade, embora se enfatize o papel do indivíduo na sociedade, as transformações econômicas e sociais não corroboram para a concretização do sujeito racional e livre.

Em virtude do desenvolvimento do capitalismo, da indústria e da cidade, as relações humanas modificam-se de forma significativa. O crescimento da circulação de pessoas e de produtos, por um lado, fragmenta a vida, e, por outro, produz uma unidade social, contudo afirmada na alienação.

Ambos os processos – fragmentação e coesão – contribuem para a diluição da experiência e, portanto, impedem a concretização de projetos, definido nesta pesquisa como sinônimo de objetivação. Pois, projetar-se, sob esta perspectiva, pressupõe uma sociedade racional, fundada na liberdade como sua condição de possibilidade, capaz de propiciar aos indivíduos a internalização da cultura e, portanto, a sua formação como sujeitos autônomos.

II. O deslocamento da noção de “projeto” da arquitetura à educação e da Europa à América

Este item trata do uso do termo “projeto” na arquitetura e na educação, destacando a sua inserção no campo do ensino na Europa e, tempos depois, na América. Segundo a bibliografia consultada sobre o tema (Knoll, 1997, Boutinet, 2000), a noção de projeto foi usada, pela primeira vez, no início do século XVI, por arquitetos. Para se diferenciar dos artesões, arquitetos italianos se organizam para tornar a arquitetura, até então considerada como uma vocação, uma profissão. Aqueles homens buscam também caracterizar o trabalho como uma atividade de criação e, portanto, predominantemente intelectual.

O distanciamento das obras de construção e a ênfase na atuação de criação e de supervisão são conseqüências da mudança do trabalho do arquiteto. Junto a isso, duas outras medidas são significativas, a saber: 1) fundação, em 1577, do curso de arquitetura na Accademia di San Luca, em Roma; e 2) realização de competições independentes de arquitetura, em que os participantes apresentam projetos arquitetônicos e exercitam assim a criatividade (Knoll, 1997).

Desde o Renascimento, as competições representaram uma parte importante na construção. Elas contribuíram para o estabelecimento da arquitetura como uma profissão independente, desafiando arquitetos a se tornarem artistas criativos. O desenvolvimento da criatividade artística era, evidentemente, também um dos objetivos do treinamento

acadêmico. Os professores davam tarefas desafiadoras para os estudantes avançados, tais como projetar igrejas, monumentos ou palácios. Estas tarefas introduziam os estudantes nas demandas de sua profissão e, ao mesmo tempo, os capacitavam para aplicar, independente e criativamente, as regras e os princípios da composição e construção, adquiridos em aulas e oficinas (Knoll, 1997, p. 61)¹¹.

Iniciadas em 1596, as competições acadêmicas são incorporadas ao calendário escolar da Accademia di San Luca, em 1702, mas permanecem abertas à participação de qualquer arquiteto, seja ele estudante, ou não, da academia. A diferença mais significativa das competições realizadas pela Accademia di San Luca, em relação às competições independentes, é de conteúdo e de forma. Ao invés de relacionados à construção e, portanto, à prática arquitetônica, os trabalhos apresentados pelos competidores adquiriram um caráter puramente hipotético. Isto porque, como observa Egbert, na academia “os projetos eram destinados a serem exercícios de imaginação, uma vez que não havia a intenção de construí-los” (Egbert apud Knoll, 1997, p. 62)¹². Por serem de caráter estritamente teórico e hipotético, os trabalhos apresentados nas competições são denominados de projeto – *progetti*, em italiano.

¹¹ No original, “Since the Renaissance, competition had played an important part in building. It contributed to the establishment of architecture as an independent profession which challenged architects to become creative artists. The development of artistic creativity was, of course, also the goal of academic training. Teachers gave the advanced students challenging assignments, such as designing churches, monuments, or palaces. These assignments introduced students to the demands of their profession and, at the same time, enabled them to apply, independently and creatively, the rules and principles of composition and construction that had been acquired in lectures and workshops” (Knoll, 1997, p. 61). Nesta dissertação, todas as citações literais aparecem vertidas para o português, em tradução livre da autora, sendo mantida a sua reprodução no idioma original em nota. As versões para o português têm apenas o objetivo de facilitar a leitura do texto, e não de estabelecer uma tradução definitiva.

É interessante notar que o termo “projeto” é adotado na medida em que as competições adquirem um caráter intelectual e os trabalhos apresentados tornam-se puramente abstratos e desvinculados da “arte da construção”, tanto no que diz respeito aos aspectos operacionais, quanto às demandas sociais da profissão. Em contrapartida, a partir de meados do século XVII, as competições acadêmicas são realizadas em outros locais, o que, por sua vez, possibilita uma maior difusão desta prática e sua introdução no contexto educacional. Assim, por exemplo, a “Academia Royale d’Architecture” de Paris, fundada em 1671, além de introduzir as competições no calendário escolar, institucionaliza-as, tornando-as atividades regulares – mensais e anuais – e exclusivas à participação de estudantes.

Por meio das competições anuais “Prix de Rome” e das mensais “Prix d’Emulation”, o projeto conquista legitimidade, de modo que, a partir da “Prix d’Emulation” de 1763, passa a ser reconhecido como um método de ensino.

Com a introdução da “Prix d’Emulation”, o treinamento focou-se no aprendizado por projetos. Os alunos tinham que completar mensalmente muitos projetos, para serem condecorados com medalhas ou obterem reconhecimento. Estas premiações eram necessárias para progredir à classe mestra e para se adquirir o título de arquiteto acadêmico (Knoll, 1997, p. 62)¹³.

¹² “The projects were intended to be exercises in imagination, since they were not intended to be built” (apud Knoll, 1997, p. 62).

¹³ “With the introduction of the Prix d’Emulation, training focused on learning by projects. Students had to complete several monthly “projets” to be awarded medals or gain recognition. These awards were necessary in order to progress to the master class and acquire the title of academic architect” (Knoll, 1997, p. 62).

No final do século XVIII e início do XIX, tendo-se consolidado como um instrumento institucionalizado, o método de ensino por projetos é transportado da Europa para a América e expandido das academias de arquitetura para as universidades técnicas e industriais de engenharia. São exemplos importantes: a “École Centrale des Arts et Manufactures”, em Paris, a “Ducal Polytechnic School”, em Karlsruhe, o “Swiss Federal Institute of Technology”, em Zurich, a “Illinois Industrial University at Urbana”, em Champaign e o “Massachusetts Institute of Technology”, em Boston (Knoll, 1997).

Apesar de utilizados na mesma época por diversas instituições, não há um consenso quanto aos significados e usos desse método. Mesmo porque apropriações implicam a produção de singularidades. Assim, em Paris, Karlsruhe e Boston, valoriza-se o uso de projetos, já que este é capaz de integrar teoria e prática, e, mais especificamente, de possibilitar aos alunos tanto aprender leis científicas (tecnológicas), quanto aplicá-las no desenvolvimento de maquinarias. Em Champaign, principalmente devido ao professor de Engenharia Mecânica Stillman H. Robinson, o uso de projeto é incentivado por ser considerado eficaz ao possibilitar aos estudantes “(...) levar a cabo o ato completo da criação” (Knoll, 1997, p. 63)¹⁴; ou seja, esboçar projetos em uma prancheta e transformá-los em construções reais, nas oficinas de marcenaria, mecânica, ferraria, entre outras.

Depois de inseridos nas universidades técnicas e industriais de arquitetura e engenharia, os projetos são introduzidos nas escolas secundárias norte-americanas. Esta tarefa coube a John D. Runkle, presidente

¹⁴ “(...) to carry out the complete act of creation” (Knoll, 1997, p. 63).

do “Massachusetts Institute of Technology”, e, sobretudo, a Calvin M. Woodward, reitor da “O’Fallon Polytechnic Institute at Washington University”, ambos vinculados ao “Movimento pelo Treinamento Manual” (*Manual Training Movement*). Inspirado na “Centennial International Exhibition”, de 1876 – a primeira Exposição Internacional sediada nos Estados Unidos da América, em virtude da comemoração do centenário da Declaração de Independência da Filadélfia¹⁵ – e, especificamente, no conjunto de exercícios voltados à instrução de habilidades técnicas, apresentado pela escola técnica russa “Moscow Imperial Technical School”; Woodward funda, em 1879, na cidade de St. Louis, a primeira escola norte-americana de treinamento manual (*Manual Training School*). Na “St Louis Manual Training School”, a educação centra-se na arte do trabalho manual realizado por meio de oficinas e de projetos, criados e executados pelos alunos (Knoll, 1997a). Em oficinas, ensina-se uma série de exercícios básicos, considerados importantes para o aprendizado de ferramentas e técnicas. Depois de finalizada cada unidade de ensino ou ano escolar, os conteúdos aprendidos são aplicados a situações similares a partir do desenvolvimento de projetos.

A instrução ou, nos termos de Woodward (apud Knoll, 1997a), a “prática” da “construção”, ganha tamanha visibilidade que, após uma década da fundação da “St Louis Manual Training School”, as escolas elementares

¹⁵ As Exposições Internacionais foram inauguradas em 1851, em Londres, estendendo-se com regularidade até as primeiras décadas do século XX. Segundo Mirian Warde, “as Exposições Internacionais produziram e foram produzidas como expressão acabada da civilização moderna. Funcionaram como espelhos mediante os quais as nações podiam olhar-se, olhando as demais. Eram ‘festas didáticas’ e carregavam o método de constituição das nações. Ensinavam que criar uma nação exige comparação. (...) Ensinavam, festivamente, a ciência de se exhibir, a pedagogia de se mostrar e a didática de bem-ver” (Warde, 2000, p. 40). Sobre as Exposições Internacionais consultar também www.fau.ufrj.br/brasilexpos

norte-americanas passam também a basear o ensino no “manual training” e, portanto, a utilizar os projetos como parte dos exercícios. Essa base do ensino é aplicada até as primeiras décadas do século XX, quando o “Manual Training School” passa a ser enfaticamente criticado por educadores e intelectuais norte-americanos, em sua maioria vinculados ao movimento de renovação educacional.

Pautadas pelo ideário da escola nova e, em especial, pela educação progressiva de John Dewey, as críticas ao “Manual Training” referem-se à redução da educação à formação técnica, dado o enfoque quase exclusivo no trabalho manual. No que diz respeito ao projeto, a crítica incide sobre seu uso como um instrumento de ensino voltado somente à construção e à aplicação de técnicas e leis aprendidas em oficinas. Contrapondo-se a tal concepção, os escolanovistas propõem uma educação centrada na criança, na qual as atividades devem ser baseadas no interesse e na experiência do aluno, de sorte que a criatividade seja valorizada tanto quanto as habilidades técnicas. A concepção de criança assume, para a escola tradicional, a de um adulto em miniatura, enquanto à escola nova, ela é um organismo ativo em constante desenvolvimento. À medida que o aluno é desconsiderado como um ser passivo, a finalidade da educação tradicional é modificada. No lugar de transmitir conteúdos e privilegiar o ensino, tal como a educação tradicional, a escola nova se concentra no aluno, em particular em sua ação e no ensino funcional, ou seja, em atividades que propiciam a adaptação do indivíduo à sociedade. Dessa feita, “os educadores deveriam buscar auxílio das ciências dedicadas ao estudo do condicionamento do comportamento

em nível molar (a psicologia) e nível molecular (a fisiologia e a biologia)” (Campos, Assis & Lourenço, E. 2002, p. 36).

Visando compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, assim como identificar seus interesses, habilidades e necessidades, a educação renovada pauta-se nas ciências experimentais, marcadamente na psicologia. Ao centralizar a pedagogia na criança, tal movimento contribui para uma mudança significativa na educação, qual seja, a de privilegiar a aprendizagem e o método. Nas palavras de Lourenço Filho:

Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de *ensinar*, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no *ato de aprender*, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento (Lourenço Filho, 2002, p. 63 – grifos do autor).

Diferente da perspectiva denominada pelos autores de “tradicional”, que considera o professor como o responsável pela transmissão do conhecimento, a escola nova atribui ao docente a função de reunir condições propícias para a elaboração de conhecimentos pela criança, de acordo com as suas capacidades de aprendizagem. Não é casual que o movimento de renovação educacional tenha sido denominado de Escola Ativa, na Europa, e de Pedagogia Progressiva, nos Estados Unidos da América (Cambi, 1999; Manacorda, 2001); ambos os nomes evidenciam a ação; em especial, a ação que ocorre de dentro para fora, isto é, do sujeito para o objeto. Daí a analogia, repetida com frequência desde então, entre

criança e semente, bem como o uso da denominação “Jardim de Infância” como referência à educação das crianças pequenas.

Quando bem acolhidos e cuidados, os imaturos conseguirão crescer e desenvolver todas as suas potencialidades e habilidades. Para tanto, basta preparar o “solo”, ou seja, criar as condições necessárias para o amadurecimento saudável, o que, por sua vez, pressupõe: entender o processo de desenvolvimento da criança, identificar as características de cada estágio de crescimento, compreender como ela aprende e, por fim, saber como favorecer o desenvolvimento integral da pessoa (Cambi, 1999; Manacorda, 2001).

Com base na psicologia, William Heard Kilpatrick publica, em 1918, o ensaio *The project method: the use of the purposeful act in the educative process*, que trata do uso de projetos como instrumento de ensino e de sua relevância à educação progressiva e à aplicação de fundamentos psicológicos na escola. Pela primeira vez, os projetos são concebidos e denominados como um método pedagógico, qual seja, o “método de projeto” (*project method*). É destacável também que tal método insere a psicologia na história do ensino por projetos, visto que um dos objetivos propostos por Kilpatrick, ao elaborar o referido método, é possibilitar a aplicação na escola das leis de aprendizagem elaboradas por Edward L. Thorndike (1918; 1921a). Por isso, não parece ser casual que no artigo de Michael Knoll, *The project method: Its vocational education origin and international development* (1997), o item dedicado ao “método de projeto” elaborado por Kilpatrick, o

autor o intitule “Psicologização do ‘método de projeto’ por Kilpatrick”¹⁶. Nas palavras de Knoll, o projeto

(...) era altamente respeitado como um exemplar mecanismo de realização das demandas da nova psicologia da educação, na qual as crianças não eram passivamente cheias de conteúdo, mas particularmente engajadas em aprendizagens aplicadas, projetadas para desenvolver iniciativa, criatividade e julgamento (Knoll, 1997a, p. 66).

¹⁶ “Psychologizing the Project Method by Kilpatrick”.

III. A trajetória de William Heard Kilpatrick como educador e intelectual

Nascido em 20 de novembro de 1871, na pequena cidade rural White Plains, Georgia, William Heard Kilpatrick (1871-1965) tem uma educação familiar religiosa. Seu pai, James Hines Kilpatrick, pastor da Igreja Batista de White Plains, exerce um papel central tanto na formação dos filhos, quanto nas atividades políticas, cívicas e legais da cidade onde reside. Em 1888, Kilpatrick ingressa nos cursos da Mercer University, em Macon, na qual James havia estudado.

Apesar da rígida educação e marcante influência do pai, Kilpatrick nega a sua formação religiosa e, de certo modo, opõe-se à sua família ao ler pela primeira vez um livro “proibido”, qual seja, *A origem das espécies*, de Charles Darwin. Enquanto para seu pai este é um texto de não-crentes que, portanto, deveria ser desprezado (Beyer, 1999), para Kilpatrick é um livro interessante, que muda radicalmente a sua vida pessoal e profissional. Em suas palavras, escritas em seu diário,

Quanto mais eu lia, mais acreditava, e ao final, o havia aceitado completamente. Isto significou uma reorganização completa, uma rejeição completa do meu treinamento religioso e da minha filosofia religiosa 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 à louvação a Deus (Kilpatrick apud Beyer, 1999, p. 2) ¹⁷.

Voltado ao caminho secular, ingressa na Johns Hopkins University a fim de uma formação científica e evolucionista. Após terminar a graduação, retorna à sua cidade natal para lecionar álgebra e geometria nas escolas secundária (*High School*) e elementar. Como professor, se interessa pela pedagogia e dedica-se à leitura de intelectuais da educação. Segundo Beyer (1999) e Lounsbury (2005), os autores que mais o influenciaram, no início de sua carreira docente, foram Pestalozzi, Froebel, Herbart e Spencer.

Desde o início de sua trajetória como professor e, posteriormente, como intelectual da educação, Kilpatrick atribui especial atenção à experiência do aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois, para ele, educar pressupõe a consideração do outro como sujeito, isto é, uma pessoa que detém desejos, aptidões, habilidades e, portanto, uma personalidade que lhe é própria. Desse modo,

a provisão de experiências significativas para os estudantes, que fossem conectadas aos seus interesses intrínsecos, era mais do que uma tática para induzir os estudantes a prestarem a atenção ou a terminarem tarefas. Era, antes, a expressão de um compromisso com, e respeito para seus alunos como pessoas autônomas e auto-dirigidas (Beyer, 1999, p. 3) ¹⁸.

¹⁷ “The more I read it the more I believed it and in the end I accepted it fully. This meant a complete reorganization, a complete rejection of my previous religious training and philosophy. By accepting Darwin’s *Origin of species*, I rejected the whole concept of the immortal soul; of life beyond death, of the whole dogma of religious ritual connected with the worship of God” (Beyer, 1999, p. 2)

¹⁸ “The provision of meaningful experiences for students that were connected to their intrinsic interests was more than a ploy to get students to pay attention or to complete assignments. It was rather the expression of a deep-seated commitment to, and respect for, his students as autonomous, self-directed people” (Beyer, 1999, p. 3).

A partir de 1892, ao assistir a uma palestra proferida por Francis Parker, Kilpatrick aproxima suas relações com os educadores norte-americanos comprometidos com a renovação escolar, o que lhe possibilita dar continuidade e consistência às suas percepções acerca do ato de ensinar (Beyer, 1999). De acordo com Kilpatrick, Parker, além de exercer um papel fundamental em sua formação, foi “o primeiro educador progressivo americano, bem como um precursor de John Dewey” (Beyer, 1999, p.3).¹⁹

Junto aos estudos sistemáticos e cursos de verão que freqüenta, continua a exercer a profissão docente e amplia os campos de atuação. Em 1896, assume o principal cargo da Anderson Elementary School em Savannah, Geórgia, no qual busca pôr em prática pressupostos educacionais referentes, principalmente, à relação entre professor e aluno. Para ele,

a coisa mais importante é o professor compreender cada criança, assim poderá reconhecer as suas coisas boas; e então poderá conduzir sua classe de maneira que cada criança tenha a oportunidade de mostrar as coisas boas que pode e é capaz de fazer (Kilpatrick apud Beyer, 1999, p. 4).²⁰

Durante o período em que trabalhou nessa escola, contribui para a mudança de alguns aspectos significativos das culturas escolares, como a proibição das punições corporais, a introdução de trabalho em grupo

¹⁹ “first American progressive educator, as well as a forerunner of John Dewey” (Beyer, 1999, p.3).

²⁰ “The important thing is for the teacher to understand each child, so he can give him recognition for the good things in him; and so to conduct his class that every child has an opportunity to show off those good things which he can and is able to do” (Kilpatrick apud Beyer, 1999, p. 4).

(Lounsbury, 2005) e a crítica ao envio de cartões de avaliação aos pais dos alunos (Lounsbury, 2005; Beyer, 1999). Em suas palavras,

Eu tratei aquelas crianças com um tipo da afeição. Eu nunca as censurei; nunca usei a crueldade ou repreensão. Eu tentei ensinar de modo que as crianças pudessem adquirir algo bom disso e de que elas pudessem ver que estavam tirando proveito disso. (...) Eu as respeitei como pessoas e as tratei como pessoas (...), apelei ao melhor nas crianças e dei-lhes uma oportunidade de agir a partir de seu melhor, e dei-lhes então o reconhecimento e a aprovação para tal comportamento (Kilpatrick apud Beyer, 1999, p. 4) ²¹.

Devido ao êxito de seu trabalho em Anderson, em 1897 Kilpatrick torna-se professor da cadeira de matemática e de astronomia na Universidade de Mercer, a convite do então presidente dessa instituição. Além das aulas regulares, organiza um grupo de estudos semanal voltado aos professores de escolas elementares, no qual propõe a leitura de textos de Herbert Spencer e William James, bem como de Platão, René Descartes e David Hume, com o objetivo de suprir a demanda dos professores para estudar filosofia (Beyer, 1999).

Um ano mais tarde, em 1898, Kilpatrick participou de um curso de verão em Chicago, no qual assistiu a uma palestra de John Dewey. Contudo, diferente do que supunha e do ocorrido em 1892, ao conhecer Parker, não teve uma imediata admiração pelo educador. Em suas palavras,

²¹ "I treated those children with a kind of affection. I never scolded them; I never used harshness or reproof. I tried to teach so that the children could get some good out of it and in such a way that they could see they were getting good out of it. (...) I respected them as persons and treated them as persons (...) I appealed to the better in the children and I gave

quando eu ouvi a palestra de Dewey, pensei nele como um homem muito capaz. Eu o honrei e respeitei, mas não encontrei nele o tipo de liderança que desejava. O professor Dewey não é um bom palestrante, não prepara sempre a terra de modo que um recém-chegado possa segui-lo” (Kilpatrick, apud Beyer, 1999, p. 5)²².

Contudo, a impressão inicial transforma-se radicalmente à medida que ambos se conhecem e, em 1907, Kilpatrick ingressa no doutorado na Columbia University’s Teachers College, sob orientação de Dewey (Lounsbury, 2005). Tal passa a ser a sua admiração por Dewey, que em seu diário chega a colocá-lo ao lado de “Platão e Aristóteles e acima de Kant e Hegel, como um contribuinte ao pensamento e à vida” (Kilpatrick apud Beyer, 1999, p. 5). Além de Dewey, Thorndike, Paul Monroe, McMurry Frank, William James e E. Russell são referências fundamentais na sua formação durante o curso de pós-graduação. Em outro curso de verão, realizado na Universidade de Cornell, DeGarmo lhe desperta grande entusiasmo e identificação, sobretudo no que diz respeito ao entendimento da relação entre interesse e esforço. Sobre o livro *Interesse e Esforço*, de DeGarmo, escreveu Kilpatrick:

Este livro abriu-me um novo mundo, como nenhum livro o fizera antes. (...) Eu fiquei agitado e movido. Ele uniu todos meus sentimentos e aspirações; mostrou-me que não havia

them an opportunity to act on that better self and then gave them recognition and approval for such behavior” (Kilpatrick apud Beyer, 1999, p. 4).

²² “as I heard Dewey lecture, I thought of him as a very capable man. I honoured and respected him, but I failed to get from him the kind of leadership in thinking that I wished. Professor Dewey is not a good lecturer, and he does not always prepare the ground, so that a newcomer can follow him” (Kilpatrick, apud Beyer, 1999, p. 5).

conflito entre interesse e esforço, que não eram forças divergentes, mas que eram inextricavelmente aliadas; que o esforço segue o interesse. Ou seja, quanto mais um indivíduo se interessa por algo, mais esforço empenhará para seu alcance. Portanto, o ponto inicial de toda educação – o eixo do processo educacional – é o interesse individual; e ainda, o melhor e mais rico tipo de educação começa com esta autopropulsão do interesse (Kilpatrick apud Beyer, 1999, p. 5)²³.

O respeito e o entusiasmo estabelecidos entre Kilpatrick e os educadores e intelectuais norte-americanos são recíprocos. Dewey chega a manifestar, em certa ocasião, que Kilpatrick foi o seu aluno mais brilhante (Lounsbury, 2005, Beyer, 1999). Da mesma forma, seus colegas de profissão não poupam reconhecimento e acolhimento no campo intelectual. Não é casual, por exemplo, que, ao término de seu doutorado, Kilpatrick tenha sido convidado a assumir o cargo de professor assistente na University's Teachers College. Como docente dessa universidade, participa ativamente do movimento progressivo da educação, junto a outros docentes, entre eles Dewey e Thorndike (Lounsbury, 2005). Além disso, profere palestras em diversas cidades e estados norte-americanos e aprofunda seus estudos na área da filosofia da educação, mais especificamente, a relação entre democracia e instrução, tendo como referencial teórico as leis de aprendizagem de Edward Thorndike (1874-1949) e os pragmatismos de Charles Sanders Peirce (1839–1914), William James (1842-1910) e,

²³ “This book opened up a whole new world to me, as no book ever before. (...) I was stirred and moved. It coalesced all my feelings and aspirations; it showed me that there was no conflict between interest and effort; that they were not divergent forces but that they were inextricably allied; that effort follows interest. In other words, the more an individual becomes interested in something, the more effort he will put into it. Hence, the starting point in all education - the crux of the educational process - is individual interest; further, that the best

sobretudo, de John Dewey (1859-1952). Além disso, baseia-se em estudos antropológicos com o objetivo de entender o conceito de “cultura” ²⁴.

Após sete anos lecionando na Teachers College publica, em julho de 1918, na revista desta universidade (*Teachers College Record*), um ensaio de dezoito páginas, sob o título de “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educational Process”, no qual discorre sobre a relevância da noção de projetos à educação progressiva e, sobretudo, à realização de experiências significativas pelos estudantes. A partir desta publicação, Kilpatrick, à época professor do Teachers College of Columbia University, é convidado a palestrar sobre o método para professores de diversos estados norte-americanos e de países tais como a Argentina e a URSS, tornando-se um dos educadores mais conhecidos e renomados dos Estados Unidos da América (Lounsbury, 2005, Beyer, 1999, Knoll, 1997a).

and the richest kind of education starts with this self-propelled interest” (Kilpatrick apud Beyer, 1999, p. 5).

²⁴ Cabe destacar que, apesar de Kilpatrick não se ater a um antropólogo específico, Franz Boas (1858-1942) incide com maior frequência em seus textos.

IV – O “método de projeto” elaborado por William Heard Kilpatrick

Neste item, analisa-se o “método de projeto”, discutido pela primeira vez no artigo “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educational Process”, publicado por Kilpatrick em 1918. Como já referido, o estudo dessa noção em Kilpatrick, sem incluir outras que compõem a história do ensino por projetos, justifica-se por três motivos: 1) essa é a primeira definição de projeto como um método específico de ensino; 2) diferente das concepções antecedentes, discutidas no segundo item, o “método de projeto” fundamenta-se na psicologia e, portanto, contribui para o entendimento dos nexos estabelecidos entre aquela disciplina e a educação; e 3) o foco da proposta de Kilpatrick é a ação do sujeito, em especial, o seu “ato propositivo vigoroso e dedicado” (*wholehearted purposeful act*); o que permite, por sua vez, discutir os aspectos apresentados no primeiro item acerca da noção de projeto na modernidade.

Como discutido anteriormente, o conceito de projeto sintetiza, de certo modo, os princípios e as transformações decorrentes do desenvolvimento do capitalismo na medida em que, por um lado, é enfatizado o papel do sujeito na determinação de sua vida, e, por outro, intensificam-se os mecanismos de controle e planificação social. Admite-se que a discussão sobre o “método de projeto” possibilita analisar essa contradição, que, segundo os autores de referência deste estudo, define a modernidade à medida que considera possível edificar o indivíduo livre e racional independente da sociedade ser também livre e racional. Desse modo, como é evidenciado à

frente, Kilpatrick endossa a tese liberal que salienta as potencialidades e a auto-suficiência do homem em detrimento de sua principal característica, que, de acordo com Marx, é o gênero. Como afirmado por ele, a concretização do homem genérico, objetivo e sensível depende inexoravelmente da relação entre particular e universal.

Kilpatrick, embora se oriente pela psicologia social, passo necessário, mas não suficiente, considera possível formar o sujeito autônomo, apesar da sociedade ser, em muitos casos, repressiva e irracional. Sob essa perspectiva, à educação caberia coordenar as diferentes influências recebidas do ambiente a fim de fortalecer a direção interna e a conquista do autogoverno pelo indivíduo. “Em particular, a escola existe para ajudar as pessoas a tornarem suas mentes mais inteligentes para modos de ação melhores” (Kilpatrick, 1940, p. 42)²⁵. De acordo com o autor, a introdução do termo “projeto” no ensino é, portanto, plausível na medida em que contribui ao fortalecimento do sujeito, em especial, à sua ação propositiva. Tal conceito

deve, penso eu, enfatizar o fator da ação, preferencialmente, a atividade vigorosa e dedicada. Deve, ao mesmo tempo, fornecer um lugar para a adequada utilização das leis de aprendizagem, bem como para os elementos essenciais da qualidade ética da conduta (Kilpatrick, 1918, p. 319)²⁶.

²⁵ “En particular, la escuela existe para ayudar a la gente a hacer sus mentes más inteligentes para modos de acción mejores” (Kilpatrick, 1940, p. 42)

²⁶ “(...) must, so I thought, emphasize the factor of action, preferably wholehearted vigorous activity. It must at the same time provide a place for the adequate utilization of the laws of learning, and no less for the essential elements of the ethical quality of conduct.” (Kilpatrick, 1918, p. 319).

Ainda segundo Kilpatrick, o uso do termo “projeto” na educação é interessante, pois ressalta a importância da experiência do educando no processo educativo e, conseqüentemente, contrapõe-se ao ensino tradicional, no qual o aluno é reduzido à simples condição de receptor de conteúdos. Ao invés de a criança ser considerada passível frente à construção de conhecimentos, bem como à formação de sua moral e conduta, ela é vista como um organismo ativo, que interfere diretamente em seu desenvolvimento. Nesse sentido, o conceito de ato propositivo é utilizado pelo autor para se referir à especificidade da ação promovida pelo “método de projeto”, qual seja, a ação inteligente com vistas a uma finalidade clara e precisa.

Também, para o autor, a capacidade de projetar, isto é, de agir à luz de propósitos, é constituída na relação do indivíduo com o meio, mais especificamente em seus aspectos consonantes. Por ser o ponto convergente entre estímulos externos e impulsos internos, Kilpatrick considera que o uso de projetos como instrumento de ensino favorece a aplicação dos princípios da psicologia, expressos, sobretudo, nas leis de aprendizagem descobertas por Thorndike – Lei da Prontidão²⁷, Lei do Exercício e Lei do Efeito²⁸. Para ele, tais leis são importantes na medida em

²⁷ A título de explicação, cabe ressaltar que o termo “prontidão” não é utilizado por Thorndike para se referir à maturação - o que abarcaria, por exemplo, a idéia de “prontidão para a leitura” - mas sim à tendência para agir. “Prontidão significa, assim, preparação para a ação” (Hilgard, 1975, p.25). É, portanto, uma lei de ajustamento preparatório e não uma lei de desenvolvimento (Hilgard, 1975).

²⁸ As leis de aprendizagem resultam do sistemático estudo de Thorndike no campo da psicologia animal e da psicologia humana, cujo pressuposto central é que há associação entre as impressões sensoriais e os impulsos para a ação, que, por sua vez, são estabelecidos em função de certos princípios - prontidão, exercício e efeito seriam alguns desses reguladores (Hilgard, 1975). De acordo com sua teoria, a Lei da prontidão determina o preparo para a ação. Assim, quando um organismo está pronto para conduzir, a realização de tal feito será satisfatória, tanto do ponto de vista do alcance do objetivo, quanto do sentimento do indivíduo que assim procedeu. Caso ele esteja nessa condição, mas não conduza de modo a se ajustar a ela, irritar-se-á tal como ocorreria se agisse sem

que possibilitam verificar três condicionantes fundamentais para o sucesso da experiência e dos projetos, quais sejam: 1) disposição para alcançar a finalidade selecionada; 2) grau de prontidão adequado ao cumprimento da ação; e 3) aptidão para realizar um projeto por si mesmo. Das três leis formuladas por Thorndike, Kilpatrick destaca a Lei do Efeito para elaborar a sua tese sobre a aprendizagem da seguinte forma: aprende-se à medida que se aceita o conteúdo da aprendizagem. Nesse sentido, quando, por exemplo, um professor explica determinado conteúdo à classe que leciona, cada aluno aprenderá, não de acordo com o que o foi ensinado, mas sim conforme o que foi aceito dessa experiência, o que por sua vez, abrange tanto o conteúdo, quanto as emoções, positivas e negativas, sentidas em relação a esse conhecimento, bem como ao professor e aos outros alunos; pois,

Aprendemos nossas reações, somente nossas reações e tudo sobre nossas reações. As aprendemos no sentido e na direção em que as aceitamos para atuar, incluindo nossa aceitação em gênero negativo, que chamamos ordinariamente de rechaço (Kilpatrick, 1940, p. 53)²⁹.

preparação prévia. “Quando uma tendência para a ação é despertada por ajustamentos preparatórios, por *sets*, atitudes ou algo semelhante, a atualização da tendência em ação é satisfatória e a não atualização é irritante” (Hilgard, 1975, p. 23). Enquanto a primeira lei diz respeito à condição precedente à ação, a segunda trata da continuidade, ou não, de determinada conexão. Por dizer respeito à probabilidade de se repetir uma experiência e, portanto, de se fortalecer ou enfraquecer as conexões estabelecidas entre uma situação e um procedimento, a Lei do Exercício é também denominada de Lei do uso e do desuso. Contudo, apesar de Thorndike validar o princípio do “aprender fazendo”, como evidenciado na segunda lei, considera a importância da reação para a continuidade e o fortalecimento de uma conexão. Daí ele elaborar a Lei do Efeito, cuja definição é: quando uma ação leva ao êxito ou a um estado satisfatório, a conexão entre situação e procedimento é fortalecida, ao passo que quando ocorre o contrário (fracasso, desagrado) essa conexão é enfraquecida (Garrett, 1969, p. 80).

²⁹ “Aprendemos nuestras reacciones, sólo nuestras reacciones y todo de nuestras reacciones. Las aprendemos en el sentido o en la dirección en que las aceptamos para actuar, incluyendo nuestra aceptación el género de negativo de aceptación que llamamos ordinariamente rechazo” (Kilpatrick, 1940, p. 53)

Considerar as reações, no grau em que são aceitas, positiva e negativamente, como o conteúdo da aprendizagem, implica em conceber o aprender como o processo pelo qual um indivíduo modifica a sua maneira de proceder, ou seja, o seu caráter. Tendo em vista que o aprendizado ocorre em virtude da aceitação, a educação deve centrar-se na ação do sujeito e, mais especificamente, em seus interesses, necessidades e capacidades. Nos termos do autor:

Como o ato propositivo é, desse modo, a unidade típica da vida valiosa na sociedade democrática, então, além disso, deveria se tornar a unidade típica do procedimento escolar. Nós da América temos desejado mais e mais que a educação seja considerada como a própria vida e não como mera preparação para a vida futura (Kilpatrick, 1918, 322)³⁰.

Ao priorizar a vida presente, o conteúdo – conhecimento acumulado ao longo da história – é entendido como um meio com vista a propiciar atividades vigorosas e propositivas para a vida presente; portanto, diferentemente daquelas tendências que concebem a educação como a volta ao passado ou como preparação para a vida futura. Se a transmissão do passado ocorre à medida que possibilita dar instrumentos ao homem para intervir no presente, as matérias de ensino são definidas em decorrência do grau de significações que propiciam sentido à vida social. Os conteúdos e os valores das disciplinas escolares, ao estarem submetidos à

³⁰ “As the purposeful act is thus the typical unit of the worthy life in a democratic society, so also should it be made the typical unit of school procedure. We of America have for years increasingly desired that education be considered as life itself and not as a mere preparation for later living” (Kilpatrick, 1940, p. 53).

contribuição que podem exercer à significação das experiências, exigem do professor domínio de fundamentos da psicologia, para desse modo conseguir conhecer quem são seus alunos, quais são os propósitos que os impulsionam e como eles devem ser conduzidos de maneira a lhes propiciar experiências ativas. Segundo Kilpatrick, essas experiências são fundamentais, pois despertam o desejo de desenvolvimento contínuo, bem como criam os meios de conquistá-lo.

Ao considerar a liberdade dependente do esforço individual, isto é, decorrente da capacidade do homem controlar e direcionar os seus impulsos, selecionar seus interesses e propósitos, bem como se adaptar às novas situações, o “método de projeto” desloca o foco da relação sujeito e objeto, predominantemente, para o primeiro. Daí ao invés do professor regular a atividade educativa a fim de conduzir os alunos às finalidades formativas, são os alunos que as direcionam, bem como estabelecem fins às suas próprias ações. Por meio do “método de projeto”, o autogoverno do aluno não advém da abdicação do controle e da disciplina pelo professor, mas sim de sua transferência do âmbito externo para o interno. “O sucesso do professor – se nós acreditamos na democracia – consistirá na sua própria eliminação gradual do sucesso de um procedimento” (Kilpatrick, 1918, p. 330)³¹. Por conseguinte, no lugar da imposição de padrões de comportamento, pensamento e sentimento, haverá a intervenção do professor sobre o ambiente, de modo a induzir a realização de tais padrões por seus alunos. Daí a ênfase dada, em sua teoria, ao papel ativo do sujeito, isto é, à ação conduzida por propósitos sinceros e dedicados.

Visto que não são determinados *a priori*, ou seja, não são inatos ao indivíduo, os propósitos dependem, inexoravelmente, das disposições do meio no qual o indivíduo está inserido. Segundo Kilpatrick, tanto as situações sociais quanto as pessoas exercem papel ativo na formação de finalidades pelos alunos e, de certo modo, definem suas características, qualidade e direção. Por outro lado, há também a determinação por parte do sujeito, posto que o homem, desde a mais tenra idade, é um ser ativo por natureza.

A crítica que aqui se faz não se refere, portanto, ao entendimento do autor acerca das origens dos fatores psicológicos do propósito, pois Kilpatrick evidencia o caráter social do conceito, baseado na psicologia social. A ressalva é, como discutido anteriormente, em relação à sua noção de liberdade e, por decorrência, de projeto.

Enquanto, para Marcuse, projeto refere-se à liberdade e à responsabilidade humana na determinação de um projeto histórico (Marcuse, 1982), Kilpatrick o emprega para caracterizar uma forma de ação, qual seja, a ação conduzida por um propósito eleito pelo indivíduo que a realiza. Assim, enquanto para Marcuse o projeto é intrínseco à sociedade e, portanto, às necessidades e desafios de determinado período histórico, para o autor do “método de projeto” esse é intrínseco ao sujeito. Por isso, pode-se afirmar que Kilpatrick, por meio de seu método, vislumbra o alcance de um ato propositivo, isto é, de um projeto marcadamente de cunho pessoal e adaptativo, antes de crítico e histórico.

³¹ “The teacher’s success - if we believe in democracy - will consist in gradually eliminating himself or herself from the success of the procedure” (Kilpatrick, 1918, p. 330).

Nós entendemos o termo projeto para se referir a toda unidade de experiência propositiva, a qualquer instância da atividade propositiva onde o propósito dominante, como um impulso interno: 1) determina o alvo de uma ação; 2) guia seu processo, e 3) mobiliza seu impulso, e sua motivação interna (Kilpatrick, 1921a, p. 283)³².

Segundo Kilpatrick, o propósito é constituído pela ação do indivíduo, que o persegue e o orienta, bem como do meio que propicia, ou não, a sua formulação e realização; é fortalecido ou fixado pelo efeito que causa no sujeito. Daí o conceito adotado por ele ser “ato propositivo” e não propósito para definir o “método de projeto”, posto que ambos, ato propositivo e projeto, enfatizam a ação, a objetivação do sujeito, qual seja, a de definir e realizar finalidades por si mesmo. Tampouco é casual que autor considere o propósito como sinônimo do verdadeiro pensar e, portanto, o único signo distintivo do homem³³ (Kilpatrick, 1952). Assim, quanto mais definidas são as finalidades, maior é a probabilidade de agir de modo consciente e eficaz. Em suas palavras,

Nós desprezamos o homem que passivamente aceita o que o destino ou as meras chances trazem a ele. Nós admiramos o homem que é mestre de seu destino e, com deliberada consideração, diante de uma situação total, forma propósitos claros e de longo alcance, bem como planeja e executa com atenção o propósito então formado (Kilpatrick, 1918, p. 322).

³² “We understand the term project to refer to any unit of purposeful experience, any instance of purposeful activity where the dominating purpose, as an inner urge: (1) fixes the aim of the action, (2) guides its process, and (3) furnishes its drive, its inner motivation” (Kilpatrick, 1921a, p. 283)³².

Considerando-se ainda que, para o autor, o propósito é um fator indicativo do grau de desenvolvimento de uma pessoa, pode-se afirmar que, quando a capacidade de eleger fins para as ações é debilitada, o aproveitamento das potencialidades humanas é precário e resulta em uma personalidade frágil. Similar aos animais, agirá de acordo com a sua disposição e presteza³⁴. Contudo, as suas finalidades serão delimitadas sem o auxílio da inteligência, o que, por conseguinte, as impedirá de serem organizadas no tempo e no espaço, assim como alcançadas com precisão. Como um gato que almeja caçar o rato, desde que esse esteja presente, o indivíduo incapaz de pensar para além do imediato será, de certo modo, subjugado ao presente e conduzido pelo impulso. Caso a condição seja inversa, possivelmente disposição e presteza serão controladas à luz da inteligência e do discernimento, bem como da emoção e do interesse. De acordo com Kilpatrick, esses quatro aspectos – inteligência, discernimento, emoção e interesse –, sobretudo o último, aumentam a eficácia do esforço em alcançar determinado propósito na medida em que contribuem para a permanência da disposição e da presteza, bem como potencializam a sensibilidade do organismo frente ao objeto de interesse.

Um propósito tal como se configura no homem consciente, apesar de se originar da disposição e da presteza, não se limita a elas como ocorre nos animais, pois ele é capaz de pensar e, portanto, usar a inteligência para

³³ Para o autor, com exceção do pensar, o animal e o ser humano compartilham dos mesmos aspectos vitais, ou seja, ambos são dotados de: organismo, conduta, meio ambiente, situação, busca pela finalidade, preferência, sentimento (Kilpatrick, 1952).

³⁴ Por disposição, entende-se a prontidão de um organismo para atuar, o que por sua vez pressupõe uma cooperação entre todas as partes que o compõem. Já a presteza refere-se à tensão, de músculos e nervos, em função de uma ação particular que está prestes a ser realizada por um determinado organismo. Neste sentido, disposição e presteza podem ser compreendidas como fases da atividade de um organismo como um todo. (Kilpatrick, 1952, p. 235).

eleger finalidades. Segundo o autor, o ser humano, ao conseguir condicionar suas disposições ao invés de ser influenciado por elas, age de forma mais vigorosa, genuína e eficaz. Além disso, movendo-se por um impulso interior, não exterior e cego, o sujeito consegue dirigir a própria vida e, portanto, ser relativamente livre, tanto em relação aos estímulos advindos do meio, quanto em relação aos seus semelhantes. Na medida em que a liberdade é concebida como uma virtude passível de conquista ao indivíduo capaz de se autogovernar, tornar-se de todo plausível o “método de projeto” ter como finalidade educacional possibilitar a realização de atos propositivos pelos alunos. Nessa medida, “(...) o propósito representa um bem em si, pois projetar e realizar nossos propósitos em um grau razoável é viver como um ser livre” (Kilpatrick, 1952, p. 233).

Todavia, enfatiza o Kilpatrick, o fato de uma atividade ser conduzida por um impulso interno não necessariamente garante o seu valor educacional e social, visto que crianças e jovens muitas vezes elegem uma finalidade, mas não conseguem julgá-la com discernimento devido à sua imaturidade. Nesse sentido, embora o “método de projeto” caracterize-se pelo respeito à experiência e ao interesse da criança, a origem do propósito não advém, única e exclusivamente, da criança. A idéia por ele defendida, embora exija a presença da finalidade como sendo a expressão de um movimento interno, não a restringe ao sujeito que levará a cabo determinado projeto. Dessa maneira, o propósito não tem, de acordo com Kilpatrick, uma origem particular, podendo, portanto, advir tanto do aluno, quanto do professor.

Daí a importância do educador para discernir o que é plausível à formação da inteligência e do caráter, bem como adequado à capacidade dos alunos, de acordo com a faixa etária. O fato, portanto, de Kilpatrick conceber o propósito como fonte da aprendizagem, não implica em aceitar e fazer tudo o que o aluno deseja, mas sim em estabelecer conexões entre motivações individuais e conhecimentos sistematizados e organizados.

Os fatores fundamentais no processo educativo, como o professor Dewey indicou, são a criança e a experiência da raça: a criança, um agrupamento de impulsos e potencialidades, a experiência da raça, o que de melhor nos foi transmitido do passado (Kilpatrick, 1921b, p. 310)³⁵.

É justamente na intersecção da criança com a cultura que, segundo o autor, a educação deve ser constituída, a fim de edificar um caráter democrático e científico – ao invés de individualista e calcado no senso-comum. Desta feita, pode-se afirmar que realizar projetos não é abdicar da instrução diretiva, mesmo porque, para Kilpatrick não há, necessariamente, um conflito entre demanda social e interesse. Para ele, a criança, quando conduzida pelos princípios da psicologia e da pedagogia, consegue diferenciar o que é condizente à sua formação e autonomia, do que não é. A autoridade do professor, além de nortear o que é considerado válido à educação moral e intelectual, atua no sentido de fortalecer a capacidade da criança agir por si mesma, tanto em relação à definição de propósitos assertivos, quanto na sua independência do adulto, no caso, do professor.

³⁵ “The fundamental factors in the educative process, as Professor Dewey has pointed out, are the child and the race experience: the child, a bundle of impulses and potentialities; the race experience, the best that has come to us from the past” (Kilpatrick, 1921b, p. 310).

Contudo, como posto anteriormente, a discussão do propósito e, sobretudo, da liberdade, quando relacionada às necessidades e intenções do indivíduo, precisa também considerar as determinações objetivas, a fim de se evitar que tais noções sejam concebidas como subjetivas ou individuais. A crítica, portanto, ao “método de projeto” elaborado por Kilpatrick, recai sobre a dissociação entre as dimensões objetivas e subjetivas de um modo mais amplo, a saber, a sua não restrição ao campo da educação, e mais especificamente à escola. Pois, embora o autor, baseado em John Dewey, conceba a escola como uma “sociedade em miniatura” (Kilpatrick, 1952), a vida social abrange outras instituições, complexidades e contradições, que também formam e conformam os indivíduos. Assim, seria ingênuo reduzir a formação – ou pseudoformação – ao que ocorre no contexto escolar; mesmo porque, como esclarece Adorno,

(...) tendo em conta a divergência existente entre aquilo que a sociedade promete aos seus membros e aquilo que lhes outorga, dificilmente poderia preservar-se o mecanismo se ela não tivesse amoldado aos homens até em suas fibras mais íntimas a fim de que se o conformassem a ele. (Adorno, 1995, p. 161).

Tipos de projetos

Segundo Kilpatrick, é possível classificar quatro tipos de projetos, que têm como denominador comum o ato propositivo. São eles: 1) projetos comprometidos com idéias ou planos que resultam, necessariamente, em um produto externo; 2) projetos que propiciam uma experiência estética; 3)

projetos cujo intento é solucionar um problema intelectual; e 4) projetos direcionados à obtenção de um título, grau de escolaridade ou aquisição de determinado conhecimento ou habilidade (1918, 1921a, 1921b).

Os projetos do primeiro tipo representam as atividades que são conduzidas por finalidades que têm como resultado um produto final, ou então uma ação vinculada nitidamente à idéia inicial. São os casos, por exemplo, da casa construída por um arquiteto, da sinfonia criada por um compositor ou até do singelo castelo de areia feito por uma criança que, embora decorram de processos distintos e propiciem resultados também diferentes, são atividades que partem de uma finalidade e se consolidam em algo visivelmente identificado.

Os projetos do segundo tipo não culminam em um produto. Eles podem ser definidos como: atividades motivadas por um propósito que se realizam mediante a apreciação de uma determinada experiência. Assim, quando a criança se interessa em assistir ao circo ou em contemplar os quadros do museu, está tendo um tipo de experiência que pode ser chamado de projeto, pois, nos termos de Kilpatrick, tais atividades são também conduzidas por finalidades³⁶; em suas palavras, “o critério novamente é a presença de um propósito. Se a experiência for de fato inteiramente passiva, então o propósito não terá lugar” (Kilpatrick, 1921a, p. 284)³⁷.

³⁶ É interessante destacar que em *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: I. Introductory Statement: Definition of Term*, 1921, Kilpatrick reafirma a caracterização dessas atividades como sendo projetos, contrapondo-se às críticas feitas por Bagley (1921), Hatch (1921), Bonse (1921) e Hosic (1921), sobre a suposta passividade de tais atividades.

³⁷ “The criterion again is the presence of a purpose. If the experience were in fact an entirely passive one, then purpose would have no place” (Kilpatrick, 1921a, p. 284).

No terceiro tipo, o propósito conduz à resolução de um problema, comumente de cunho intelectual. Todavia, cabe ressaltar que, segundo o autor, existem situações em que há um problema, mas não o interesse em resolvê-lo; neste caso, não há um projeto. Assim, se um professor apresenta um exercício, porém não consegue motivar os alunos a buscarem a solução, ter-se-á, como exposto antes, somente um problema. Como projeto, tal se configurará quando a tarefa estimular a definição de finalidades e, conseqüentemente, ativar o interesse e o esforço da criança em direção à resolução do problema.

Quanto ao quarto tipo, a sua principal característica é voltar-se à aprendizagem de uma habilidade ou conhecimento específico. A sua finalidade, nesse caso, é melhorar a qualidade da instrução ou do caráter daqueles que realizam o projeto. É o que ocorre, por exemplo, quando uma criança ingressa em um curso extracurricular visando aprimorar o seu conhecimento, ou quando um aluno se candidata a representante de classe para aprender a se organizar melhor, o que, por conseguinte, influenciará na sua conduta em relação à vida e aos estudos.

Além dos quatro tipos apresentados, Kilpatrick distingue os projetos individuais dos coletivos (Kilpatrick, 1918, 1921a, 1921b). Enquanto, no primeiro, a finalidade é formulada e conduzida por um indivíduo, no segundo ela é decidida por um grupo. Um aspecto notório e diferencial dos projetos coletivos, segundo o autor, refere-se ao seu valor social. Por serem realizados em conjunto, potencializam o aprendizado mútuo e o respeito pela personalidade de si e do outro, visto que um objetivo, ao ser traçado e

conquistado, depende tanto da cooperação e dedicação de todos, quanto da motivação de cada um. Por isso Kilpatrick considera o projeto coletivo, ou seja, a atividade conduzida por uma finalidade que é compartilhada por muitos, de difícil realização.

Para o autor, o sucesso, ou não, de um projeto não pode ser isolado do grupo, visto que, tão importante quanto alcançar o propósito almejado pelo sujeito, é a capacidade de sua ação ressoar em outros corações e mentes, e ser, conseqüentemente, uma inspiração, um modelo para novas ações do sujeito. De acordo com Kilpatrick, os projetos mais prováveis de grandes realizações são aqueles conduzidos por propósitos genuínos e sinceros, edificados com base em interesses e necessidades intrínsecos ao sujeito. Assim, uma pessoa realiza uma atividade com perfeição à medida que tem verdadeiramente esse intento e, por conseguinte, planeja as etapas de procedimento e as executa sucessivamente até atingir a sua finalidade.

Para o autor, a definição dos quatro tipos de projetos é importante porque possibilita ao professor ter clareza quanto à sua expectativa em relação a objetivos e procedimentos de ensino. Conforme sua definição, os projetos do primeiro tipo, que resultam na produção de algo externo, exigem o cumprimento de quatro procedimentos – propósito, planejamento, execução e julgamento – e, por conseguinte, implicam o acompanhamento mais incisivo por parte do professor, sobretudo no que tange à última etapa, a do julgamento ou avaliação. Já no segundo tipo, de experiência estética, embora a finalidade esteja presente, não há procedimentos fixados *a priori*, cabendo assim ao professor perceber o melhor modo de acompanhá-los. O mesmo vale para os projetos do terceiro tipo, que, por terem caráter

intelectual, podem ser avaliados pelo professor a partir da análise dos conteúdos desenvolvidos na atividade. Por fim, o quarto tipo, aqueles voltados à obtenção de determinado conhecimento, habilidade ou *status*, exige do professor dois esforços: o de discernir exercícios de projetos e o de induzir a aplicação dos mesmos procedimentos usados pelo primeiro tipo, isto é, formulação do propósito, planejamento, execução e julgamento.

Ao apresentar os quatro tipos e sugerir ao professor algumas medidas a serem tomadas diante do desafio decorrente de cada um deles, Kilpatrick enfatiza que a sua classificação é somente um modelo ilustrativo, cabendo, portanto, ao professor avaliar se ela é adequada ou não à sua prática. Considera também que o fundamental não é tanto seguir a sua tipologia, mas garantir que as atividades escolares sejam, inexoravelmente, conduzidas por finalidades, posto que a característica – e quiçá virtude – do “método de projeto” é justamente valorizar o ato propositivo como um impulso à construção do caráter moral e da educação não desassociada da vida.

Considerações finais

Neste trabalho estudou-se a noção de projeto, sua relação com a modernidade e introdução na educação, destacando o “método de projeto” elaborado em 1918 por William Heard Kilpatrick. No intuito de compreender o conceito de “projeto” com base nas condições sociais e históricas, focalizaram-se dois processos considerados determinantes na sociedade moderna. São eles: o desenvolvimento do capitalismo e a ascensão do indivíduo.

Das transformações ocorridas a partir do século XVI pôde-se perceber o papel cada vez mais central atribuído ao sujeito, tanto no que se refere à organização da sociedade, quanto à realização da própria vida. Evidenciou-se um paradoxo que marca o período considerado moderno, a saber: à medida que o sujeito é enfatizado, os mecanismos de controle e alienação social se intensificam. Em virtude desta contradição, a concepção de homem da modernidade, ou seja, que crê na supremacia do sujeito racional e autônomo, não se concretiza como realização, mas sim como ideologia, já que a possibilidade de sua efetivação, isto é, a liberdade e a consciência individuais, necessariamente pressupõe a transformação da sociedade atual em uma sociedade racional, fundada na liberdade.

Analisar o “método de projeto” permitiu, portanto, constatar que Kilpatrick, apesar de se pautar em uma psicologia social, recorre ao mesmo equívoco do liberalismo, criticado por Marx no século XIX e pela teoria crítica no século XX, ou seja, o de considerar possível a edificação do indivíduo

livre e racional independente de condições sociais favoráveis à sua concretização. Como efeito, enquanto para o autor do referido método a liberdade é concebida como liberdade do indivíduo para agir sobre o mundo (com inteligência e dedicação), para a teoria crítica a liberdade individual pressupõe a existência de uma sociedade livre, evidenciando assim a interdependência entre singularidade e totalidade, bem como a natureza social do ser humano. Para os autores da teoria crítica não basta, tal como considera Kilpatrick, educar os alunos em um meio democrático para torná-los livres e a sociedade justa, porque a democracia pressupõe a liberdade como sua condição de possibilidade. É preciso, portanto, antes de qualquer coisa, transformar as condições concretas de vida, individual e coletiva, para que se torne efetiva a possibilidade de que os sujeitos formem-se autônomos e racionais.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. 1995. Experiências científicas nos Estados Unidos. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes.
- ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. 2003. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. 1971. Teoria de la seudocultura. *Sociologica*. 2. ed. Madrid: Taurus Ediciones.
- _____. 1973. *Temas básicos de sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.
- AMARAL, Ana Lúcia. 2000. *Conflito Conteúdo/Forma em Pedagogias Inovadoras: a Pedagogia de Projetos na Implantação da Escola Plural*. In: XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Educação não é privilégio - Anais.
- ARAÚJO, Ulisses F. 2003. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna
- BARBOSA, Maria Carmem, HORN, Maria da Graça S. 1999. Por uma pedagogia de projetos na escola infantil. *Revista Pátio*, São Paulo, nº 7, pp. 28-31.
- BENJAMIN, Walter. 1989. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo*. Tradução: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense.

- BEYER, Landon E. 1999. William Heard Kilpatrick (1871 -1965). *Prospects: the quartely review of comparative education*, vol XXVII, n. 3. Paris, UNESCO: International Bureau of Education.
- BOUTINET, Jean-Pierre. 2002. *Antropologia do projeto*. Tradução: Patrícia Chitonni Ramos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- CAMBI, Franco. 1999. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP.
- CAMPOS, Regina H. de Freitas, ASSIS, Raquel Martins, LOURENÇO, Érika. 2002. Lourenço Filho, a escola e a psicologia. In: LORENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14 ed. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia.
- DELORS, Jacques. 2002. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*.
- DEWEY, John. 1959. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução: Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional.
- _____. 1979. *Experiência e educação*. Tradução: Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional. (Atualidades Pedagógicas; v. 131).
- FAGUNDES, José. 1997. *Uma escola da comunidade: análise de uma experiência educacional com projetos*. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas.

- HERNÁNDEZ, Fernando. 1998a. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 1998b. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 1998c. Repensar a função da escola a partir de projetos de trabalho. *Revista Pátio*, n° 6, pp. 27-31.
- HORKHEIMER, Max. 2002. *Eclipse da razão*. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro.
- HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. 2001. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- KEHL, Maria Rita. 2002. A civilização partida. *Conferência: Ciclo Civilização e Barbárie*, São Paulo e Rio de Janeiro. Via World Wide Web: www.mariaritakehl.psc.br/resultado.php?id=72
- KILPATRICK, William H. 1918. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*, New York, v. 19, n° 4, pp. 319-335. Via World Wide Web: www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=3606
- _____. 1921a. 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. Via World Wide Web: www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=3982
- _____. 1921b. 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. Via World Wide Web:
www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=3987

_____. 1930. *Educação para uma civilização em mudança*.

Tradução: Noemy Rudolfer. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos.

_____. 1940. *La función social, cultural y docente de la escuela*.

Tradução: Carlos Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada.

_____. 1952. *Filosofia de la educación*. Tradução: Noemi Açuña
y Rosa de Lío. Buenos Aires: Editorial Nova.

_____. 1953. A filosofia da educação de Dewey. *Revista Brasileira
de Estudos Pedagógicos*. São Paulo, v. 19, n° 49, pp. 77-91.

KILPATRICK, William, RUGG, Harold (org). 1940. *El nuevo programa escolar*.
Buenos Aires: Editorial Losada.

KNOLL, Michael. 1997a. The project method: Its vocational education origin and
international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, Virginia,
v. 34, n° 3, pp. 59-80. Via World Wide Web:
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. 1996. Pedagogia de projetos: intervenção no
presente. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 8.

LOUNSBURY, John H. 2005. *William Heard Kilpatrick*. Via World Wide Web:
<http://info.gcsu.edu/intranet/school-ed/celebration/kilpatrick.htm>.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. 2001. *História da educação: da antiguidade aos
nossos dias*. 9 ed. São Paulo: Cortez.

- MARCUSE, Herbert. 1982. *Ideologia da sociedade industrial*. Tradução: Giasone Rebuá. 6ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- _____. 1981. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. 2. ed. Tradução: Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MARTINEZ, Gloria Silvia S. 1997. *O ensino na escola rural: o trabalho com projetos como estratégia para propiciar aprendizagens significativas*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos / Karl Marx*. Tradução: José Arthur Giannotti, José Carlos Bruni e Edgard Malagodi. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural (Os pensadores).
- _____. 1998. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARTINS, Jorge Santos. 2005. *Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- PICONEZ, Stela Bertholo. 1998. *A pedagogia de projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Feusp (Cadernos Pedagógicos: reflexão, 16).
- PLATÃO. 2000. *A República*. São Paulo: Martin Claret.
- SASS, Odair. 2000. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n° 2, pp. 57-64.

- _____. 2003. Interrogações da Educação à Psicologia acerca da Psicologia da Educação. *Revista do mestrado em educação*, Aracajú, v. 1, pp. 7-16.
- _____. 2004. *Crítica da razão solitária: a psicologia social segundo George Herbert Mead*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- SASS, Odair, CROCHIK, José Leon. 2002. *Psicologia Social e Educação Escolar Brasileira*. Projeto de pesquisa do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: história, política e sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Via World Wide Web: www.pucsp.br/pos/ehps
- THORDIKE, Edward, GATES, Albert. 1936. *Princípios elementares de educação*. Tradução: Haydée Bueno de Camargo. São Paulo: Livraria Acadêmica.
- THOMPSON, Edward Palmer. 1998. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras.
- UFRJ, Faculdade de Arquitetura. Via World Wide Web: www.fau.ufrj.br/brasilexpos
- VASCONCELOS, Patrícia Meira de. *Projetos na escola: novas trilhas para o ensino médio*. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- WARDE, Mirian Jorge. 2000. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, pp. 37- 47.