
A pedagogia de projetos: sua origem e sua trajetória

AINARA PINHEIRO COSTA*

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo sobre as raízes da Pedagogia de Projetos, buscando esclarecer como essas raízes podem e devem se projetar no trabalho com projetos, no ambiente escolar. Realizou-se uma análise comparativa entre as proposições de dois pensadores, que são reconhecidos como representantes históricos de duas escolas: John Dewey, representante da chamada Escola Nova ou Progressiva, na qual se insere a Pedagogia de Projetos, e Johan Friedrich Herbart, representante da chamada Escola Tradicional, que prevalece no sistema educacional da atualidade. No decorrer desse estudo, procurou-se apresentar como a Pedagogia de Projetos vai-se estabelecendo e as dificuldades que vai enfrentando até os nossos dias.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Escola tradicional. Escola Progressiva

* Pedagoga. Mestre em Educação. Professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação.

Introdução

Este artigo teve por base a discussão sobre a Pedagogia de Projetos que chega ao Brasil no final do século XIX, início do século XX, marcada por um movimento contrário aos princípios e métodos da escola tradicional, que se fundamentava no ensino pelo professor, aluno pouco participativo, e uma educação que privilegiava as camadas mais abastadas. Na década de 1930, inicia-se um novo movimento de mudanças nas tendências do ensino no Brasil. É o início da Escola Nova, propagada por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a partir de ideias defendidas por John Dewey e Kilpatrick, no final do século XIX, nos EUA. No modelo de escola defendida por eles, o professor não seria mais o protagonista nas atividades educativas, rompe-se o ensino individualizado, e os alunos que estavam acostumados a repetir e a decorar os conteúdos são incentivados a participar do processo de aprendizagem. Teixeira (1967, p. 46), destaca uma escola em que os alunos participam, “onde alunos são ativos e onde os projetos formam a unidade típica do processo de aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver”.

A partir desse movimento, o método de projetos vai tomando forma e rompendo com a passividade do ensino tradicional, em direção a uma metodologia ativa, dinâmica e criativa. Segundo Amaral (2000), o método de projetos passa a ser visto muito mais como uma postura pedagógica do que como uma técnica para a transmissão dos conteúdos. Esse método propõe uma nova postura do educador, uma nova maneira de pensar da escola, o currículo e a prática pedagógica.

Com a intenção de se compreender as raízes e a trajetória da Pedagogia de Projetos, optou-se por realizar uma análise comparativa entre as proposições de dois pensadores, que são reconhecidos

como representantes históricos de duas escolas: John Dewey, representante da chamada Escola Nova ou Progressiva, na qual se insere a Pedagogia de Projetos, e Johan Friedrich Herbart, representante da chamada Escola Tradicional, que prevalece no sistema educacional da atualidade. No decorrer desse estudo, procurou-se ver como a Pedagogia de Projetos vai-se estabelecendo e quais as dificuldades vai enfrentando.

Este artigo foi dividido em cinco seções. A primeira seção abordará a Instrução Educativa de Johan Friedrich Herbart. A segunda seção discutirá as bases filosóficas que compõem o pensamento de John Dewey, que servirão para compor os pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos. A terceira apresentará as críticas de John Dewey a respeito do programa de ensino, uma vez que esse programa constitui um dos pilares da Escola Tradicional, que ainda prevalece na atualidade, e se contrapõe à proposta de Dewey para educação. Na quarta seção serão discutidos o papel do professor, sua responsabilidade e atuação em relação aos programas de ensino e, por fim, a quinta e última seção, as considerações finais.

A instrução educativa de Johan Friedrich Herbart

A educação dos nossos dias está ainda fortemente presa às raízes filosóficas, estabelecidas no século XIX por Johan Herbart (1776-1841), filósofo e teórico da educação, nascido em Oldenburg, Alemanha. Amaral (2008) afirma que a pedagogia de Herbart, modelo que defende a postura tradicional, deixa-se orientar pela crença de que a construção da individualidade humana se origina no desenvolvimento da vida, graças à força de influências externas. Cunha (1994) responsabiliza Herbart (1802) por atribuir ao meio

externo, as matérias de estudos ou conteúdos, à responsabilidade pelo desenvolvimento do educando. De acordo com as teorias colocadas por Herbart é tarefa do educador selecionar materiais adequados para fazer surgir reações primárias – chamadas ‘apresentações’ – no espírito da criança; a estas, somar-se-ão outras ‘apresentações’ subsequentes, à medida que novos conteúdos forem sendo introduzidos.

Dessa forma, Herbart (1802) ignora que o educando é um ser ativo capaz de interagir com o ambiente, modificando-o e sendo modificado por ele. Segundo Amaral (2008), tanto Dewey, quanto Herbart construíram um enorme arcabouço teórico em torno da educação, e ambos admitem que a natureza humana é passível de educação, porque é maleável, modificável e plástica. Por outro lado, a organização dos componentes teóricos dos dois autores não é apenas diferente uma da outra, mas é acentuadamente divergente. A filosofia de Herbart é baseada nos estudos sobre o funcionamento da mente. Para ele, a mente funciona por meio de representações (conceitos e ideias), que, ao serem submetidas à interferência e ações externas, reagem e expressam-se por meio da vontade.

Compreende-se, então, que para Herbart, interferir nas representações mentais do estudante é um meio de orientá-lo na formação dele, um meio de construir o seu caráter. Por isso a teoria de Herbart tem por finalidade a formação para a moralidade e, segundo ele, esta é alcançada por meio da instrução pela disciplina e pelo governo. Cabe à instrução educativa, conceito basilar da pedagogia de Herbart, formar conteúdo e estrutura das representações, além de indiretamente responder pela formação moral do caráter do aluno, ao lado do governo e da disciplina.

Segundo Roiz e Fonseca (2008, p. 70), a ação pedagógica de Herbart se orienta a partir de três conceitos centrais: o governo, a instrução e a disciplina. O governo é uma forma de controle da agitação da criança; esse controle é exercido, primeiramente, pelos pais, e, posteriormente, pelos professores, e tem como objetivo

submeter a criança às regras do mundo do adulto, possibilitando-lhe o início da instrução. A instrução propõe o desenvolvimento dos interesses que determinarão quais as ideias e experiências que receberão atenção por parte do indivíduo.

Amaral (2008) afirma: “para que essa instrução seja educativa, é fundamental que haja interesses múltiplos, sendo estes o verdadeiro fim da educação de Herbart.” A multiplicidade de interesses constitui para Herbart a única garantia para a formação de um caráter moral sólido. A referida multiplicidade de interesses só pode ser alcançada pela instrução educativa que oferece, através de currículo enciclopédico, os estímulos mais ricos e variados, para a formação mais ampla e abrangente das massas de representações que configuram a base sólida para a formação do querer, da vontade.

Sendo assim, é possível afirmar como Amaral (2008, p. 27), “[...] que, quanto mais multiplamente os interesses forem formados pela via da instrução educativa, com maior eficiência cumprirá sua tarefa de desenvolver o caráter moral, ou o querer múltiplo do aluno.” Já a disciplina tem a função de preservar a vontade no caminho da virtude; nessa etapa se fortalece a autodeterminação, como pré-requisito da formação do caráter.

Herbart (1802, apud ROIZ e FONSECA, 2008, p. 71) também propõe cinco passos formais que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno:

- a) *preparação*: o professor recorda o que a criança já sabe, para que o aluno traga ao nível da consciência a massa de ideias necessárias para criar interesses pelos novos conteúdos; b) *apresentação*: a partir do material concreto, o conhecimento novo é apresentado; c) *assimilação*: o aluno é capaz de comparar o novo com o velho, distinguindo semelhanças e diferenças; d) *generalização*: além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a conceitos gerais, sendo que esse passo deve predominar na adolescência; e) *aplicação*: através de exercícios, o aluno evidencia que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios.

Para Amaral (2008), esse modelo de educação, difundida por Herbart, tem como pressuposto o conceito de educabilidade que é definida como a possibilidade de modificação, a partir da maleabilidade do ser humano. Por outro lado, Herbart une essa habilidade às forças externas, tais como matérias de ensino imposto pela autoridade do professor e da escola. Amaral (2008) comenta que para Herbart, a maleabilidade do ser humano é formada a partir das experiências de vida. Originalmente, a mente humana é uma tábula rasa ou papel em branco, devendo, por isso, ser preenchida de fora para dentro por força da disciplina rígida imposta pelos professores como único meio de transmissão aos educandos, de natureza originalmente passiva, de um saber pronto e morto que lhes confira daí para frente, a única maleabilidade, educabilidade ou riqueza mental de que serão capazes.

Dewey e outros representantes do Movimento Renovador da Educação reagem contra essa concepção de passividade mental, defendida por Herbart. Eles reconheciam na teoria do filósofo alemão, a responsabilidade do quadro crítico que se apresentava nas escolas em fins do século XIX e começo do século XX. Os representantes da educação nova ou renovada passaram a defender a concepção de uma mente originalmente ativa, diferentemente da concepção herbartiana, que sustentava que a criança nasce com uma mente passiva e que precisa ser acionada pela aquisição de conhecimentos e pelas informações.

Amaral (2008), apesar de considerar como nociva a instrução educativa de Herbart e toda a influência que ela ainda exerce nos dias de hoje, reconhece que a teoria defendida por ele apoia-se em bases sólidas, e diz ser esta a razão pela qual tal teoria perdura tão longo tempo. Além do mais, Amaral (2008) atribui a Herbart uma lição valiosa: ir à educação pela filosofia. E afirma: “[...] se quisermos alterar procedimentos educacionais em suas raízes, cabe-nos fazer uso instrumental da reflexão filosófica.” (AMARAL, 2008, p. 29).

Na perspectiva de Herbart, é possível dizer que a criança é um ser incompleto que pode ser moldado intelectual e psicologicamente por forças externas. A imaturidade dela pode ser interpretada como ausência de qualidades que são encontradas no adulto. O alvo, então, é tornar-se adulto, como se a vida adulta fosse um objetivo a ser alcançado: a maturidade, a completude do ser humano. Tal pensamento nega a capacidade intrínseca da infância, acreditando ser a mente do imaturo um espaço vazio a ser preenchido pela instrução.

Diante do exposto, é possível afirmar que Herbart construiu bases filosóficas que são levadas em conta, ainda hoje, pelas escolas ditas tradicionais. O programa de ensino, o governo e a disciplina ainda marcam uma prática educacional que orienta o trabalho dessas escolas. Apresentam-se, a seguir, as bases filosóficas que compõem o pensamento de John Dewey, que servirão para compor os pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos.

John Dewey e a filosofia da experiência

A experiência é um conceito básico nas obras de Dewey, e “[...] consiste, primariamente, em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social”. (DEWEY, 1952, p. 360). Compreender esse conceito é fundamental para entender a filosofia de Dewey e a relação que ele estabelece entre a necessidade da educação por meio de experiências, inteligentemente vividas, como um processo de continuidade da vida. Dewey explica a experiência, tomando como exemplo as relações estabelecidas no Universo, onde há um conjunto de elementos que se relacionam com as mais diversas e variadas formas. Essas multiplicidades de relações, uma vez estabelecidas, causam instabilidade, provocam

uma série de transformações. Os corpos são obrigados a se submeterem uns aos outros, modificando e sendo modificados. “A vida é um processo que se renova a si mesmo, por intermédio da ação sobre o meio ambiente [...]” (DEWEY, 1952, p. 15).

Para Dewey (1952, p. 19), “[...] a mais notável distinção entre os seres vivos e inanimados é que os primeiros se conservam pela renovação [...]”; no mundo físico, os corpos não lutam para conservarem seu caráter: “O ferro não se esforça para continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bióxido de ferro [...]” (idem, p. 19). “A pedra nunca procura reagir de modo a defender-se de uma pancada, e, muito menos, a tornar a dita pancada um fator que contribua para a própria continuidade de sua ação.” (idem, p.19). Já no plano da vida, o ser vivo esforça-se para aproveitar as energias que o cercam: “[...] utiliza da luz, do ar, da umidade e das matérias do solo. Dizer que as utiliza, importa em reconhecer que as transforma em meios para sua própria conservação.” (idem, p. 19).

Cunha (1994) comenta Dewey, concordando que uma característica fundamental do ser vivo é a capacidade de agir sobre os organismos e sobre o meio ambiente, em benefício próprio, e diz: “O fundamento da vida está, portanto, na ação exercida por um organismo sobre o ambiente; no poder que esse organismo possui de prever, controlar e adequar o meio às necessidades.” (CUNHA, 1994, p. 38). Dessa forma, pode-se afirmar como Dewey que “[...] a continuidade da vida significa uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos.” (DEWEY, 1952, p. 20). Diante do pensamento de Dewey, Cunha (1994) afirma:

Tendo em vista que todo espécime vivo é mortal, Dewey afirma que a continuidade da vida não pode ser garantia senão por intermédio da reprodução biológica dos indivíduos. Considerando que também as espécies sucumbem diante de certos obstáculos impostos pelo meio, há que se admitir que as espécies sobreviventes são aquelas que melhor se adéquam às

intempéries em prol da manutenção de seu bem-estar. Assim, para que a vida tenha continuidade é preciso que os seres vivos readaptem continuamente o ambiente de acordo com as peculiaridades deles próprios. A vida dos seres humanos segue esses mesmos princípios; ela significa reprodução e adaptação. (CUNHA, 1994, p. 38).

A continuidade da vida humana, dessa forma, pode ser entendida como a preservação das crenças, hábitos, ideais, costumes de um povo, por meio da educação. “Educação, no seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social de vida”. (DEWEY, 1952, p. 21).

Segundo Cunha (1994), o conceito de educar, colocado por Dewey, não consiste num mero procedimento de instruir a criança para reproduzir determinados conhecimentos. Educar, na concepção deweyana, é colocar o indivíduo em contato com a cultura a que pertence, preparando-o para discernir situações de acordo com a necessidade, reformulando-as e possibilitando, dessa forma, a continuidade da vida em um grupo social. “A finalidade da educação não deve se encerrar no interior de qualquer instituição criada para instruir, mas deve ser enraizada na necessidade de sobrevivência da coletividade [...]” (CUNHA, 1994, p. 39).

Para Dewey (1952), a vida social e em comunidade, por si mesma, é educativa, pois exige educação e aprendizagem para a continuidade, e é nessa troca de relações que há comunicação de sentimentos, desejos, ideias que se ampliam e enriquecem a experiência uma vez que “toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa. Só quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo” (DEWEY, 1952, p. 25).

Dessa forma, nas sociedades mais primitivas, a educação ocorria casualmente, pela transmissão verbal de uma cultura, no compartilhar de experiências coletivas. Entretanto, à medida que a sociedade se torna mais complexa, emergem necessidades e

interesses dos mais jovens, que não se relacionam com a ocupação dos mais velhos. E, em consequência, surge a necessidade de uma educação formal - a escola.

[...] à medida que a civilização progride, aumenta a diferença entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos adultos. Torna-se cada vez mais difícil aprender tomando parte direta da atividade dos mais velhos, salvo no caso de ocupações elementares [...]. A aptidão para participar eficazmente da atividade dos adultos dependerá, por isso, de uma preparação anterior, na qual se tenha em vista esse fim. Surgem então os fatores especiais - as escolas - e a matéria determinada - os estudos. (DEWEY, 1952, p. 27).

Cunha (1994) concorda com raciocínio de Dewey (1952), que afirma que conforme a sociedade se torna mais complexa, surge a necessidade de “[...] formar e informar, por meio de livros e símbolos do conhecimento”. A comunicação de valores já não pode depender da livre associação entre pessoas. Dewey critica essa forma de educação, denominando-a de ordinária, uma vez que ela desconhece que o conhecimento se estabelece por meio das relações sociais.

A crítica de Dewey aos livros e símbolos de conhecimento é uma crítica à transmissão de um saber desvinculado da experiência. Dewey confere à linguagem, um papel importante; para ele a linguagem é um instrumento lógico, mas fundamentalmente e primariamente um instrumento social, é um instrumento de comunicação é a ferramenta através da qual um indivíduo compartilha ideias e sentimentos, uns para com os outros. Quando tratada simplesmente como uma forma de adquirir informação individual, como um meio de exibir o que se aprendeu, perde seu motivo e fim social. Ela é essencial no processo educativo. “Por infinitos meios a linguagem condensa significações que registram resultados sociais e pressagiam perspectivas sociais.” (DEWEY, 1956, p. 66).

Cunha (1994) apoia-se nos pensamentos de Dewey e, com clareza, afirma que a escola deve usar a linguagem como um recurso útil para educação, para não incorrer no erro de tornar a linguagem descontextualizada das ações práticas e distantes da origem de seu significado. “As escolas acabam por valorizar o espírito livresco e pseudointelectual em detrimento do espírito social quando veem o aprendiz como um indivíduo isolado.” (CUNHA, 1994, p. 41).

Dito isso, pode-se compreender que Herbart entende que o imaturo nasce com a mente vazia e é por meio da instrução que ele se torna um ser maduro. Por outro lado, Dewey entende a educação como processo de reconstrução da experiência humana na sociedade. Isso significa dizer que é a experiência que leva o imaturo ao crescimento. E é a plasticidade do ser humano que permite ao imaturo extrair da experiência o que lhe é útil, para suprir-lhe as necessidades. Diante disso, pode-se dizer que é a educação que permite a continuidade da vida do ser. E vida, experiência e aprendizagem não podem ser entendidas separadamente, mas sim como uma unidade. E a educação, segundo Dewey (1952), não pode ser uma preparação para vida, mas sim a própria vida.

Como ficou visto até agora, Johan Friedrich Herbart e John Dewey oferecem bases sólidas que fundamentam as escolas tradicionais e escolas chamadas progressivas. Desde o início do século XX, devido às grandes mudanças ocorridas na sociedade, tais como a industrialização, a primeira grande guerra, entre outras mudanças, a Escola Tradicional passou a ser criticada, e “a filosofia de Dewey para educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo” (GADOTTI, Apud ROIZ e FONSECA, 2008, p. 67).

De acordo com Cunha (1994), até a década de 1950 as concepções de John Dewey para a educação foram objeto de discussão nos Estados Unidos. O nome de Dewey era levantado como estandarte de uma ampla campanha em prol da renovação dos meios educacionais, sob a condição da chamada “escola progressiva”.

Sob o escudo do progressismo, muitas eram as críticas à adoção do programa de ensino que fundamentava a aprendizagem organizada através de matérias. Essa discussão se estende até o Brasil, por meio dos educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros que acreditavam que o maior erro da Escola Tradicional estava no isolamento que a escola e o programa se colocavam diante da vida.

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese das ideias de Herbart e John Dewey para a educação.

Quadro 1 - Resumo das principais ideias de Herbart e John Dewey para a educação.

	Johan Friedrich Herbart INSTRUÇÃO EDUCATIVA	John Dewey EXPERIÊNCIA
Papel da Educação	<ul style="list-style-type: none"> - A educação tem por pressuposto o conceito de educabilidade do aluno - entendida como a possibilidade do educando crescer à força do comando externo por meio de conteúdos e matérias de ensino. - O papel da educação é preparar o educando para a vida futura. 	<ul style="list-style-type: none"> - A educação é um processo de reconstrução da experiência - a experiência leva o imaturo ao crescimento. - A finalidade da educação é garantir a sobrevivência da coletividade. A vida social e em comunidade por si só é educativa. Educação é vida e não preparação para vida.
Papel do Professor	<ul style="list-style-type: none"> - A mente do educando é uma tábula rasa. O professor é o adulto experiente que transmite o conteúdo necessário em forma de verdade que deve ser absorvida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cabe ao professor nortear a aprendizagem do educando. Ele deve se posicionar como parte do grupo, um membro mais amadurecido capaz de coordenar as interações.
Métodos	<p>Desenvolvimento da aprendizagem em cinco passos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação; 2. Apresentação; 3. Associação; 4. Generalização; 5. Aplicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os métodos não importam, o que é essencial são as concepções filosóficas que suportam a pedagogia, que certamente refletirá na prática do professor em sala de aula.
Aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. - Os programas de ensino devem ser apresentados para o educando de maneira progressiva e lógica. - A aprendizagem se dá a partir do treinamento da repetição e da memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> - O crescimento do ser imaturo acontece graças à plasticidade que lhe permite adquirir hábitos capazes de transformar a plasticidade original da natureza em aprendizagem real com a experiência. - Os hábitos permitem aprender com a experiência, o que significa "aprender a aprender" o que para Dewey é o mesmo que aprender a pensar.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos são separados da experiência e da realidade do aluno. Esses são pré-fixados e determinados pelo currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos não são separados do cotidiano do aluno. - O currículo é construído no processo de ensino-aprendizagem, e torna-se significativo para o educando na medida em que ele faz parte dessa construção.

Fonte: Base de dados da pesquisa, 2010.

No próximo item, serão discutidas as críticas de John Dewey a respeito do programa de ensino, uma vez que esse programa constitui um dos pilares da Escola Tradicional, que ainda prevalece na atualidade.

O programa de ensino e o educando

Segundo Dewey (1965), a essência do processo educativo está na interação adequada entre a criança - o ser imaturo - e o adulto - ser amadurecido. Mas essa relação apresenta dificuldades e é prejudicada, quando se focaliza um aspecto qualquer da natureza de uma criança, ou um aspecto da consciência desenvolvida do adulto, e atribui-se a um desses ângulos, o ponto-chave de todo o processo educativo, desconsiderando assim a criança como um ser integral.

O problema educativo, que devia ser encarado como um todo passa a ser armado sobre termos contraditórios. Medra assim a oposição entre a criança e os programas de estudos, entre a natureza individual e a experiência da sociedade. No fundo de todas as divisões de doutrina pedagógica, encontra-se a oposição entre dois elementos essenciais, mas destacados do processo total. (DEWEY, 1965, p. 43).

A falta de interação, apontada por Dewey, foi também considerada por Teixeira (1978), que acredita que a aprendizagem livresca, descontextualizada da realidade, serve para dar, quando muito, certa erudição, mas logo se evapora, assim que se deixa a escola. Essa percepção de educação descontextualizada, organizada por meio de programas de ensino, desloca-se no tempo, e chega até os nossos dias, preocupando os educadores que, apesar das necessidades aclamadas pela atualidade, não percebem mudanças nesse processo educativo.

Dewey compreende a criança como um ser que precisa de contatos pessoais. Ele acredita que, dificilmente, entrará no mundo dela algo que não lhe cause interesse, ou algo que não esteja diretamente relacionado com o seu bem-estar. Para Dewey, o interesse da criança é parte importante no processo de aprendizagem. Esse termo, interesse, é definido por ele da seguinte maneira:

O termo parece significar, na raiz profunda de sua ideia, estarmos empenhados, fascinados, completamente absorvidos em alguma coisa, por causa do seu mérito para nós. A própria etimologia do termo interesse, 'estar entre', não diz outra coisa. Interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto. (DEWEY, 1965, p. 70).

O interesse faz parte do mundo da criança. Para Dewey, o mundo da criança e a escola são dois mundos que não se integram: “[...] o mundo da criança é um mundo de pessoas e interesses pessoais” (DEWEY, 1965, p. 43); portanto, não vai adentrar nesse mundo qualquer coisa à parte da experiência pessoal dessa criança ou que não lhe promova certo prazer. “Em oposição a isso, o programa de estudos que a escola apresenta se estende no tempo, indefinidamente, para o passado e prolonga-se em termos e espaços.” (DEWEY, 1965, p. 43). Além disso, é necessário levar-se em conta que a criança é “integral e unitária”, o que significa dizer que ela tem “[...] a unidade de interesses pessoais e sociais que lhe dirigem a vida, mantém coesas todas as coisas que a ocupam.” (DEWEY, 1965, p. 43). O mundo dela não é fracionado, como o mundo escolar, que divide as matérias em que “[...] os fatos são retirados de seu lugar e reorganizados em vistas de algum princípio geral [...]” (DEWEY, 1965, p. 44). A experiência da criança está distante desse mundo, e não se relaciona com as classificações impostas pelo programa de ensino. “Somente os laços vitais de afeição e os de sua própria atividade prendem e

unem a variedade de suas experiências sociais.” (DEWEY, 1965, p. 44). Para o adulto é tão comum que os fatos apresentem uma ordem lógica que ele não consegue perceber “[...] o espantoso trabalho de separação, de abstração e manipulação, que têm que sofrer os fatos de experiência direta para que possam aparecer como uma matéria ou um ramo de saber.” (DEWEY, 1965, p. 44). Para a criança, fazer esse trabalho de abstração é complexo e sem sentido pessoal. Sob essa perspectiva, pode-se dizer, então, que há divergências fundamentais entre a criança e o currículo. Dewey afirma:

Temos, entretanto, suficientes divergências fundamentais: primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; segundo, a unidade da vida da criança, toda a afeição, contra as especializações e divisões do programa, terceiro a classificação lógica de acordo com os princípios abstratos, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil. (DEWEY, 1965, p. 45).

É possível constatar que essa fragmentação do currículo, explicitada por Dewey, parece persistir ainda hoje, e é considerada como uma preocupação no Relatório para a UNESCO¹, tendo em vista que a Comissão adverte:

Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. À medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menos rígida os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos. (DELORS, 1998, p. 154).

¹ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso 23 jul. 2010.

Dessa forma, ao se pensar na criança, não como um ser integral, mas fragmentada e com necessidades específicas, surgem “escolas”, concebendo tendências pedagógicas, que objetivam completar o ser incompleto - a criança.

Dewey (1965, p. 46) coloca “[...] a criança como o ponto de partida, o centro e o fim”. Ele vê a importância dos estudos à medida que estes servem para o crescimento dela. E admite que a “[...] personalidade e caráter são muito mais que matéria de estudo”. Dewey afirma que o alvo não é que a criança acumule conhecimentos, mas que desenvolva capacidades enquanto cresce, e nesse processo de crescimento é que ela aprende. Segundo ele, não se ensina impondo à criança um assunto externo a ela, pois a aprendizagem é um processo ativo de assimilação orgânica, iniciando-se internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. Para Dewey, (1968, p.46) “a matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual. É como alimento, não se digere a si mesmo, nem por si mesmo, se transforma em ossos, músculos e sangue”.

Sendo assim, é possível constatar uma oposição entre o programa de ensino e a criança, quando a matéria de ensino é imposta à criança, como algo externo a ela. Da mesma forma, é possível considerar outros termos que sustentam as filosofias da Escola Tradicional e que também expressam o mesmo antagonismo: de um lado, a defesa pela disciplina, a direção e controle; do outro, tem-se o interesse, a liberdade e iniciativa. No primeiro grupo, expressa-se a competência do mestre, proclamam-se a lei e a ordem, e o olhar desse grupo é para o passado, de onde vêm os costumes que devem ser preservados. Estabelecem-se a inércia e a rotina. Já no segundo grupo, a necessidade é demonstrar simpatia para com as crianças, e conhecê-las. A liberdade, o estímulo, a

iniciativa, a espontaneidade são os valores cultivados.

Assim, como há críticas à Escola Tradicional, há também o olhar daqueles que julgam e condenam as práticas da Escola Nova, denominando-as de anarquistas: “A escola que faz da criança o centro de tudo, é acusada de desprezar a autoridade sagrada do dever [...]” (DEWEY, 1965, p. 47). É possível perceber que a Escola Tradicional ignorava “[...] a força intrínseca de desenvolvimento de experiência infantil [...]”, (DEWEY, 1965, p. 57) e imaginava que a direção e o controle (DEWEY, 1965) compeliem a criança a um caminho que deveria ser seguido.

Teixeira (1978) aponta que no período em que se consolidavam as ideias de uma Escola Nova, surge uma inquietação entre os homens que, preocupados com os valores da sociedade, reagem afirmando:

A nova geração está perdendo a forte marca antiga de disciplina, solidez e segurança que fazia a honra da geração estável, conformada e cumpridora de deveres que foi [...] a geração anterior [...] As escolas passam, com efeito, por transformações alarmantes. A velha autoridade dos mestres já não é a mesma, se é que existe ainda. A própria autoridade dos livros começa a ser posta em dúvida. (TEIXEIRA, 1978. p. 18).

Para Cunha (1994), a visão tradicional de educação destaca a disciplina, o controle, a lei e a ordem. Já a abordagem inovadora, sustenta a liberdade, a iniciativa, o interesse do educando. “Uma e outra tendência acusam-se mutuamente. A primeira é taxada de rotineira, autoritária e despótica. A segunda é condenada por ser caótica, displicente para com os deveres, e contestadores da autoridade [...]” (CUNHA, 1994, p. 60).

Dewey (1965) vê o processo educacional como uma oportunidade de interação entre a criança e a experiência amadurecida do adulto. Mas é importante observar que as colocações dele quanto à criança, ao adulto e ao programa não podem ser entendidos como a proposta colocada pela Escola Tradicional. Conforme colocado por Cunha:

A meta de John Dewey é ultrapassar o raciocínio dicotômico que opõe a criança, de um lado, e a experiência do adulto de outro. Sua argumentação visa a mostrar que os conceitos tidos como antagônicos o são apenas na aparência; o desenvolvimento da criança enquanto ser individual e os valores sociais adultos; a experiências fortuitas da infância e a verdade ordenada e objetiva; o desenvolvimento psicológico e a ordenação lógica dos saberes contidos no programa de ensino. O fundamento de sua tese é que os componentes do mundo adulto encontram-se já no mundo ser infantil [...] O ser individual é a semente do ser social, e por isso não se há de opor a liberdade da criança aos ensinamentos contidos nos programas de ensino. (CUNHA, 1994. p. 60).

É certo que a velha educação erra ao tratar a criança como um ser imaturo, carente e incompleto, que necessita da sabedoria e maturidade do adulto para libertá-la da imaturidade e ignorância. Por outro lado, a nova educação também erra ao considerar “[...] as forças e interesses presentes na criança, como coisas de significação definitiva.” (DEWEY, 1965, p. 50). Como já foi dito, a experiência é o elemento que fundamenta a pedagogia deweyana e, dessa forma, é importante entender que Dewey (1965) distingue dois aspectos da experiência: o lógico e o psicológico. “O aspecto lógico consiste na matéria de estudo tal como apresentada hoje. O aspecto psicológico é a matéria da experiência em relação à criança.” (DEWEY, 1965, p. 53). Segundo Cunha (1994), a matéria de estudo tem serventia para coordenar as experiências individuais. Ela serve como guia “[...] evita desvios, enganos que possam atrasar o esforço intelectual do aprendiz em seu trajeto na direção dos resultados desejados.” (CUNHA, 1994, p. 61). Para Dewey (1965), um mapa serve como um exemplo do ponto de vista lógico da experiência. Um mapa não representa uma viagem, entretanto, afirma Dewey, ele serve de guia, economiza esforços, mostra caminhos mais rápidos e através dele pode-se chegar ao resultado almejado. Da mesma forma, o programa de matérias oferece conhecimentos que foram acumulados pela experiência humana.

Na próxima seção, serão discutidos o papel do professor, a responsabilidade e atuação em relação aos programas de ensino.

O programa de ensino e o papel do professor

Cunha (1994) afirma que o educador é o responsável pela escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno na direção do saber. É importante que o educador conheça os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, mas “[...] sem descuidar de manter o domínio sobre as matérias escolares, cuja sinopse encontra-se nos programas de ensino.” (CUNHA, 1994, p. 61). Como é possível observar, Dewey não desconsidera o conteúdo, mas critica a maneira tradicional de trabalhá-lo. Segundo ele, não cabe ao professor tratar a matéria tal como os cientistas a tratam. Para o cientista, diz Dewey, “[...] a matéria representa um corpo de verdade a ser utilizada para as descobertas de novos problemas, novas pesquisas, novas conclusões.” (DEWEY, 1965, p. 55). Já o problema daquele que ensina é ver a matéria como “[...] representativa de um determinado estágio, certa fase do desenvolvimento da experiência.” (DEWEY, 1965, p. 56). Cabe ao professor ter ciência desse aspecto da matéria e saber que é de sua responsabilidade conduzir o estudante a uma experiência viva e pessoal. Quanto a isso Dewey afirma:

[...] o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; é o que realmente exista na criança de utilizável com referência àquela experiência; o processo por que esses elementos podem ser aproveitados; o modo como seu próprio conhecimento da matéria possa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis, e, por fim, a descoberta do meio em que a criança deve ser colocada para que seu crescimento venha a ser devidamente

orientado. O seu interesse não está na matéria de estudo como tal, mas como fator da experiência total e crescente da criança. Encarar assim as matérias do programa é encará-la psicologicamente. (DEWEY, 1965, p. 56).

Desse modo é possível dizer que a responsabilidade do professor é conduzir o aprendizado de seus alunos. Ao professor cabe a obrigação de planejar, escolher a melhor atividade, o ambiente que favoreça a experiência do educando e que lhe possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades. Ao contrário do pensamento que emerge das escolas tradicionais, os pressupostos de John Dewey para a educação não negam a organização, o planejamento, as atividades e os conteúdos. Dewey adverte que negar ou ignorar esse aspecto duplo da matéria é o que leva à oposição entre a criança e a matéria. “A matéria, tal como existe para o cientista, não tem relação com a experiência infantil presente. Está fora dela, alheia a ela.” (DEWEY, 1965, p. 56). E isso pode resultar em pelo menos três consequências. Primeiramente, a criança não consegue estabelecer relação entre os seus sentimentos, o que vê, observa ou já observou e a matéria de estudo. Dessa forma, falta-lhe sentido no que lhe está sendo ensinado, e a matéria se torna puramente formal e simbólica. Quanto ao perigo da matéria ser para a criança um símbolo, Dewey afirma que “[...] o símbolo que é trazido de fora, alheio às atividades preliminares que o deveriam ter formado, é, por assim dizer, o cadáver de um símbolo: nada exprime.” (DEWEY, 1965, p. 57).

A segunda consequência consiste na falta de motivação. O fato de a criança não conseguir estabelecer relação entre a experiência dela e a matéria de estudo, leva-a a desmotivação. O que não aconteceria se a matéria fosse apresentada do ponto de vista psicológico. Desse ponto de vista, Dewey afirma que “o motivo para aprender provê a essa necessidade. A criança passa a ter um fim pessoal que a dirige e conduz no processo da aprendizagem. (DEWEY, 1965, p. 57).

Uma matéria que é apresentada sem vínculos com o estudante torna-se insípida e não tem o caráter motivador para a aprendizagem.

Segundo o autor o que costumamos chamar de mecânico e formal no ensino é o resultado dessa falta de motivação. Onde, pelo contrário, tudo seja vital e orgânico, haverá sempre ação e reação, oferta e procura: procura de parte do espírito, e oferta de parte do programa. (DEWEY, 1965, p. 58).

A terceira consequência refere-se ao caráter estereotipado com que se apresentam os assuntos de estudo para as crianças, a supressão de partes difíceis e a apresentação de trechos sem profundidade, resumidos e incompletos. Dewey alerta que essa prática causa danos. “O que havia de realmente atraente e coordenador por parte da atividade da inteligência desaparece, e com isso as capacidades de raciocínio, generalização e abstração da criança não são desenvolvidas.” (DEWEY, 1965, p. 58).

Do ponto de vista lógico, as partes retiradas do assunto fazem com que ele perca o sentido, ficando para a criança a tarefa de memorizá-lo. Dessa forma afirma Dewey: “[...] a criança nem se aproveita da sistematização lógica do adulto, nem de suas capacidades nativas de apreensão. (DEWEY, 1965, p. 58).

Segundo Teixeira (1978), o problema da Escola Tradicional está em querer organizar um currículo que deve ser seguido, desconsiderando as individualidades do estudante, e cujo sentido só é percebido pelos especialistas. Essa atitude de impor um conteúdo, um saber externo, alheio à necessidade do educando é uma maneira de tolher-lhe a liberdade. E, quanto à liberdade, Dewey (1976) comenta que esta não é somente a possibilidade de locomover-se, movimentar-se fisicamente, mas “[...] liberdade de pensar, desejar, decidir”. (DEWEY, 1976, p, 59). Certamente é possível dizer que a escola, ao propor conteúdos que estão extrínsecos aos objetivos do educando, está de certa maneira, promovendo uma atividade que não lhe permite pensar, desejar e tomar decisões sobre ela.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar um estudo sobre as raízes da Pedagogia de Projetos, buscando esclarecer como essas raízes podem e devem se projetar no trabalho com projetos, no ambiente escolar. John Dewey é apontado, na literatura, como autor e filósofo que fundamenta a prática do trabalho com projetos.

O artigo mostra que, entender o conceito de experiência nas obras de Dewey é fundamental para compreender sua filosofia e a relação que ele estabelece entre educação e vida. Dewey acredita que a natureza humana possui disposição inata para desenvolver-se e crescer, por isso, a educação deve basear-se na experiência que conduzirá a criança ao crescimento. Para o filósofo, educar provém dos estímulos às faculdades que a criança possui, colocando-a, dessa forma, em contato com a cultura a qual pertence, para que ela estabeleça relações com a comunidade na qual está inserida, e desenvolva, assim, capacidades de aprender e de pensar; uma vez que o hábito de pensar é obtido por meio do processo de educação. O interesse da criança, portanto, é a parte importante nesse processo, pois seu mundo é permeado de interesses, e não vai fazer parte dele qualquer coisa, à parte de seus interesses pessoais. Já o modelo de educação defendido por Johan Friedrich Herbart, apontado como base da educação chamada tradicional, é entendido como a possibilidade de o educando crescer por meio da instrução. Dessa forma, Herbart ignora a experiência e atribui ao conteúdo e às matérias de ensino a responsabilidade pelo desenvolvimento do educando. Herbart e Dewey são filósofos responsáveis por trazerem fundamentos sólidos para as Escolas tradicionais, bem como para as Escolas chamadas progressivas, respectivamente. Cada um deles produz argumentos, utilizando-se de técnicas discursivas, a fim de convencer seus leitores, e conduzi-los às práticas educativas, conforme os preceitos de educação que eles tinham como adequados.

Diante deste estudo é possível concluir que as ideias de Dewey, que compõem os fundamentos da Pedagogia de Projetos, são as bases teóricas que favorecem e a construção do conhecimento, a formação do educando crítico, autônomo com capacidade de aprender a aprender. No contexto educacional, o trabalho com projetos identifica-se com a *Pedagogia de Projetos*.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, editora da USP, 1990.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Ninguém ensina ninguém: aprende-se*. São Paulo: Universidade de São Paulo/FAPESP, 2008.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DEWEY, John. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva: USP, 1976.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

ROIZ, Diogo da Silva; FONSECA, André Dioneu. *As propostas de Herbart, Dewey, e Freire para a educação*. EDUCARE - Revista da Educação, Umuarama, v. 8, n. 1, p. 67-68, jan/jun.2008. Disponível em: <<http://revista.unipar.br/educare/article/view/2097/1818>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

UNESCO. *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Faculdades Integradas Maria Imaculada. Projeto Pedagógico: Curso de Serviço Social. Piracicaba. 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 8ª ed. São Paulo: Nacional, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. *Vida e Educação*. Prefácio. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Data de submissão: 24/09/2020

Data de aprovação: 27/10/2020

