

O Método de Projeto

A educação progressiva centrada na criança

No início do século XX, os reformadores da educação progressistas promoveram uma pedagogia que enfatizava o pensamento flexível e crítico e buscava nas escolas a regeneração política e social da nação. A fundação da Progressive Education Association (PEA) em 1919 acompanhou o crescente prestígio dos principais teóricos da educação no Teachers College da Columbia University. Cada vez mais, no entanto, o movimento se preocupou com a metodologia e, especificamente, com a controversa abordagem “centrada na criança”, posteriormente criticada por radicais e conservadores. Imbuído de freudianismo e psicologia infantil, o método centrado na criança pedia aos professores que posicionassem cada criança no centro do processo de aprendizagem, focando as atividades em torno dos interesses do aluno. William H. Kilpatrick, professor do Teachers College, delineou a teoria da “atividade intencional de todo o coração” por uma criança como o *auge* da educação progressiva do pós-guerra no seguinte ensaio amplamente lido, publicado inicialmente no *Teachers College Record* em 1918.

A palavra 'projeto' é talvez a última chegada a bater à porta da terminologia educacional para ser admitida. Vamos admitir o estranho? Não sabiamente até que duas questões preliminares tenham sido respondidas afirmativamente: primeiro, há por trás do termo proposto e esperando até agora para ser batizado uma noção ou conceito válido que promete prestar um serviço apreciável no pensamento educacional? Em segundo lugar, se admitirmos o que precede, o termo 'projeto' designa adequadamente o conceito de espera? Como a questão do conceito e seu valor é muito mais significativa do que qualquer questão de meros nomes, esta discussão tratará quase exclusivamente da primeira das duas indagações. De fato, é inteiramente possível que algum outro termo, como “ato proposital”, por exemplo, chame a atenção para um elemento mais importante no conceito e, nesse caso, possa se mostrar superior como termo à palavra “projeto”. No início, é provavelmente sábio advertir o leitor contra a expectativa de qualquer grande novidade na idéia aqui apresentada. A metáfora do batizado não deve ser levada muito a sério; o conceito a ser considerado não é de fato recém-nascido. Não são poucos os leitores que ficarão desapontados que, afinal, tão pouco novo seja apresentado.

Um pouco do pessoal talvez sirva para introduzir a discussão mais formal. Ao atacar com sucessivas aulas de teoria educacional o problema do método, senti cada vez mais a necessidade de unificar mais completamente uma série de importantes aspectos relacionados ao processo educativo. Comecei a esperar por algum conceito que pudesse servir para esse fim. Tal conceito,

se encontrado, deve, assim pensei, enfatizar o fator de ação, de preferência atividade vigorosa de todo o coração. Deve, ao mesmo tempo, fornecer um lugar para a utilização adequada das leis do aprendizado, e não menos para os elementos essenciais da qualidade ética da conduta. O último nomeado olha, naturalmente, para a situação social, bem como para a atitude individual. Junto com isso deve ir, ao que parece, a importante generalização de que educação é vida – tão fácil de dizer e tão difícil de delimitar. Agora, tudo isso poderia ser contemplado sob uma noção viável? Se sim, um grande ganho. Na proporção em que tal conceito unificador pudesse ser encontrado, na mesma proporção o trabalho de apresentar a teoria educacional seria facilitado; na mesma proporção deve ser a rápida disseminação de uma melhor prática.

Mas essa ideia unificadora poderia ser encontrada? Ali estava, de fato, o velho problema da organização lógica efetiva. Toda a minha visão filosófica me fez desconfiar dos chamados "princípios fundamentais". Havia ainda outra maneira de alcançar a unidade? Não quero dizer que fiz essas perguntas, nem com essas palavras, nem nessa ordem. Em vez disso, trata-se de uma ordenação retrospectiva dos resultados mais importantes. Como a unificação desejada estava especificamente no campo do método, não poderia alguma unidade típica de procedimento concreto suprir a necessidade - alguma unidade de conduta que deveria ser, por assim dizer, uma amostra de vida, uma amostra justa da vida digna e, conseqüentemente, de Educação? À medida que esses questionamentos foram surgindo mais definitivamente à mente, surgiu cada vez mais uma crença – corroborada por muitos lados – de que a ideia unificadora que eu buscava deveria ser encontrada na concepção de uma atividade intencional de todo o coração que ocorre em um ambiente social, ou mais brevemente, em um ambiente social. o elemento unitário de tal atividade, o ato proposital entusiástico.

É a esse ato proposital com ênfase na palavra propósito que eu mesmo aplico o termo 'projeto'. Não inventei o termo nem o iniciei em sua trajetória educacional. Na verdade, não sei há quanto tempo já está em uso. No entanto, apropriei-me conscientemente da palavra para designar a unidade típica da vida digna descrita acima. Outros que usavam o termo me pareceram usá-lo em um sentido mecânico e parcial ou pretender de maneira geral o que tentei definir com mais exatidão. O objetivo deste artigo é tentar esclarecer o conceito subjacente ao termo tanto quanto defender a reivindicação do conceito por um lugar em nosso pensamento educacional. A terminologia real com a qual designar o conceito é, como foi dito antes, a meu ver, uma questão de momento relativamente pequeno. Se, no entanto, pensarmos em um projeto como um projeto, algo projetado, o motivo de sua adoção pode aparecer melhor.

Adiando um pouco mais a apresentação mais sistemática do assunto, vejamos, a partir de alguns exemplos típicos, mais concretamente o que se contempla sob o termo projeto ou ato

proposital entusiástico? Suponha que uma garota faça um vestido. Se ela se propôs a fazer o vestido, se ela o planejou, se ela mesma o fez, então devo dizer que o exemplo é o de um projeto típico. Temos um ato proposital sincero realizado em meio ao ambiente social. Que a costura foi proposital é claro; o propósito, uma vez formado, dominou cada passo sucessivo do processo e deu unidade ao todo. Que a menina estava de todo o coração no trabalho foi garantido na ilustração. Que a atividade decorreu em um ambiente social é claro; outras meninas, pelo menos, devem ver o vestido. Como outro exemplo, suponha que um menino se comprometa a distribuir um jornal escolar. Se ele for sério sobre isso, novamente temos o propósito efetivo sendo a essência do projeto. Assim, podemos citar um aluno escrevendo uma carta (se o propósito sincero estiver presente), uma criança ouvindo absorta uma história, Newton explicando o movimento da lua sobre os princípios da dinâmica terrestre, Demóstenes tentando incitar os gregos contra Filipe, Da Vinci pintando a *Última Ceia*, escrevendo este artigo, um menino resolvendo com propósito um 'original' em geometria. Todos os anteriores foram atos de propósito individual, mas isso não exclui projetos de grupo: uma classe apresenta uma peça, um grupo de meninos organiza uma partida de beisebol, três alunos se preparam para ler uma história para seus colegas. Fica claro então que os projetos podem apresentar todas as variedades que os propósitos apresentam na vida. Também é claro que uma mera descrição de fatos observáveis externamente pode não revelar o fator essencial, a saber, a presença de um propósito dominante. É igualmente verdade que pode haver todos os graus de aproximação a projetos completos conforme o propósito animador varia em clareza e força. Se concebermos as atividades como variando em uma escala daquelas executadas sob terrível compulsão até aquelas em que se coloca "todo o coração", o argumento aqui feito restringe o termo "projeto" ou ato proposital às porções superiores da escala. É difícil traçar uma linha divisória exata e, de fato, cede em importância à noção de que o valor psicológico aumenta com o grau de aproximação da "integridade". Quanto ao elemento ambiente social, alguns podem sentir que, por mais importante que seja para a experiência educativa mais plena, ainda não é essencial para a concepção do ato proposital como aqui apresentado. Estes podem, portanto, querer deixar este elemento fora da discussão de definição. A isso eu não faria objeções se fosse claramente entendido que o conceito resultante - agora de caráter essencialmente psicológico - em geral, exige a situação social tanto para seu funcionamento prático quanto para a avaliação comparativa dos projetos propostos.

Com esta introdução geral, podemos, em primeiro lugar, dizer que o ato proposital é a unidade típica da vida digna. Não que todos os propósitos sejam bons, mas que a vida digna consiste em atividade intencional e não em mera deriva. Desprezamos o homem que aceita passivamente o que o destino ou alguma outra chance lhe traz. Admiramos o homem que é senhor

de seu destino, que com deliberada consideração por uma situação total formula propósitos claros e de longo alcance, que planeja e executa com cuidado os propósitos assim formados. Um homem que habitualmente regula sua vida com referência a objetivos sociais dignos atende imediatamente às exigências de eficiência prática e de responsabilidade moral. Tal apresenta o ideal de cidadania democrática. É igualmente verdade que o ato intencional não é a unidade de vida do servo ou do escravo. Esses pobres infelizes devem, no interesse do sistema dominador, ser habituados a agir com um mínimo de seus próprios propósitos e com o máximo de aceitação servil dos propósitos dos outros. Em assuntos importantes, eles simplesmente seguem os planos que lhes foram transmitidos de cima e os executam de acordo com as instruções prescritas. Para eles, outro carrega a responsabilidade e, sobre os resultados de seu trabalho, outro julga. Nenhum plano como o aqui defendido produziria o tipo de docilidade necessária para seu destino desesperado. Mas é uma democracia que contemplamos e que nos interessa aqui.

Assim como o ato proposital é, portanto, a unidade típica da vida digna em uma sociedade democrática, também deveria ser a unidade típica do procedimento escolar. Há anos desejamos Americanada vez mais que a educação seja considerada como a própria vida e não como mera preparação para a vida posterior. A concepção diante de nós promete um passo definitivo para a realização deste fim. Se o ato propositado é, na realidade, a unidade típica da vida digna, segue-se que fundamentar a educação em atos propositados é exatamente identificar o processo de educação com a própria vida digna. Os dois tornam-se então o mesmo. Todos os argumentos para colocar a educação na base da vida parecem, pelo menos, para mim, concordar em apoio a esta tese. Nesta base, a educação tornou-se vida. E se o ato propositado assim faz da educação a própria vida, poderíamos raciocinar de antemão esperar encontrar uma melhor preparação para a vida posterior do que a prática de viver agora? Ouvimos antigamente que “ aprendemos a fazer fazendo”, e muita sabedoria reside no ditado. Se a vida digna do dia vindouro deve consistir em atos intencionais bem escolhidos, que preparação para esse tempo poderia prometer mais do que a prática agora, sob orientação discriminada, na formação e execução de propósitos dignos? Para este fim, a criança deve ter dentro de limites bastante amplos a oportunidade de propósito. Pelas questões de seu ato ele deve – em limites semelhantes – ser responsabilizado. Para que a criança possa progredir adequadamente, a situação total – todos os fatores da vida, incluindo os camaradas – falando, se necessário através do professor, deve deixar claro seu julgamento seletivo sobre o que ele faz, aprovando o melhor, rejeitando o pior. Em um sentido verdadeiro, toda a discussão restante é apenas para apoiar a afirmação aqui argumentada de antemão de que a educação baseada no ato intencional prepara melhor para a vida e, ao mesmo tempo, constitui a própria vida digna presente.

Uma razão mais explícita para fazer do ato intencional a unidade típica de instrução é encontrada na utilização das leis de aprendizagem que esse plano proporciona. Estou assumindo que não é necessário nesta revista justificar ou mesmo explicar detalhadamente essas leis. Qualquer ato de conduta consiste em uma resposta à situação existente. Essa resposta e não alguma outra seguiu-se a uma dada situação porque existia no sistema nervoso um vínculo ou conexão unindo o estímulo daquela situação com aquela resposta. Alguns desses vínculos vêm conosco ao mundo, como, por exemplo, o bebê chora (responde) quando está com muita fome (situação agindo como estímulo). Outros vínculos são adquiridos, como quando a criança mais tarde pede comida em palavras quando está com fome. Chamamos de aprendizado o processo de aquisição ou mudança de vínculos. As declarações cuidadosas das condições sob as quais os vínculos são construídos ou alterados são as leis do aprendizado. Os vínculos nem sempre estão igualmente prontos para agir: quando estou com raiva, os vínculos que têm a ver com o sorriso estão claramente despreparados; outros títulos que controlam o comportamento mais feio estão prontos. Quando um vínculo está pronto para agir, agir dá *satisfação* e não agir *incomoda*. Quando um vínculo não está pronto para agir, agir incomoda e não agir dá satisfação. Essas duas declarações constituem a Lei da Prontidão. A lei que mais nos preocupa nesta discussão é a do Efeito quando um vínculo modificável atua, ele é fortalecido ou enfraquecido conforme resultados de satisfação ou incômodo. A psicologia comum da observação comum não esteve tão consciente dessas duas leis quanto da terceira lei, a do Exercício; mas para nossos propósitos atuais, repetição significa simplesmente a aplicação continuada da lei do Efeito. Existem ainda outras leis necessárias para uma explicação completa dos fatos da aprendizagem. Nosso espaço disponível permite apenas mais um, o de 'conjunto' ou atitude, os outros temos que assumir sem referência explícita. Quando uma pessoa está com muita raiva, às vezes é dito coloquialmente que ela está “louca por toda parte”. Tal frase implica que muitos vínculos estão prontos para agir conjuntamente para um fim, neste caso, o fim de superar ou causar dano ao objeto da raiva. Sob tais condições há (a) disponível e em ação um estoque de energia para atingir o fim, (b) um estado de prontidão nos vínculos relativos à atividade em questão e (c) uma despreparo correlativo por parte do laços que podem impedir a realização do fim contemplado pelo 'conjunto'. Pede-se ao leitor que observe (a) como um 'conjunto' em direção a um fim significa prontidão e ação de vínculos pertinentes com referência a esse fim, (b) como esse fim define o sucesso, (c) como a prontidão significa satisfação quando o sucesso é alcançado, e (d) como a satisfação fortalece os vínculos cuja ação trouxe sucesso. Esses fatos se encaixam bem com a generalização de que os poderes e capacidades mentais do homem surgiram em conexão com a consecução contínua dos fins exigidos pela vida do organismo. A capacidade de 'conjunto' significa, no caso do homem, a capacidade de ação

determinada e dirigida. Tal ação significa para nossa discussão não apenas que o sucesso (objetivo) é mais provável, mas que o aprendizado ocorre melhor. Os vínculos cuja ação trouxe sucesso são, pela satisfação resultante, fixados mais firmemente, tanto como vínculos distintos considerados separadamente quanto como um sistema de vínculos trabalhando juntos sob o 'conjunto'. Set, prontidão, ação determinada, sucesso, satisfação e aprendizado estão inerentemente conectados.

Como, então, o ato intencional utiliza as leis da aprendizagem? Um menino tem a intenção de fazer uma pipa que vai voar. Até agora ele não conseguiu. O propósito é claro. Este propósito é apenas o 'conjunto' consciente e volitivamente inclinado para o seu fim. Conforme estabelecido, o propósito é o impulso interior que conduz o menino diante de obstáculos e dificuldades. Traz "prontidão" aos recursos internos pertinentes de conhecimento e pensamento. Olho e mão ficam alertas. O propósito agindo como objetivo guia o pensamento do menino, dirige seu exame do plano e do material, extrai de dentro sugestões apropriadas e testa essas várias sugestões por sua pertinência ao fim em vista. O propósito na medida em que contempla um fim específico define o sucesso: a pipa deve voar ou falhou. A obtenção progressiva de sucesso com referência a objetivos subordinados traz satisfação nos estágios sucessivos de conclusão. Satisfação; em detalhe e em relação ao todo pelo funcionamento automático da segunda lei do aprendizado (Efeito) fixa os vários laços que por seus sucessos sucessivos trouxeram a pipa finalmente bem sucedida. O propósito, assim, fornece a força motriz, disponibiliza recursos internos, guia o processo para seu fim pré-concebido e, por meio desse sucesso satisfatório, fixa na mente do menino anti-personagem os passos bem-sucedidos como parte integrante de um todo. O ato intencional utiliza as leis da aprendizagem.

Mas esse relato ainda não esgota a influência do propósito no aprendizado resultante. Suponhamos como casos extremos dois meninos fazendo pipas, um com um propósito sincero como acabamos de descrever, o outro sob compulsão direta como uma tarefa muito indesejável. Para simplificar, suponha que o último, sob instruções impostas, torne uma pipa idêntica à outra. Chame os movimentos idênticos nos dois casos de respostas 'primárias' na fabricação de pipas. Estes fornecem o tipo de respostas que podemos e costumamos atribuir como tarefa - o mínimo externo irreduzível para o assunto em questão. Sobre isso, podemos insistir de maneira viável, até mesmo ao ponto de punição, se assim decidirmos. Acompanhe agora o pensamento dos dois meninos enquanto fazem suas pipas. Além do pensamento necessariamente envolvido nas respostas 'primárias', outros pensamentos, poucos ou muitos, virão; alguns talvez de materiais ou processos envolvidos, penumbra por assim dizer das respostas primárias; outros mais pessoais ou a título de comentário sobre o processo. A penumbra do primário podemos chamar de respostas 'acessórias' ou complementares; os demais, os 'concomitantes' ou subprodutos da atividade. A

terminologia não é inteiramente feliz, e as linhas de divisão exatas não são fáceis de traçar; mas as distinções talvez nos ajudem a ver uma outra função de propósito.

Quanto às respostas primárias, precisamos fazer pouco mais do que lembrar a discussão dos parágrafos imediatamente anteriores. O fator de 'conjunto' condiciona o processo de aprendizagem. Um conjunto forte agindo pela satisfação que acompanha o sucesso fixa rápida e fortemente os laços que trouxeram o sucesso. No caso da coerção, entretanto, ocorre um estado de coisas diferente. Existem, com efeito, dois conjuntos em funcionamento: um conjunto mantido em existência unicamente por meio de coerção está preocupado em fazer uma pipa que passará despercebida; o outro conjunto tem um fim diferente e seguiria um curso diferente se a coerção fosse removida. Cada conjunto, na medida em que realmente existe, significa uma satisfação possível e, nesse grau, um aprendizado possível. Mas os dois conjuntos sendo opostos às vezes significam uma confusão quanto ao objetivo do sucesso e, em todos os casos, cada conjunto destrói uma parte da satisfação do outro e, assim, dificulta o aprendizado primário. Até agora, no que diz respeito à mecânica mais básica da fabricação de pipas, o menino de propósito sincero - emergirá com um grau mais alto de habilidade e conhecimento e seu aprendizado permanecerá mais com ele.

No caso das respostas acessórias ou complementares é igualmente perceptível. O conjunto unificado de sinceridade tornará disponíveis todos os recursos internos conectados pertinentes. Uma riqueza de respostas marginais estará pronta para surgir em todas as oportunidades. Os pensamentos serão revirados e cada passo será conectado de muitas maneiras com outras experiências. Sedutoras pistas em várias direções aliadas se abrirão diante do garoto, o que apenas o propósito atual dominante poderia bastar para adiar. O elemento de satisfação atenderá às conexões vistas, de modo que o complexo de pensamento aliado permanecerá por mais tempo como uma possessão mental. Tudo isso não é exatamente assim com o outro menino. O 'conjunto' proibido, enquanto persistir, apagará efetivamente o brilho do pensamento. A falta de prontidão caracterizará sua atitude. As respostas acessórias ao trabalho em questão serão poucas em número, e as poucas que vierem não terão o elemento de satisfação para corrigi-las. Onde um menino tem uma riqueza de idéias acessórias, o outro tem pobreza. O que fica com um, é passageiro com o outro. Ainda mais pronunciada é a diferença nos subprodutos ou *concomitantes* dessas atividades contrastantes. Um menino olha para sua atividade escolar com alegria e confiança e planeja ainda outros projetos; o outro considera sua escola uma chatice e começa a procurar em outro lugar a expressão ali negada. Para aquele o professor é amigo e camarada; para o outro, capataz e inimigo. Um facilmente se sente do lado da escola e de outras agências sociais, o outro com igual facilidade os considera todos instrumentos de repressão.

Os contrastes aqui feitos são conscientemente de extremos. A maioria das crianças vive entre os dois. A questão é se não devemos conscientemente colocar diante de nós como um ideal um tipo de atividade e aproximá-lo o mais próximo que pudermos, em vez de nos contentarmos em viver tão perto do outro tipo quanto o funcionamento geral de nossas escolas americanas. A escola comum entre nós não dedica sua atenção quase exclusiva às respostas primárias e à aprendizagem delas da segunda maneira aqui descrita? Não reduzimos muitas vezes o assunto da instrução ao nível deste tipo apenas? Nosso sistema de exames – até mesmo nossos testes científicos às vezes – não tende a nos levar na mesma direção? Quantas crianças, no final de um curso, fecham o livro de forma decisiva e dizem: “Graças a Deus, acabei com isso!” Quantas pessoas 'recebem educação' e, no entanto, odeiam livros e odeiam pensar?

O pensamento sugerido ao final do parágrafo anterior pode ser generalizado em um critério mais amplamente aplicável. A riqueza da vida é vista na reflexão como dependente, em grande medida, pelo menos, da tendência do que se faz para sugerir e preparar para atividades sucessivas. Qualquer atividade — além das necessidades físicas mais simples — que não 'conduza' torna-se, com o tempo, monótona e monótona. Tal "indução" significa que o indivíduo foi modificado para ver o que antes não via ou faz o que antes não podia fazer. Mas isso é exatamente para dizer que a atividade teve um efeito educativo. Para não aprofundar o argumento, podemos afirmar que a riqueza da vida depende exatamente de sua tendência a conduzir uns aos outros como atividade fecunda, que o grau dessa tendência consiste exatamente no efeito educativo da atividade envolvida; e que podemos, portanto, tomar como critério do valor de qualquer atividade — intencionalmente educativa ou não, sua tendência direta ou indireta de levar o indivíduo e os outros que ele toca a outras atividades semelhantes frutíferas. Se aplicarmos esse critério ao curso comum das escolas americanas, obteremos exatamente os resultados desanimadores indicados acima. É a tese deste artigo que esses maus resultados devem inevitavelmente seguir o esforço de fundamentar nosso procedimento educacional em uma rodada interminável de tarefas estabelecidas em desrespeito consciente ao elemento de propósito dominante naqueles que executam as tarefas. Isso também não quer dizer que todo propósito seja bom, nem que a criança seja um juiz adequado entre propósitos, nem que ela nunca deva ser forçada a agir contra um propósito que acalenta. Não contemplamos nenhum esquema de subordinação do professor ou da escola ao capricho infantil; mas queremos dizer que qualquer plano de procedimento educacional que não vise consciente e insistentemente em assegurar e utilizar propósitos vigorosos por parte dos alunos é fundado essencialmente em uma base ineficaz e infrutífera. A busca por propósitos desejáveis também não é inútil. Não há conflito de espécie necessário entre as demandas sociais e os interesses da criança. Todo o nosso tecido da vida institucional surgiu dos interesses humanos.

O caminho da raça é aqui um caminho possível para o indivíduo. Não existe menino normal, mas já tem muitos interesses socialmente desejáveis e é capaz de muitos mais. É dever e oportunidade especiais do professor guiar o aluno através de seus interesses e realizações atuais para os interesses e realizações mais amplos exigidos pela vida social mais ampla do mundo antigo.

A questão da educação moral foi implicitamente levantada no parágrafo anterior. Qual é o efeito moral do plano aqui defendido? Infelizmente, uma discussão completa é impossível. Falando por mim, no entanto, considero as possibilidades de construção do caráter moral em um regime de atividade proposital um dos pontos mais fortes a seu favor; e, ao contrário, a tendência ao individualismo egoísta, uma das mais fortes, contraria nosso costumeiro procedimento de definir tarefas sozinho em sua própria mesa. O caráter moral é principalmente uma questão de relacionamentos sociais compartilhados, a disposição de determinar a conduta e as atitudes de alguém com referência ao bem-estar do grupo. Isso significa, psicologicamente, construir vínculos estímulo-resposta de tal forma que, quando certas ideias estiverem presentes como estímulos, certas respostas aprovadas se seguirão. Preocupa-nos, então, que as crianças obtenham um bom estoque de ideias para servir como estímulos para a conduta, que desenvolvam um bom julgamento para selecionar a ideia apropriada em um determinado caso e que tenham construído firmemente os laços de resposta que trarão – tão inevitavelmente quanto possível — a conduta apropriada, uma vez que a ideia apropriada tenha sido escolhida. Em termos dessa análise (necessariamente simplificada), desejamos um procedimento escolar que provavelmente resultará no necessário corpo de ideias, na habilidade necessária para julgar uma situação moral e em infalíveis vínculos de resposta apropriados. Para obter esses três, podemos conceber uma maneira melhor do que viver em um meio social que proporcione, sob supervisão competente, o enfrentamento compartilhado de uma variedade de situações sociais? No procedimento escolar aqui defendido, as crianças vivem juntas na busca de uma rica variedade de propósitos, alguns individualmente buscados, muitos conjuntamente. Como deve acontecer na mistura social, surgirão ocasiões de estresse moral, mas aqui - felizmente - sob condições que excluem casos extremos e especialmente prejudiciais. Sob o olhar do professor habilidoso, as crianças, como uma sociedade embrionária, farão discriminações cada vez mais sutis sobre o que é certo e apropriado. Ideias e julgamentos vêm assim. Motivo e ocasião surgem juntos; o professor tem apenas que dirigir o processo de avaliação da situação. O sucesso do professor — se acreditarmos na democracia — consistirá em eliminar-se gradualmente do sucesso do procedimento.

Não apenas as ideias definidas e a habilidade de julgar vêm de tal situação, mas também os vínculos de resposta. A partilha contínua de propósitos em tal escola oferece condições ideais para formar os hábitos necessários de dar e receber. As leis do aprendizado valem aqui como em

outros lugares, especialmente a Lei do Efeito. Se a criança deve estabelecer hábitos de agir, a satisfação deve acompanhar o fazer ou o aborrecimento do fracasso. Agora há poucas satisfações tão gratificantes e poucos aborrecimentos tão angustiantes quanto a aprovação e a desaprovação de nossos camaradas. A aprovação antecipada cuidará da maioria dos casos; mas a reprovação social positiva de seus semelhantes tem uma potência peculiar. Quando o professor meramente coage e os outros alunos ficam do lado de seu colega, um "conjunto" contrário - como discutimos anteriormente - é quase inevitável, muitas vezes tão definido que impede a fixação no caráter da criança da resposta desejada. A conformidade pode ser apenas externa. Mas quando todos os envolvidos tomam parte na decisão do que é justo - se o professor agir com sabedoria - há muito menos probabilidade de um "ato" oposto. De alguma forma, a desaprovação por parte daqueles que entendem do seu próprio ponto de vista tende a dissolver um 'conjunto' oposto, e então a pessoa age mais plenamente a partir de sua própria decisão. Nesses casos, o vínculo desejado é mais bem construído no caráter moral da pessoa. A conformidade não é meramente externa. É preciso ressaltar o papel que o professor desempenha nesse grupo de construção de vínculos. Deixados sozinhos, como indica "a nota do cavalheiro" na faculdade, os alunos podem desenvolver hábitos de lentidão. Contra essa falta de propósito, a presente tese é especialmente dirigida; mas ideais adequados devem ser construídos no grupo escolar. Como um ideal é apenas uma ideia unida a tendências para agir, discutiu-se o procedimento de construção; mas o professor é responsável pelos resultados. Os alunos que trabalham sob sua orientação devem, através das experiências sociais encontradas, construir os ideais necessários para a vida social aprovada. O regime de atividade proposital oferece, então, uma variedade mais ampla de experiências morais educativas mais típicas da própria vida do que o nosso procedimento escolar habitual, presta-se melhor à avaliação educativa delas e fornece melhor para a fixação de todas como aquisições permanentes no caráter moral inteligente.

A questão do crescimento ou construção de interesses é importante na teoria do plano aqui discutida. Muitos pontos ainda se mostram difíceis, mas algumas coisas podem ser ditas. O mais óbvio é o fato de 'amadurecer' (em si um tópico difícil). A princípio, a criança responde automaticamente ao seu ambiente. Só mais tarde, depois de organizadas muitas experiências, ele pode, propriamente falando, entreter propósitos; e nisso há muitas gradações. Da mesma forma, os primeiros passos envolvidos na elaboração de um conjunto são aqueles que foram instintivamente associados ao processo. Mais tarde, passos podem ser dados por 'sugestão' (o funcionamento relativamente automático de associações adquiridas). Só relativamente tarde encontramos a verdadeira adaptação dos meios ao fim, a escolha consciente de passos para a realização de propósitos deliberadamente formados. Essas considerações devem qualificar

quaisquer declarações feitas com relação a propósitos infantis. Um resultado do crescimento aqui discutido é a 'liderança' que ele proporciona. Uma habilidade adquirida como fim pode ser aplicada como meio para novos propósitos. A habilidade ou ideia que surge primeiro em conexão com os meios pode ser escolhida para consideração especial e assim formar novos fins. Esta última é uma das fontes mais frutíferas de novos interesses, particularmente do tipo intelectual.

Em conexão com esse "amadurecimento" há um aumento geral no "intervalo de interesse", o período de tempo durante o qual um conjunto permanecerá ativo, o tempo dentro do qual uma criança - se permitido - trabalhará; em qualquer projeto. Que parte desse aumento se deve à natureza e ao amadurecimento físico, que parte nutrir, por que a extensão é longa para algumas atividades e curta para outras, como podemos aumentar a extensão em determinados casos, são questões de maior momento para o educador. É de conhecimento comum que dentro de limites os interesses podem ser construídos e os respectivos alcances de interesse consideravelmente aumentados. Qualquer outra coisa que possa ser dita, isso deve significar que os vínculos estímulo-resposta foram formados e isso de acordo com as leis do aprendizado. Já vimos o papel geral desempenhado pelo fator propósito na utilização das leis do aprendizado. Não parece haver razão para duvidar de que considerações semelhantes são válidas aqui. Em particular, a discussão da coerção com seus dois conjuntos opostos permanece quase inalterada. Uma vez que o 'conjunto' de origem externa tem seu objetivo correlativo e seu conseqüente sucesso possível, há uma possibilidade teórica de aprendizado. Dessa forma, podemos conceber um novo interesse construído pela coerção. Dois fatores, no entanto, afetam muito a utilização prática dessa possibilidade, um inerentemente para dificultar, o outro possivelmente para ajudar. O obstáculo inerente é o conjunto oposto (interno), que em proporção à sua intensidade e persistência irá confundir a definição de sucesso e diminuir a satisfação da realização. A aquisição de um novo interesse é, portanto, dupla e inerentemente dificultada pela coerção. O segundo fator, que pode ter uma chance favorável, é a possibilidade de que o aprendizado (reduzido) possa se conectar com algum interesse já potencialmente existente, dando tal expressão a ele que a oposição interna à atividade forçada seja conquistada e o conjunto oposto seja dissolvido. . Este segundo fator é de especial importância para a luz que lança sobre a relação entre professor e alunos nesta questão de coerção. Parece a partir dessas considerações que, se a compulsão resultar em tal aprendizado que libere alguma atividade auto-continuada e isso antes que concomitantes prejudiciais tenham sido estabelecidos, podemos aprovar tal compulsão como um dispositivo temporário útil. Caso contrário, no que diz respeito à construção de interesses, o uso da coerção parece uma escolha de males com as probabilidades gerais opostas

Os limites do artigo impedem a discussão de outros aspectos importantes do tema: as mudanças que esse plano exige no mobiliário e equipamentos das salas, talvez na arquitetura escolar, o novo tipo de livro didático, o novo tipo de currículo e programa, possivelmente novos planos de classificação e promoção, acima de tudo uma mudança de atitude quanto ao que desejar no caminho da realização. Tampouco podemos considerar o que esse tipo de procedimento significa para a democracia ao nos fornecer cidadãos melhores, alertas, capazes de pensar e agir, críticos com inteligência demais para serem facilmente enganados por políticos ou por medicamentos patenteados, autossuficientes, prontos para se adaptarem as novas condições sociais que se aproximam. A própria questão das dificuldades exigiria um artigo à parte: oposição da tradição, dos contribuintes; professores despreparados e incompetentes; a ausência de um procedimento elaborado; problemas de administração e supervisão. Tudo isso e muito mais bastaria para destruir o movimento se não estivesse profundamente enraizado.

Em conclusão, podemos dizer que a criança é naturalmente ativa, especialmente em linhas sociais. Até agora, um regime de coerção reduziu com demasiada frequência nossas escolas a vadiagem sem objetivo e nossos alunos a individualistas egoístas. Alguns, em reação, recorreram a brincadeiras tolas de caprichos infantis. A afirmação deste artigo é que a atividade intencional de todo o coração em uma situação social como a unidade típica do procedimento escolar é a melhor garantia da utilização das capacidades nativas da criança agora desperdiçadas com muita frequência. Sob orientação adequada, o propósito significa eficiência, não apenas em alcançar o fim projetado da atividade imediatamente à mão, mas ainda mais em garantir da atividade o aprendizado que ela potencialmente contém. O aprendizado de todos os tipos e em todas as suas ramificações desejáveis melhor procede na proporção em que a sinceridade do propósito está presente. Com a criança naturalmente social e com o professor habilidoso para estimular e orientar seus propósitos, podemos esperar especialmente esse tipo de aprendizado que chamamos de construção do caráter. A reconstrução necessária decorrente dessas considerações oferece um "projeto" muito atraente para o professor que se atreve a ter um propósito.

Fonte: William H. Kilpatrick, "The Project Method", *Teachers College Record* 19, p. 319–334, Columbia University, New York, 1918.