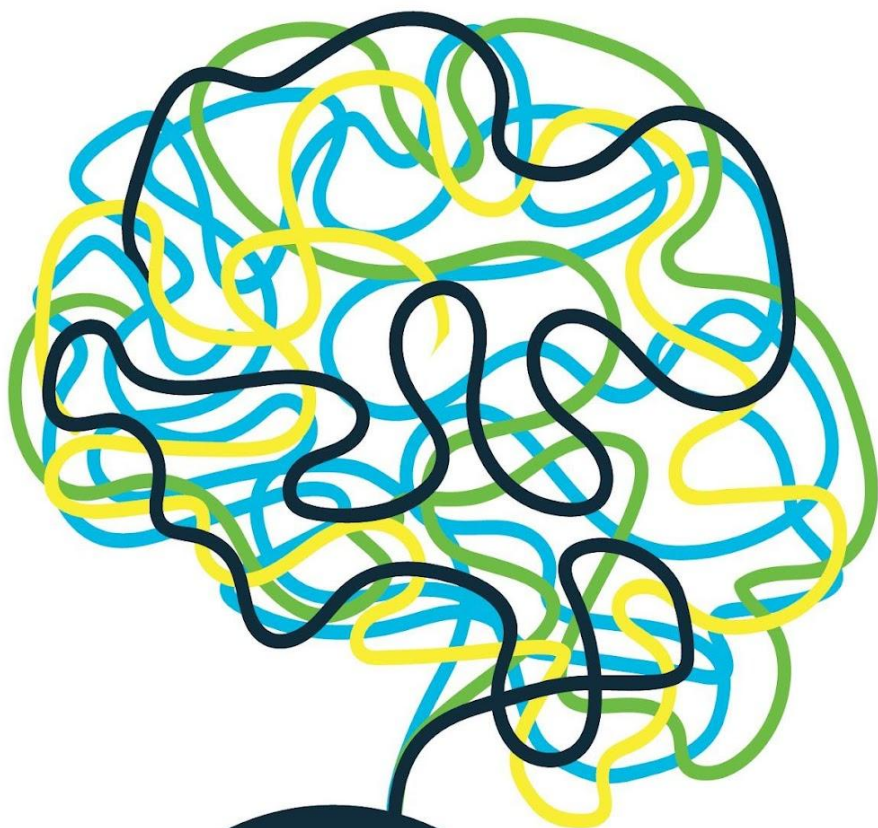




A ressonância dos estudos de John Dewey e William H. Kilpatrick no estudo atual das Culturas de Pensamento Visível do Project Zero de Harvard.

Autor1: Fabíola Aparecida Pereira Placido

Modalidade: COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo comunicar as primeiras conclusões da pesquisa que atualmente realizo no Programa de Pós Graduação da Feusp, sobre a ressonância das obras de W. H. Kilpatrick, pedagogo norte-americano, e de seu mestre John Dewey nos estudos contemporâneos das Culturas de Pensamento Visível, realizados por um grupo de pesquisadores do Project Zero de Harvard. Em seu método de projetos, inspirado pelas ideias de Dewey acerca da relação entre experiência e aprendizagem significativa, Kilpatrick destaca a importância de os estudantes vivenciarem situações reais nas escolas, e propõe forte crítica ao modelo de educação formal de sua época, centrado no professor. Do mesmo modo, no projeto Inovando com Inteligência do Project Zero de Harvard, os pesquisadores demonstram sua preocupação com a falta de protagonismo dos estudantes, e propõem exercícios para que organizem e comuniquem seu pensamento durante as aulas, tornando visível a sua aprendizagem.

Palavras-chave: culturas de pensamento; aprendizagem significativa; experiência.

Problema:

A qualidade da participação dos estudantes durante as aulas de instituições de ensino formais, assim como das práticas de ensino e aprendizagem, têm sido objeto de estudo e alvo de discussões há mais de um século. A crítica que se faz, especialmente nos meios acadêmicos e espaços de reflexão, diz respeito ao fato de que muitos educadores e instituições seguem apostando em um modelo de educação centrado no professor, considerado o único detentor e possível transmissor do conhecimento na sala de aula.

Nesta perspectiva, há pouco ou nenhum espaço para as interações entre estudantes e para a sua interação direta com os conhecimentos, como por exemplo, através da experimentação dos materiais, levantamento e teste de hipóteses, organização dos conteúdos e aplicação dos conceitos aprendidos em situações concretas e cotidianas. Destarte, como afirmam os críticos à essa concepção de Educação e de prática educativa, os estudantes não assumem o protagonismo da sua aprendizagem, e os conhecimentos escolares ficam cada vez mais compartimentalizados e distantes de sua função social.

Tal debate já estava presente em meados da década de 1920 no Brasil, animado pelo advento da Escola Nova e sua perspectiva progressista. O protagonismo dos estudantes na construção dos conhecimentos e na organização da sua experiência ganhou destaque no debate educacional nacional à época, sendo explicado por correntes psicológicas surgentes e pelos estudos de importantes autores, como o pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey, um expoente da corrente progressista de pensadores da Educação.

Outro importante autor progressista, William H. Kilpatrick, foi discípulo de Dewey e, assim como ele, apresenta em sua obra a preocupação com o que é vivido pelos estudantes na escola: em outras palavras, a qualidade das suas experiências. Em seu método de projetos, podemos observar a intenção de legitimar uma prática educativa baseada no trabalho com projetos reais, advindos de situações sociais, nos quais não haveria separação entre a vida real e a vida escolar. Outro conceito central na obra de Kilpatrick é o de ato propositivo, a motivação que animaria todas as etapas de condução de um projeto.

Mais recentemente, em meados dos anos 2000, um grupo de pesquisadores do Project Zero de Harvard iniciou um projeto chamado “Inovando com Inteligência”, com o propósito de estudar o cultivo das disposições para o pensamento nos ambientes escolares. Mais uma vez, a preocupação com a garantia de protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem ganha destaque no cenário educacional, desta vez com o aporte das Neurociências, que busca legitimar as práticas educativas que oportunizem a participação ativa dos estudantes na organização e comunicação das suas aprendizagens.

Os referidos pesquisadores criaram, então, as rotinas de pensamento visível, propostas que objetivam dar visibilidade ao pensamento dos estudantes sobre seus próprios processos de pensar, aprender, elaborar, organizar e refletir sobre os conceitos, conhecimentos e conteúdos estudados. Em oposição às práticas educacionais centradas nos professores e em seus conhecimentos, as rotinas de pensamento visível representam uma concepção de prática pedagógica que considera a importância do estudante como agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem.

Diante do brevemente exposto, penso ser importante analisar os dois momentos históricos nos quais os estudos acima mencionados são desenvolvidos, de modo a entender as concepções de Educação presentes em cada época. O estudo do método de projetos de Kilpatrick e das rotinas de pensamento visível do Project Zero de Harvard nos permitirá analisar as possíveis contribuições do seu uso em sala de aula para a promoção de uma mudança significativa nas práticas pedagógicas atuais.

Objetivos:

O objetivo central da pesquisa que atualmente realizo no Programa de Pós Graduação da Feusp, com a orientação do Professor Doutor Jaime Francisco Parreira Cordeiro, é descrever a ressonância dos estudos do método de projetos de Kilpatrick e da relação entre experiência e aprendizagem significativa proposta por Dewey, no recente estudo das Culturas de Pensamento Visível do Project Zero de Harvard.

A hipótese inicial de pesquisa é a de que o modo como se concebia a Educação à época dos pioneiros estudos de Dewey (estudos estes que embasaram o trabalho dos escolanovistas no Brasil) e o modo como algumas escolas e educadores ainda concebem a Educação na atualidade, representam um impasse para teóricos e educadores contrários ao modelo de ensino e aprendizagem centrado no professor. Sob o ponto de vista dos autores mencionados neste estudo, esse modelo de aprendizagem precisaria ser superado, uma vez que:

- 1) suas práticas limitam a aprendizagem ao conhecimento por retenção, em contrapartida do conhecimento por compreensão, conforme apontado por Mark, Ritchhart e Church;

- 2) não oportuniza a participação dos estudantes na tomada de decisões individuais e coletivas que afetam as sociedades nas quais estão inseridos, segundo Dewey, e

- 3) não oportuniza, na grande maioria das vezes, vivências reais de situações sociais, tal qual proposto por Kilpatrick.

Os objetivos específicos desta pesquisa são (1) descrever o método de projetos de Kilpatrick; (2) descrever as rotinas de pensamento visível elaboradas por pesquisadores do Project Zero de Harvard; (3) relacionar as rotinas de pensamento visível às concepções de Kilpatrick sobre interesse e ato propositivo e (4) relacionar as concepções de Educação de Kilpatrick e de

Ritchhart, Church e Morrison, ao conceito de aprendizagem pela experiência de Dewey.

Metodologia:

Por se tratar de uma pesquisa inscrita no campo da História da Educação, com enfoque nos estudos de diferentes autores realizados em épocas distintas, a fundamentação do meu trabalho será de base teórica, tendo como principais referenciais as publicações de John Dewey (“Experiência e Educação”, “Como pensamos” e “Vida e Educação”), de William H. Kilpatrick (“Educação para uma sociedade em transformação”, “Educação para uma civilização em mudança” e “The Project Method”) e as recentes publicações de Ritchhart e Church, e de Ritchart, Church e Morrison, pesquisadores do Project Zero de Harvard (“Making Thinking Visible” e “The power of making thinking visible”).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, à medida em que seus objetos de estudo são as concepções de Educação dos autores referidos acima.

Fundamentação teórica:

I. O método de projetos de William H. Kilpatrick

Para compreender o que William Heard Kilpatrick enuncia como seu método de projetos é preciso que, antes, dediquemos-nos a investigar a concepção de Educação que ele defende em sua obra, assim como as relações que estabelece entre Educação, Democracia e Sociedade. Discípulo proeminente de John Dewey, Kilpatrick retoma os principais temas presentes na obra de seu mestre, como o papel do interesse dos estudantes e da experiência para a aprendizagem significativa na escola, com o objetivo de defender uma prática educativa centrada no estudante, e com vistas ao bem-estar social.

No livro “Educação para uma civilização em mudança” (1965), Kilpatrick critica a separação entre a educação escolar e os processos de vida imediata, propondo que o velho tipo de educação natural seja, enfim, reabilitado pela escola. De acordo com ele, para que a escola não se torne uma instituição, no sentido menos nobre do termo, as crianças e jovens devem aprender com seus mestres do mesmo modo que antes o faziam com suas famílias: fazeres cotidianos, não apartados de suas vidas, para que a aprendizagem seja significativa.

Kilpatrick começa, então, a justificar a necessidade de se pensar em uma prática educacional escolar voltada para os fazeres e para as experiências com as pessoas e com as coisas da vida imediata. O autor defende que a escola deve ser o lugar onde a vida se processa e, portanto, onde as aprendizagens estejam relacionadas à experiência. Este entendimento da relação entre experiência e Educação, inicialmente proposto por Dewey, é por Kilpatrick aprofundado quando o último enuncia seu método de projetos. Uma importante ressalva que Kilpatrick faz, no entanto, é que “a experiência precisa ser real”, mas também “em situação real” (Kilpatrick, 1965, p 70).

Em sua dissertação de mestrado, Ana Clara Bin afirma, sobre as concepções de aprendizagem e experiência de Kilpatrick:

“Aprender é adquirir um comportamento e isso se faz praticando, ou seja, por meio da atividade, sendo esta a primeira lei da aprendizagem. A segunda diz respeito à qualidade da experiência. O aprender vem por meio da prática bem sucedida, o ato experiencial em si é que determina o aprender significativo. (BIN, 2012, p.15).

John Dewey, assim como Kilpatrick em sua importante obra “The Project Method”, traz algumas contribuições a respeito do trabalho com projetos quando enuncia que, para que ele ocorra na escola, é necessário o interesse (canalização da energia da criança), o valor intrínseco da proposta (algo que valha por si mesmo), a possibilidade do despertar da curiosidade (problemas que exijam busca de informações) e sua continuidade no intervalo de tempo. Nessas observações extraídas do livro “Como pensamos”, o interesse dos estudantes é apontado por Dewey como uma das condições para que a aprendizagem por projetos ocorra, mas o autor também destaca a importância da a proposta ou atividade oferecida pelo professor ser capaz de envolver os estudantes, dada a sua natureza de despertar a curiosidade de um determinado grupo de crianças, de uma determinada faixa etária, com certos interesses etc.

A respeito do interesse, Kilpatrick chamou de ato propositivo aquele que anima todas as etapas de um projeto, dando unidade ao todo. De acordo com o autor, tal ato deve estar presente para que a aprendizagem ocorra: seja a aprendizagem voltada para a realização de uma proposta que conduza à consecução de um objetivo, seja a voltada à formação de um hábito intelectual vivo (DEWEY, 1910). No entanto, Kilpatrick afirma ser possível, em um mesmo grupo de estudantes, haver distintos níveis de aproximação aos conteúdos e conceitos estudados, à medida em que o propósito que anima determinado projeto varie em clareza e em força.

Esta constatação evidencia a preocupação do autor com a forma escolar vigente à sua época e seu interesse em apresentar o método de projetos como importante ferramenta de combate à lógica da escola tradicional. Valendo-se dos aprendizados compartilhados com Dewey sobre as relações entre interesse, esforço, aprendizagem significativa, criatividade, pensamento reflexivo e experiência, Kilpatrick afirma ser imprescindível garantir aos estudantes a centralidade no seu próprio processo de aprendizagem, como condição para que aprendam.

Diante desta lógica, ao professor é tarefa primeira organizar a prática pedagógica, de modo a promover o envolvimento dos estudantes com questões que afetem a sua vida cotidiana, para que aprendam por meio de uma experiência. Para Kilpatrick, os estudantes aprenderão mais quando sua experiência com os projetos for bem-sucedida. Sobre a qualidade das experiências, Dewey afirma que esta refere-se ao seu impacto nas experiências ulteriores, isto é, na preparação para experiências futuras, e que “qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa” (DEWEY, 1938, p.27).

Por conseguinte, entendo que, a partir do que Dewey e Kilpatrick entendem e propõem como uma maneira eficiente e significativa de se trabalhar com projetos, a organização das propostas e ações pedagógicas deve ser realizada considerando múltiplas importantes variáveis, dentre as quais destaco:

- 1) Os conhecimentos prévios dos estudantes: estado de prontidão
- 2) A possibilidade de articulação das experiências ulteriores com as atuais (pelo mecanismo de sugestão proposto por Dewey)
- 3) O interesse dos estudantes por determinadas práticas e ações
- 4) A viabilidade da consecução dos objetivos de um determinado projeto
- 5) Impacto social da proposta para os estudantes, seus pares e a sociedade na qual estão inseridos
- 6) Garantia de tempo para o pensamento reflexivo: que envolve consecutividade, continuidade e ordem
- 7) Garantia de espaço para a ação criativa e para a curiosidade

Em síntese, a justificativa conceitual de Kilpatrick para seu método de projetos é a de que os estudantes precisam vivenciar situações reais na escola (que podem ser oportunizadas, de forma organizada, por meio dos projetos), de modo a aprender com a sua vivência (a experiência). Sobre o significado da experiência para os estudantes, Dewey afirma que “ela (a experiência) inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou que tenha significado.” (Dewey, 1959, p 153), ideia que confirma o pressuposto de Kilpatrick de que a aprendizagem é significativa para os estudantes quando

estes estão efetivamente envolvidos nos fazeres e nas ações intencionalmente organizadas para um determinado fim.

II. O método de projetos do Project Zero de Harvard

No ano 2000, um grupo de pesquisadores integrantes do Project Zero de Harvard iniciou na Academia Lemshaga, Suécia, o projeto “Innovating with Intelligence” (Inovando com Inteligência), cujo propósito era o de estudar o cultivo das disposições para o pensamento nos ambientes escolares.

Financiado pela Fundação Carpe Vitam, o projeto teve duração de 5 anos. Durante a sua realização, os pesquisadores Ron Ritchhart, Mark Church e Karin Morrison elaboraram um conjunto de rotinas de pensamento que, conforme descrito por Ritchhart no prefácio ao livro “Making Thinking Visible”, tratam-se de “estratégias simples para estruturar o pensamento que foram elaboradas para serem tecidas nas práticas dos professores” (2011, p. xvii).

As rotinas de pensamento visível foram inicialmente apresentadas ao público na ocasião de sua publicação na página do Project Zero de Harvard na Internet: www.pz.harvard.edu.br. Diante do enorme sucesso que tais rotinas tiveram entre os teórico-acadêmicos norte-americanos, assim como entre professores de diferentes áreas (muitos escreveram aos autores elogiando o trabalho e relatando a eficácia do uso de tais rotinas que haviam observado em suas próprias aulas), Ritchhart, Church e Morrison publicaram, em 2011, o livro “Making Thinking Visible”. Nele, os pesquisadores-autores apresentam as rotinas de pensamento visível, assim como relatos de práticas bem-sucedidas com seu uso não apenas durante os anos em que as utilizaram na Academia Lamshaga, mas também as que haviam recebido dos professores que as haviam conhecido pela página do Project Zero na Internet.

Na primeira parte do livro, intitulada “Algum pensamento sobre o pensamento”, os autores apresentam os referenciais teóricos que embasam o estudo do cultivo das disposições para o pensamento nos ambientes escolares. Já no início do primeiro capítulo, retomam a Taxonomia de Bloom, importante trabalho datado do ano de 1956 e amplamente divulgado nos meios acadêmicos, e a atualização do modelo de domínio cognitivo realizada por seus discípulos Anderson e Krathwohl, para refutar a hipótese dos autores de que a complexificação do pensamento se dá em etapas (para Bloom, conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar e, para Anderson e Krathwohl, lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar). Segundo Ritchhart, Church e Morrison, tais objetivos de aprendizagem não poderiam ser compreendidos como uma sequência de etapas de pensamento, uma vez, de acordo com Wiske (1997), “o conhecimento não é precursor da aplicação, análise, avaliação e criação, mas um resultado delas” (1997).

Os autores também discutem a complexidade do ensinar e aprender para a compreensão em oposição ao conhecimento por retenção a partir dos estudos de Bruner (1973), Gardner (1983, 1991), Skemp (1976) e Wiske (1997). Concluem que a retenção de informação não é aprendizagem, mas, antes, um treino, e que “para se adquirir entendimento de uma determinada área, uma pessoa precisa se engajar em uma autêntica atividade intelectual” (p. 10). Também propõem que os estudantes deveriam aprender a agir com os conceitos e conhecimentos, e não somente aprender sobre eles.

Sobre a metacognição, fazem referência à J.B. Biggs, que afirma que “os estudantes precisam estar conscientes dos seus próprios recursos cognitivos diante das demandas de uma tarefa, para então planejar, monitorar e controlar esses recursos” (p. 15). Evidenciam ainda que tal estudo impulsionou os pesquisadores David Perkins, Terri Turner e Lionor Hadar a realizarem sua pesquisa no Bialik College, com o objetivo de explorar a consciência dos estudantes sobre seus próprios processos de pensamento.

Destarte, as rotinas de pensamento visível às quais faço referência neste trabalho foram elaboradas para fazer oposição às práticas educacionais centradas nos professores e em seus conhecimentos - na qual a transmissão de conteúdos é ferramenta e objetivo de ensino. Dito de outro modo, são propostas que objetivam dar visibilidade ao pensamento dos estudantes sobre seus próprios processos de pensar, aprender, elaborar, organizar e refletir sobre os conceitos, conhecimentos e conteúdos estudados, e esta concepção de uma prática pedagógica de tal natureza só é possível quando se considera a importância do estudante como agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem.

No quadro abaixo, podemos observar algumas dessas rotinas, assim como o “movimento de pensamento chave” (2011, p. 51 e 52) que cada uma delas promove.

Quadro I: Matriz das rotinas de pensamento:

Rotina:	Movimento de pensamento chave
Vejo, penso e me pergunto	Descrever, interpretar e questionar
Zoom in	Descrever, inferir e interpretar
Pensar, observar o que pode nos confundir e explorar	Ativar conhecimento prévio, imaginar, planejar
Conversa do giz	Desvelar conhecimento prévio e idéias, planejar
3, 2, 1 Ponte	Ativar conhecimento prévio, questionar e

	conectar por meio de metáforas
Bússola	Tomar decisões e planejar, desvelar reações pessoais
O jogo da explicação	Observar detalhes e construir explicações
Manchetes	Resumir, capturar o centro da questão
Cor, símbolo e imagem	Capturar o centro da questão por meio de metáforas
Gerar, ordenar, conectar, elaborar: mapas conceituais	Descobrir e organizar conhecimento pvio para identificar conexões
Conectar, ampliar, desafiar	Fazer conexões, identificar novas ideias, formular questões
Os 4C's	Fazer conexões, identificar o conceito-chave, formular questões e considerar implicações
Protocolo do Micro Laboratório	Focalizar a atenção, analisar e refletir
Eu costumava pensar e agora penso	Refletir e metacognição
O que te faz dizer isso?	Raciocinar com evidência
Círculo de pontos de vista	Perspectivar
Passo dentro	Perspectivar
Luz vermelha, luz amarela	Monitorar, identificar o viés, formular questões
Alegar, apoiar, questionar	Identificar generalizações e teorias, racionalizar com evidência, contra-argumentar
Cabo de guerra	Perspectivar, racionalizar, identificar complexidades
Sentença, frase, palavra	Resumir

Conclusão:

A necessidade de mudança ou inovação das práticas pedagógicas, com vistas a aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades de ensino/aprendizagem, tem sido um dos temas centrais do debate em Educação há várias décadas. Os defensores de um processo de aprendizagem orientado pelo professor, mas protagonizado pelo estudante, criticam o modelo tradicional de Educação, no qual ao mestre cabe ensinar e, ao aluno, escutar para aprender.

Os estudos que analiso e sobre os quais reflito em meu projeto destacam-se como importantes referenciais teóricos de legitimação da resistência à manutenção do ensino tradicional, e da busca por práticas pedagógicas mais significativas para os estudantes. Dewey, Kilpatrick e Ritchhart, Church e Morrison, cada qual à sua época, valem-se de estudos de outras áreas das Ciências, como a Psicologia na década de 1910 e a Neurociência nos anos 2000, para justificarem propostas pedagógicas nas quais os estudantes tenham protagonismo, possam construir e reconstruir os conhecimentos por meio da sua experiência e contribuir, dessa forma, com o desenvolvimento e progresso sociais. Ou, nas palavras de Kilpatrick:

“Finalmente, como o homem só vem a ser homem em sociedade, cada qual deve desenvolver-se, exprimir-se, de tal forma que, da própria expressão, resulte simultaneamente o desenvolvimento e a expressão de todos juntos. Nenhum homem capaz deve ficar à margem.” (KILPATRICK, 1965, p. 28).

Neste trabalho, procurei destacar as principais concepções de Educação dos autores referidos acima, e relacioná-las ao que propõem como práticas capazes de engajar os estudantes e promover a aprendizagem significativa: o método de projetos de William Heard Kilpatrick e as rotinas de pensamento visível de Ritchhart, Church e Morrison, do Project Zero de Harvard.

Referências bibliográficas:

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

DEWEY, J. Como pensamos. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1ª ed. 1933

_____. Democracia e educação introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. Interesse e esforço. In Vida e educação. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1964b.

_____. Experiência e educação. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971 (Coleção Cultura, Sociedade e Educação, v. 15).

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

_____. **Educação para uma sociedade em transformação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. The Project method. Franklin Classics Trade Press, 2018.

PROJECT Zero Thinking Routines Toolbox, 2021. Disponível em <https://pz.harvard.edu/thinking-routines/>. Acesso em 16 de maio de 2021.

RITCHART, Ron; CHURCH, Mark. **The power of making thinking visible: practices to engage and empower all learners**. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

RITCHART, Ron; CHURCH, Mark; MORRISON, Karin. **Making thinking**

visible: how to promote engagement, understanding and Independence for all learners. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.