

MARIA LUÍSA BRANCO

*Universidade da Beira Interior, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE)*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8589-1310>

CAPÍTULO 5  
REVISITANDO A OBRA *EDUCAÇÃO*  
*E DEMOCRACIA* DE JOHN DEWEY

REVISITING JOHN DEWEY'S *DEMOCRACY*  
*AND EDUCATION*

**RESUMO:** Revisitar um clássico do pensamento educacional, como é a obra *Democracia e Educação* de John Dewey, consiste em ler de novo, com a distância que o tempo permite, para perceber até que ponto as ideias enunciadas no passado são, ainda hoje, capazes de interpelar e apontar caminhos à nossa ação educadora e, deste modo, celebrar o seu legado. Esta comemoração será feita percorrendo vários passos: o papel da educação como reconstrução social, o nexó entre democracia e educação e seu impacto na organização dos ambientes educativos, para finalmente convocar as potencialidades de resistência ao paradigma de educação neoliberal vigente.

**Palavras-chave:** Dewey, democracia, educação, reconstrução social, educação progressiva.

**ABSTRACT:** Revisiting a classic text of educational thought, such as the work *Democracy and Education* by John Dewey, consists of reading it again, with the distance that time allows, in order to understand the extent to which the ideas enunciated in the past are, still today, capable of questioning and pointing out ways to our educative action and, thus, celebrate its legacy. This commemoration will take place through several steps: the role of education as social reconstruction, the nexus between democracy and education and its impact on the organization of educational environments, to finally summon the potentialities of resistance to the current neoliberal education paradigm.

**Keywords:** Dewey, democracy, education, social reconstruction, progressive education.

## Introdução

A escola traçada por Dewey, na obra *Democracia e Educação*, é uma escola ativa, baseada em atividades e experiências de cariz social e individual, concebidas a partir dos interesses das crianças. A escola ativa tem raízes na história do pensamento educacional em autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, só para nomear alguns dos principais. Durante a última metade do século XIX e inícios do século XX, várias personalidades por toda a Europa ampliaram este conceito, desenvolvendo métodos ativos e implementando-os. O próprio Dewey se refere, na obra *A Escola e a Sociedade*, a esta nova educação, assumindo que não foi o seu criador.

Cabe, neste contexto, interrogarmo-nos sobre a importância da obra *Democracia e Educação: Uma introdução à filosofia da educação*, cujo centenário de publicação foi assinalado em 2016 e que é considerada um dos clássicos do Pensamento Educacional. Como referido várias vezes pelo próprio Dewey, esta obra corresponde ao texto mais abrangente que escreveu sobre Educação e ao sumário da sua posição filosófica (Waks, 2016). Neste sentido, deve (e tem) de ser lida, em nosso entender, numa articulação com outras das suas obras pedagógicas, nomeadamente *A Escola e a Sociedade*, *A Criança e o Currículo*, *Como Pensamos e Experiência e Educação*. O nexó profundo entre *Democracia e Educação*, plasmado no título da sua obra pedagógica mais significativa, é transversal ao pensamento de Dewey e tem consequências profundas na organização das aprendizagens e dos ambientes educativos, ou seja, na sua proposta educativa e no alcance da mesma.

No presente capítulo, começaremos por aprofundar a relação entre Filosofia e Educação para perceber como é que a educação cumpre, no pensamento de Dewey, uma função de reconstrução social, que passa pelo entendimento da indissociabilidade entre democracia e educação e da centralidade do conceito de experiência (a verdadeira educação é uma educação democrática que amplia uma experiência de vida cooperativa) permitindo-nos, ainda hoje, convocar as suas potencialidades de resistência ao paradigma de educação neoliberal vigente.

## 1. A educação como reconstrução social

A Filosofia, no entender de Dewey e de outros autores progressivos, deve ser abordada através da educação, sem o que se arrisca a tornar-se um exercício intelectual vazio (Campbell, 2016). Se a Filosofia é sabedoria (*wisdom*), ou seja, a visão do melhor tipo de vida, da vida que realmente vale a pena ser vivida, a “educação cuidadosamente guiada” deve ser encarada como a práxis do filósofo, ou seja a experiência do que permite corporizar aquela visão (Westbrook, 1991, 168). E não é por acaso que os grandes filósofos, a começar por Platão, desenvolveram Filosofias da Educação. O desafio que se coloca à filosofia é o de criticar as visões predominantes, cabendo à Educação materializá-las, mediante a introdução de alterações no comportamento humano. Quer isto dizer que a Filosofia necessita, para fazer o seu trabalho e realizar os valores que constrói intelectualmente, da Educação. Esta é uma relação biunívoca pois, se a Filosofia necessita da Educação, a Educação necessita da Filosofia para cumprir a sua função de preparar cidadãos críticos.

Para Dewey, a educação tem, por conseguinte, uma enorme tarefa que é a tarefa de reconstrução social, no âmbito da qual destaca o papel das escolas, como instituições centrais (embora não exclusivas) na (re) construção da sociedade. Cabe a estas estarem alinhadas com as preocupações sociais, assumindo-se como instituições ativas de reforma social, propósito que devem incorporar de forma consciente. Em consonância com esta ideia, Dewey defende mesmo, num pequeno ensaio, a ideia da Educação como engenharia social, sustentando que a função positiva das novas conceções em Educação consiste fundamentalmente em “inspirar ações experimentais, ao invés de fornecer informação sobre como executá-las” (Dewey, 2009/1922, 2).

O papel de reconstrução social da educação passa, sobretudo, pelo abandono da ideia (amplamente difundida) da educação como transmissão acrítica do conhecimento (passado), intelectual e moral, e a necessária reintegração da escola no todo social. Neste sentido, a educação não é preparação para uma vida futura (com as suas con-

sequências imediatas que identifica como impreparação para a vida atual e recurso a punições/ recompensas para estimular o “interesse” nas atividades de aprendizagem, configurando uma proposta educativa como formação “a partir de fora”, que não envolve o sujeito e o seus interesses). Também não há um objetivo predeterminado para o processo de educação, pois o grande objetivo deste é o próprio crescimento. Há educação enquanto há crescimento, pelo que são descartadas concepções que assimilam a educação a um mero treino de faculdades e a uma especialização precoce (que pode comprometer o crescimento futuro).

A educação como crescimento e processo ao longo da vida traduz-se numa permanente atualização de potencialidades e a sua aplicação em atividades com sentido. Pressupõe ensinar os alunos a pensar focando-se em problemas, constituindo o papel do professor, como elemento mais maduro do grupo, criar um ambiente apropriado onde os problemas possam emergir. Almeja-se o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma pertinente e discriminativa, associada ao desenvolvimento da capacidade de autodireção. O valor da educação escolar deve ser aferido pela sua contribuição efetiva para o desejo de continuar a aprender e pelo seu contributo com os meios para efetivar esse desiderato.

Sintetizando, Dewey (1997, 76) refere-se à educação como “a reconstrução e reorganização da experiência que permite adicionar sentido à experiência, aumentando a habilidade/capacidade para dirigir o curso da experiência subsequente”. A Educação tem, assim, um caráter eminentemente libertador, preparando o futuro, futuro este que deve ser gizado tendo em conta não apenas os interesses particulares, mas os interesses comuns. Efetivamente, ao atribuir à educação a função de desenvolver o indivíduo, no sentido de o capacitar para controlar as suas experiências posteriores e atuar como bom cidadão adulto (apto a se autodirigir e a cooperar com os outros), Dewey está a outorgar à Educação o papel de aperfeiçoamento da Democracia, considerando que esta não sobrevive sem uma educação que impulse a inteligência social.

## 1.1 Democracia e Educação

Influenciado pela perspectiva da Psicologia Funcional (corrente filosófica e psicológica, de que é o fundador e que considera a vida mental e o comportamento em termos de adaptação ativa ao meio ambiente), Dewey sustenta na sua *Ética* (texto de 1908, que escreveu em colaboração com Tufts) que, dada a natureza inerentemente social do ser humano, o eu encontra o seu bem no bem dos outros, pois um ato que prejudica os outros acaba também por prejudicar o próprio agente, limitando os seus interesses e poderes sociais e negando-lhe aquilo que, nas palavras do autor, constitui uma vida plena (e contínua, no sentido em que as suas próprias aspirações esbarram com a falta de colaboração dos outros). Nesta linha de pensamento, o bem social, isto é, o bem de todos os que são afetados por uma ação, é o único bem que cumpre os requisitos de um fim simultaneamente inclusivo e passível de ser expandido.

O caráter democrático aparece, assim, como a expressão da realização do eu moral, considerando Dewey que é genuinamente moral a pessoa que, de modo enraizado e ativo, perspetiva as suas capacidades tendo em conta o seu contributo social. Para o autor, por conseguinte, o homem só pode realizar-se numa sociedade democrática, entendida como um ideal moral, correspondente “à consciência clara da vida comunitária, em todas as suas implicações” (Dewey, 1991, 149). Só uma sociedade, na qual se verifique uma participação efetiva dos seus membros, pode favorecer simultaneamente a expressão plena e livre da individualidade dos sujeitos assim como a harmonização das suas capacidades através da cooperação (a superioridade da sociedade democrática reside no facto de permitir, simultaneamente, o crescimento da experiência individual e da experiência coletiva).

É também à luz do papel concedido à relação entre sociedade democrática e formação do carácter democrático que tem de ser compreendido o fascínio pelo método científico como modelo de indagação, presente na obra de Dewey. John Dewey considera que a ciência não proporciona apenas ao homem os meios para exercer um pensamento efetivo como

também constitui um bom exemplo do que é um grupo social com uma inteligência socializada. Efetivamente,

nenhum investigador científico pode guardar para si o que descobre, ou torná-lo um assunto privado, sem perder o seu estatuto científico. Tudo o que é descoberto pertence à comunidade de trabalhadores. Cada nova ideia e teoria tem de ser submetida a esta comunidade para confirmação e teste. Há, sim, uma comunidade de esforço cooperativo e de verdade, em expansão (Dewey, 1939, 459).

O pensamento científico é um refinamento do pensamento quotidiano, implicando o uso de um método particular, mas também a participação numa comunidade possuidora de virtudes cognitivas específicas, entre as quais há a destacar a indagação livre, tolerância à diversidade, opinião, comunicação livre, consideradas por Dewey como atributos necessários e até suficientes para uma sociedade democrática (Westbrook, 1991). Por conseguinte, aprender a pensar cientificamente é importante para os membros de uma sociedade democrática, sugerindo o autor que numa sociedade democrática cada homem deve ser o seu próprio cientista (Dewey, 1991<sup>a</sup>; 1997). Efetivamente, “a incorporação do método científico, como hábito, pela educação corresponde à emancipação da regra geral, da rotina gerada pela regra geral (Dewey, 1997, 225).

À semelhança das comunidades científicas, também as escolas se devem organizar como pequenas comunidades científicas, laboratórios de produção de conhecimentos, devendo os professores concentrar-se em ensinar as crianças a pensar cientificamente, em sentido lato. Curiosamente, o ensino do pensamento científico tem como finalidade última, na perspetiva de Dewey, cultivar a capacidade das crianças para exercerem uma razão prática e deliberativa em situações morais. E sustenta que a ciência não deve ser apresentada como um corpo de conhecimentos constituídos, mas como o resultado de um método que promove a inteligência e a simpatia morais, constituindo-se como “órgão do progresso social geral” (Dewey, 1997, 230).

As sociedades democráticas aspiram a cultivar as disposições democráticas nas crianças, em ordem a torná-las bons democratas. Ao ensinar-se as crianças a pensar não se deve ir contra as suas inclinações, mas orientar estas no sentido de, desde o início, as iniciar no modo de viver conjunto característico da democracia: uma experiência de comunicação conjunta, de participação plena, que resulta no desenvolvimento do ponto de vista social e da deliberação moral. Para este intento, Dewey considera fundamental unir o que outras filosofias educacionais anti-democráticas separaram, nomeadamente mente e corpo, teoria e prática, cultura e utilidade. O esclarecimento cabal deste objetivo implica a abordagem do conceito de Experiência, central no pensamento do autor, e sua relação com a formação do caráter democrático.

## **1.2 A centralidade do conceito de Experiência e a sua relação com o caráter democrático<sup>1</sup>**

Em *Democracia e Educação*, Dewey faz a distinção entre atividade e experiência, advertindo que não são dois conceitos equivalentes, na medida em que a experiência pressupõe dar sentido à atividade, mediante uma apreensão consciente das suas consequências. Assim sendo, “‘aprender pela experiência’ é estabelecer uma conexão para trás e para a frente entre o que fazemos às coisas e o que usufruímos e sofremos em termos de consequências” (Dewey, 1997, 140). Uma experiência significativa é, neste âmbito, como referido por Hildebrand (2016, 78), aquela que “conecta coisas, pessoas, acontecimentos, etc, proporcionando um maior controlo da experiência futura”. Um dos problemas da Educação convencional/tradicional, assinalado por Dewey, é precisamente a incapacidade de proporcionar experiências significativas.

Na obra *Experiência e Educação*, escrita mais de duas décadas após *Democracia e Educação*, e onde faz um balanço da proposta da Educação

---

<sup>1</sup> Neste tópico retomamos alguns dos argumentos previamente desenvolvidos (cf. Branco, 2010).

Progressiva, Dewey (1997<sup>a</sup>) elabora esta ideia, considerando que o que distingue a educação tradicional da educação nova (progressiva)<sup>2</sup> não é o mero recurso à experiência mas a qualidade das experiências proporcionadas, ou seja, estes dois tipos de educação baseiam-se na adoção de duas visões distintas, filosofias da educação diferenciadas, entendidas como planos distintos para a educação. Apesar do relevo concedido à experiência no contexto da educação progressiva, não pode postular-se sem mais a equivalência entre experiência e educação. Há experiências educativas e outras que são mesmo deseducativas.

Interessa, pois, perceber o que torna uma experiência educativa, sobretudo porque, e como refere Dewey, para a educação progressiva a aprendizagem corresponde a um desenvolvimento “dentro, pela e para a experiência” (Dewey, 1997<sup>a</sup>, 28). Dewey recorre frequentemente ao termo crescimento para definir a educação, considerando, por conseguinte, “que uma experiência deseducativa é aquela que pára ou distorce o crescimento da experiência posterior” (p. 28), elencando por ordem decrescente as seguintes: experiências que produzem indiferença; as que inibem a sensibilidade e a capacidade de resposta; as experiências que, desenvolvendo de forma automática uma competência particular do sujeito, estreitam o campo da experiência posterior, conduzindo a uma especialização precoce; as experiências que, em termos imediatos, se revelam muito agradáveis mas que contribuem para a formação de atitudes frouxas e descuidadas; as experiências isoladas, que desperdiçam energias. O aspeto comum a todos os tipos de experiência deseducativas reside, pois, na ausência de significado, de conexão com a experiência posterior, ou seja, a incapacidade de proporcionar crescimento.

O que faz então de uma experiência uma experiência educativa é a capacidade de ser atrativa, mas também de não se esgotar em si mesma, promovendo a qualidade das duas características atribuídas por Dewey a

---

<sup>2</sup> A Educação Progressiva corresponde a um movimento de renovação pedagógica, que teve início nos finais do século 19, inícios do século 20, nos EUA, sendo o congénere do movimento da Educação Nova na Europa. A influência desta tradição pedagógica, onde avulta a centralidade e o caráter fundacional do pensamento de John Dewey, permanece até hoje, havendo muitas escolas que seguem esta orientação, apesar da dominância das perspectivas neoliberais, marcadas por um ensino para os resultados obtidos em testes esdandardizados.

qualquer experiência e que são a continuidade e a interação. A continuidade e a interação referem-se, respetivamente, às dimensões longitudinal e lateral da experiência. A continuidade tem a ver com a complexidade temporal que envolve qualquer experiência, isto é, o facto de esta se apoiar no passado e condicionar o futuro (em termos das atitudes, mas também no que concerne ao seu impacto sobre condições objetivas). Como exemplo podemos referir que um indivíduo que esteja a aprender francês terá uma experiência diferente, aquando da visita a um país onde esta língua é falada, do que teria se não falasse esta língua.

Por sua vez, a interação designa a dimensão espacial da experiência, tendo a ver com as trocas entre o sujeito e o meio envolvente (quaisquer condições que interagem com as necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades, no sentido de criar a experiência). Dewey (1997<sup>a</sup>) esclarece melhor o que quer dizer com esta segunda característica, reforçando a sua inseparabilidade do conceito de situação. Numa experiência é determinante o que ocorre entre o indivíduo e o seu ambiente, consistindo isso na situação do indivíduo. Uma situação educativa é, pois, caracterizada por uma adequação entre as características subjetivas do indivíduo e as condições que interagem com aquelas no sentido de as potenciar. Como salientado por Hildebrand (2016, 75), “a importância da ‘situação’ para a educação não pode ser subestimada (...) a criação de certos tipos de situações é a forma primária como a aprendizagem (de todos os tipos: competências, teorias, factos, valores, etc) avança. Não é de mais realçar, a propósito disto, a importância da continuidade entre escola e vida advogada por Dewey em várias das suas obras, que pressupõe a importância de se conhecer a comunidade envolvente e de utilizar os seus recursos, como recursos educativos

Resumindo, o princípio da continuidade no processo educativo significa que o futuro tem de ser tomado em conta em cada estágio do processo educativo e que, num certo sentido, cada experiência deve fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores, mais amplas e com uma qualidade mais profunda. O princípio da interação, por sua vez, torna claro que a inadequação do material e condições de

aprendizagem às necessidades e capacidades dos indivíduos pode tornar uma experiência não-educativa, quase tanto quanto a incapacidade do indivíduo se adaptar ao material/condições oferecidas.

A educação progressiva, ao estar orientada para a ampliação da experiência humana, é, na sua essência, uma educação democrática, considerando o autor que as estruturas democráticas possibilitam uma experiência humana mais significativa e rica do que as autocráticas. Efetivamente, a promoção da ação conjunta, marca de uma educação democrática, potencia uma compreensão plena da atividade individual, assegurando a aplicação e otimização dos princípios da continuidade e da interação. A continuidade é assegurada mediante a capacidade de prosseguir e/ou reformular as ações individuais através do trabalho cooperativo; e a interação pela multiplicação dos canais de comunicação e diversificação dos âmbitos de relação que envolvem e enriquecem a ação.

Deste modo, não é indiferente se o processo educativo é conduzido de forma democrática ou não, pelas conseqüências que isso tem em termos da formação dos interesses dos indivíduos e na condução das suas atividades no seio da sociedade envolvente. A adoção de métodos democráticos é crucial para a constituição de uma sociedade habitada por indivíduos com um caráter democrático (possuidores de hábitos democráticos de pensamento e ação), sem o que a democracia corre o risco de corresponder a uma fórmula vazia (reforçando-se com esta recomendação a concepção da democracia como, simultaneamente, forma de vida e ideal moral).

## **2. Importância da organização das aprendizagens e dos ambientes educativos: perspectivas da educação progressiva na atualidade**

Considerando que a “ausência de métodos democráticos é a maior causa do desperdício educacional” (Dewey, 1939<sup>a</sup>, 720), o autor salienta a importância de integrar as escolas na vida social e de estas assumirem, consciente e responsabilmente, o seu papel de instituições determinantes na configuração da ordem social futura, como referido atrás. Com esse

objetivo, sustenta que a escola deve consistir numa sociedade em miniatura, organizando-se como uma comunidade embrionária. Segundo ele, “uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas de um espírito comum e com referência a objetivos comuns” (Dewey, 2002, 24).

Na perspectiva de Deborah Meier (2002)<sup>3</sup>, e seguindo muito de perto o pensamento de Dewey, a educação progressiva deve ser preferencialmente entendida como uma abordagem de educação baseada na comunidade, onde a atenção à diversidade (personalização) promove e fortalece um sentido de comunidade mais amplo. Muito comprometida com a sobrevivência da democracia, a autora salienta a importância das escolas públicas na consecução de objetivos comuns e de um futuro comum. Este objetivo requer que seja alimentado um sentido de comunidade e, tendo em conta que os lugares que tradicionalmente o faziam estão a desaparecer, advoga que “um sistema escolar no qual os estudantes tenham de se associar a outros que são diferentes (...) tem o potencial para promover os nossos objetivos comuns como sociedade democrática” (p. 9).

Numa escola progressiva espera-se que o currículo seja, simultaneamente, conceptual e tangível, baseado no exercício da curiosidade e do juízo pelas crianças, mas também pelos adultos. Trata-se, pois, de construir escolas que sejam, antes de mais, verdadeiras comunidades de aprendizagem, baseadas em relações de confiança entre professores e estudantes. Outras autoras, como Noddings (2002) ou Kesson (2015), enfatizam a importância do cuidado e dos afetos. Como salientado por esta última, “em contraste com uma sala de aula organizada em função do interesse próprio competitivo, a sala de aula democrática procura emular a ‘comunidade afetuosa e justa’” (p. 87).

---

<sup>3</sup> Deborah Meier é uma autora que se inscreve na tradição da Educação Progressiva e que ensinou e dirigiu várias escolas de orientação progressiva, tendo fundado, em 1974, a Escola Básica *Central Park East*, em *East Harlem*, Nova Iorque, uma escola frequentada sobretudo por estudantes afro-latinos, que conseguiu alcançar níveis elevados de sucesso; e nos doze anos que se seguiram duas outras escolas básicas no mesmo local, assim como uma escola secundária. Em 1985, fundou em Boston a *Mission Hill School* (<https://deborahmeier.com>).

No contexto de uma escola organizada como uma comunidade de aprendizagem, é fundamental multiplicar o número de especialistas e as formas para conseguir uma aprendizagem bem-sucedida. A importância e a complexidade da aprendizagem e o papel que o erro pode assumir na mesma "requerem uma comunidade de presumíveis iguais – iguais não em conhecimento ou experiência, mas no sentido mais profundo de que qualquer um pode colocar-se no papel do outro, de que somos membros de uma comunidade comum" (Meier, 2002<sup>a</sup>, 19). Meier destaca a importância de juntar estudantes com diferentes capacidades e habilidades; aplicar vários instrumentos de aprendizagem; constituir classes pequenas e com vários níveis etários; promover tutorias feitas por estudantes mais velhos aos mais novos; favorecer o voluntariado adulto (recorrendo aos adultos da comunidade e a antigos estudantes) e atividades que juntem pessoas com idades diferentes e níveis diversos de competência.

Desenvolvendo a ideia do que faz de uma escola uma boa escola, a autora sustenta que esta deverá ser uma mistura de jardim de infância e de programa de pós-graduação universitário, pois é nestes dois níveis que os estudantes são tratados de forma personalizada. Salienta, também, a importância das escolas se organizarem como laboratórios, realçando a importância de uma educação baseada em experiências significativas e capaz de suscitar uma "paixão pela aprendizagem" (Meier, 2002, 140). Do mesmo modo, as escolas assim configuradas deverão ser perspectivadas como locais privilegiados para o desenvolvimento profissional dos professores, alicerçado em relações de confiança.

A criação de uma escola como comunidade democrática requer mais participação por parte das crianças, mas também a assunção de uma postura e de uma vivência democrática pelos adultos. Isto significa, antes de mais, a partilha de responsabilidades. Referindo-se à experiência particular da Escola Básica de *Central Park East*, Meier (2002) salienta:

E é por isso que "a estrutura da escola, desde a disposição das salas até à configuração dos horários, é organizada no sentido de possibilitar aos professores visitarem as aulas uns dos outros, refletirem sobre as suas próprias práticas e as dos colegas, e dar uns aos outros *feedback* e apoio (p. 56).

A criação de uma escola democrática requer, ainda, a colaboração e o respeito mútuo entre os vários atores educativos, professores e funcionários, pais, estudantes e a comunidade envolvente. Esta interação escola-comunidade deve-se traduzir, por exemplo, na contratação de professores com características semelhantes às dos pais dos estudantes (cabe aqui recordar que a Escola Básica *Central Park East* era frequentada, aquando da sua fundação, sobretudo por estudante africanos e latinos).

Finalmente, os autores progressivos convergem na importância de construir uma nova tradição de aprendizagem, que não se limite à incorporação de outros estilos pedagógicos, mas que tenha em conta as exigências de uma cidadania democrática. São estas e não os critérios meramente académicos, que devem ser determinantes na definição e gestão dos currículos (Meier, 2002; Noddings, 2002). Este aspeto tem sido particularmente desenvolvido por Noddings (2002; 2006) em clara oposição às políticas neoliberais, e respetiva ênfase nos critérios académicos e numa lógica de prestação de contas restrita, consagradas pela aprovação do *No Child Left Behind* (NCLB), em 2002<sup>4</sup>, pela administração norte-americana. Segundo esta autora, a educação deve concentrar-se, acima de tudo, na formação de “pessoas que possam cuidar das suas famílias de forma competente e contribuir efetivamente para as suas comunidades” (Noddings, 2002, 94), argumentando a favor de um currículo que inclua um conjunto de capacidades humanas fundamentais, até agora ignoradas pelas escolas, muitas delas capacidades tradicionalmente associadas ao género feminino.

Também Meier (2006, 71) se insurge contra as consequências da aplicação do *NCLB* que reduz os objetivos da educação ao alcance de bons resultados nos testes de Matemática e de Leitura, preocupando-se com as suas implicações ao nível da oferta de um “programa de estu-

---

<sup>4</sup> O *No Child Left Behind* foi substituído, em 2015, pelo *Every Student Succeeds Act*, que mitiga alguns dos aspetos mais negativos do primeiro, propondo nomeadamente que a avaliação das escolas não tenha em conta apenas fatores estritamente académicos, embora estes sejam os mais decisivos. São também propostas medidas para uma aprendizagem mais personalizada, nomeadamente a promoção do *Universal Design for Learning*, além do incentivo à construção de testes de avaliação mais compreensivos.

dos genuinamente desafiador e envolvente”, para todas as crianças e à participação da comunidade local na definição do que deve ser uma boa educação para as suas crianças. Transcendendo largamente os bons resultados nos testes e a preparação para o mercado global, o objetivo da educação pública numa sociedade democrática deverá consistir em formar “crianças que possam e devam ser inventoras das suas próprias teorias, críticas das ideias de outras pessoas, analistas de evidências e criadores das suas marcas pessoais neste mundo tão complexo” (Meier, 2002a, 4), que são, afinal, as características de um bom cidadão nas sociedades democráticas, características que deverão ser promovidas através da escolarização.

## 2.1 Testemunhos de professores de atuais escolas progressivas

As opiniões de seis professoras que trabalham ou trabalharam em escolas progressivas, recolhidas mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, no âmbito do projeto *Lessons from Progressive Education*<sup>5</sup> desenvolvido na cidade de Nova Iorque, em 2011, evidenciam uma experiência marcada pela estreita relação entre democracia e educação. Referindo-se à especificidade da educação progressiva, uma das professoras entrevistadas salienta o sentido de comunidade que emerge de uma ação conjunta, impulsionando-a simultaneamente:

Uma educação que é progressiva proporciona experiências, materiais e desafios que levam as pessoas a incluir o Eu e o Tu num Nós, por iniciativa própria ou em resposta à iniciativa de outros, sem que a pessoa se sinta diminuída por ceder protagonismo, compreendendo e abraçando as perspetivas dos outros e unindo-se no sentido de fazer algo com essas perspetivas (E2, p. 1).

Por sua vez, E3 foca-se na construção do sentido de comunidade a partir da construção de comunidades de aprendizagem:

---

<sup>5</sup> *Lessons from progressive education* (SFRH/BSAB/1098/2010)

o estudante é um parceiro no processo de aprendizagem e isto pode ser qualquer coisa como a cocriação do currículo ou um... plano com professores... um professor que revê o seu plano, tendo em conta os estudantes que tem em sala de aula (p. 1).

Num outro testemunho, a educação progressiva é a apresentada como

ajudar as pessoas a prepararem-se para um mundo com sentido. Ser capaz de resolver problemas, ser capaz de investigar, ser capaz de... olhar para diferentes perspetivas, estabelecer conexões entre as coisas, pensar naquilo que é importante e o que não é, analisar, sintetizar, todos os tipos de competências e conceitos de pensamento crítico (E5, p.1),

remetendo-nos para as palavras de Dewey sobre a importância de uma educação baseada na experiência, mediante a qual cada indivíduo possa atuar como o seu próprio cientista e assim construir uma vida com sentido para si e para os outros.

Várias entrevistadas salientaram o sentido social da educação, caso da E4, quando refere:

A minha conceção de educação progressiva tem a ver com o envolvimento dos estudantes em tarefas significativas que os habilitem a participar na sociedade e os empoderem, olhando essencialmente para as questões da justiça social e do ambiente” (p.1).

Também a E2 assimila a educação progressiva

à ideia de que as pessoas estão a ser educadas para a cidadania democrática, capazes de se responsabilizar pelas suas ideias e a agir e escolher de acordo com as mesmas e com a consciência de que há diferenças e... agindo com base nisso (p. 1)

Importante é também salientar o que foi apontado como principal benefício deste tipo de educação: a formação de jovens não conformistas e socialmente empenhados. Segundo E5, "Bem... o benefício é que nós realmente vemos gente jovem, muita gente, vêmo-los tornarem-se confiantes, questionarem, trabalharem em conjunto, vêmo-los partilhar" (p. 6). Já E4 ressalta: "eu acho que o resultado mais importante da educação progressiva é ver os jovens formarem-se com uma profundidade de análise e uma paixão pelo mundo e talvez cientes do que é a sua paixão na vida (p. 5)

### **Considerações finais**

Mais de cem anos nos separam da publicação da obra *Democracia e Educação* escrita por John Dewey. O mundo em que vivemos é notavelmente diferente e muito mais complexo e imprevisível, tornado a tarefa educativa mais árdua e, porventura, mais aliciante para os que gostam de desafios.

O que caracteriza um clássico é a sua intemporalidade, no sentido de conseguir transcender a situação do seu tempo e comunicar com o presente. Numa época que alguns classificam de pós-democrática, e em que sinais de que as democracias podem estar em crise assomam, a leitura de *Democracia e Educação* reveste-se de particular importância, recordando-nos que o ser humano é um ser eminentemente social, capaz de dar sentido à realidade, e que a escola deve fortalecer a inteligência social, tornando os indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade em conjunto e acomodando interesses distintos. A importância de a educação escolar ser efetuada em estreita colaboração com a comunidade circundante, criando condições para que as crianças e jovens se envolvam, explorem e compreendam situações reais, é fundamental para ultrapassar as concepções meramente academicistas ou utilitaristas e enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, a maioria de ordem social e política.

## Referências bibliográficas

- CAMPBELL, J. (2016). Democracy and education: Reconstruction of and through education. *Educational Theory*, 6 (1-2), 39-53.
- BRANCO, M. L. (2010). O sentido da educação democrática. Revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 599-610.
- DEWEY, J. (2009) Education as engineering, *Journal of Curriculum Studies*, 41 (1), 1-5, DOI: 10.1080/00220270802169345 (Texto original publicado em 1922).
- DEWEY, J. (1939). Intelligence in social action. In J. Ratner (Ed.), *Intelligence in the modern world, John Dewey's philosophy* (pp. 435-466). Nova Iorque: Random House.
- DEWEY, J. (1939<sup>a</sup>). The schools and the social welfare. In J. Ratner (Ed.), *Intelligence in the modern world, John Dewey's philosophy* (pp. 683-728). Nova Iorque: Random House.
- DEWEY, J. (1991). *The public and its problems*. Atenas: Swallow Press/Ohio University Press (Texto original publicado em 1927).
- DEWEY, J. (1991<sup>a</sup>). *How we think*. Amherst e Nova Iorque: Prometheus Books.
- DEWEY, J. (1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Nova Iorque: Simon & Schuster (Texto original publicado em 1916).
- DEWEY, J. (1997<sup>a</sup>). *Experience and education*. Nova Iorque: Simon & Schuster (Texto original publicado em 1938).
- DEWEY, J. (2002). A escola e a sociedade. Lisboa: Relógio D'Água (Texto original publicado em 1900).
- DEWEY, J., & Tufts, J. (1932). *Ethics* (2.<sup>a</sup> ed. revista). Nova Iorque: Henry Holt and Company.
- HILDEBRAND, D. (2016). The paramount importance of experience and situations in Dewey's *Democracy and education*. *Educational Theory*, 6 (1-2), 73-88.
- KESSON, K. (2015). Educação democrática e a criação de uma comunidade justa e de afetos. In M. L. Branco & J. Domingues (Eds.), *Currículo e cidadania* (pp. 59-94). Rio de Janeiro: Dialogarts.
- MEIER, D. (2002). *The power of their ideas. Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- MEIER, D. (2002<sup>a</sup>). *In schools we trust*. Boston: Beacon Press.

- MEIER, D. (2006). NCLB and democracy. In D. Meier & G. Wood (Eds.), *Many children left behind: how the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools* (pp. 66-78). Boston: Beacon Press.
- NODDINGS, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Nova Iorque e Londres: Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- WAKS, L. (2016). Democracy and education at 100. *Educational Theory*, 6 (1-2), 7-13.
- WESTBROOK, R. (1991). *John Dewey and american democracy*. Ítaca e Londres: Cornell University Press.