



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Frazão Rodrigues Branco, Maria Luísa  
A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey  
Educação e Pesquisa, vol. 40, núm. 3, julio-septiembre, 2014, pp. 783-798  
Universidade de São Paulo  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831833013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey**

Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco<sup>1</sup>

## **Resumo**

A educação progressiva é uma das tradições educativas mais fascinantes dos Estados Unidos da América, destacando-se pela sua visão humanista da educação e pelo compromisso com o aprofundamento da democracia através da escolarização. Neste artigo, analisamos os principais desenvolvimentos da educação progressiva por meio da revisão de literatura recente a respeito do assunto e de escritos de seguidores mais proeminentes, estabelecendo a relação entre as propostas atuais e o pensamento fundador de John Dewey. O nosso objetivo consiste em elucidar qual o núcleo fundamental das ideias defendidas por esse movimento educativo, baseando-nos numa discussão dos conceitos centrais do pensamento pedagógico de John Dewey e na forma como esses foram apropriados e alargados pelos seus sucessores e atuais defensores. A partir da análise, concluímos que, apesar da influência dessa tradição educativa ter diminuído, fruto da generalização de uma perspectiva neoliberal na educação norte-americana, as suas propostas são fundamentais para a promoção de uma sociedade mais democrática e justa. Entre essas propostas, que permanecem fiéis aos aspectos fulcrais do pensamento de John Dewey, adaptando-o aos novos tempos, destacam-se o compromisso com a integração social e o pluralismo, além da concepção da aprendizagem como ampliação de uma experiência partilhada, favorecedora da promoção do capital social e do estabelecimento das bases de uma aprendizagem permanente.

## **Palavras-chave**

Educação progressiva – John Dewey – Educação democrática – Pluralismo – Comunidade.

**1-** Universidade da Beira Interior,  
Covilhã, Portugal.  
Contato: branco.luisa@gmail.com

# ***Progressive education today: the legacy of John Dewey***

Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco<sup>1</sup>

## **Abstract**

*Progressive education is one of the most fascinating educational traditions of the United States of America and is noted for its humanistic vision of education and commitment to the deepening of democracy through schooling. This article analyzes the main developments in progressive education by reviewing recent literature on the subject and the writings of its most prominent followers, establishing the relationship between current proposals and the foundational thought of John Dewey. My goal is to elucidate the fundamental core of the ideas espoused by this educational movement by discussing the central concepts of the pedagogical ideas of John Dewey and how such concepts were appropriated and extended by his successors and current defenders. Based on the analysis, I have concluded that, despite the decline in the influence of this educational tradition, due to the spread of a neoliberal perspective on American education, its proposals are critical to promoting a more democratic and just society. Among such proposals, which remain faithful to the key aspects of the thought of John Dewey, adapting it to the changing times, I highlight pluralism and the commitment to social integration, in addition to the conception of learning as an extension of a shared experience, which encourages the promotion of social capital and the laying of the foundations for lifelong learning.*

## **Keywords**

*Progressive education – John Dewey – Democratic education – Pluralism – Community.*

**1-** Universidade da Beira Interior,  
Covilhã, Portugal.  
Contact: branco.luisa@gmail.com

## Introdução

A educação progressiva teve início nos primórdios do século XX, nos Estados Unidos da América, ao mesmo tempo em que, na Europa, verificava-se um amplo movimento de renovação pedagógica, que ficou conhecido por Escola Nova, e com o qual manteve estreitas relações (FLORES, 2001; MATA, 2001). Embora de forma intermitente, a influência dessa tradição pedagógica, na qual avulta a centralidade do pensamento de John Dewey, perdurou até aos anos 70 do século passado (SEMEL, 2008). O relatório *A nation at risk*, publicado em 1983, apontou para a existência de fragilidades na educação norte-americana, capazes de comprometer, a breve trecho, a competitividade econômica do país quando comparada com a de outros países. Estava, assim, aberto o caminho para a restauração de uma agenda mais tradicional em termos de educação. A educação progressiva, associada por muitos a uma abordagem educativa menos rigorosa e promotora de uma desautorização dos adultos, tornou-se alvo dos ataques da opinião pública e a sua importância decresceu.

Nos anos 90 do século passado, contudo, verificou-se um ressurgimento da tradição progressiva, a partir da criação de pequenas escolas públicas, baseadas nessa concepção e, particularmente, empenhadas em equilibrar individualismo e sentido de comunidade. No entanto, a generalização da perspectiva neoliberal e de uma lógica de prestação de contas, definitivamente estabelecida com a aprovação da legislação intitulada *No child left behind*, em 2002, secundarizou a visão da missão humanística das escolas e enfraqueceu a força dos professores. Além disso, fragilizou o controle exercido sobre a sua própria profissão, de modo a comprometer o objetivo de integrar e promover a democracia através da escolarização e da educação, que pode ser perspectivado como o fim principal da educação progressiva.

Apesar das atuais iniciativas educacionais favorecerem, com a dominância dos testes standardizados, o retorno dos métodos

tradicionais e o empobrecimento do currículo centrado num número reduzido de matérias básicas, um conjunto significativo de escolas nos Estados Unidos da América continua comprometido com a implementação de uma educação progressiva, prolongando, desse modo, uma rica e duradoura tradição educativa.

No âmbito do presente artigo, propomo-nos debater os desenvolvimentos atuais da educação progressiva e a forma como se apropriaram do legado fundador constituído pelo pensamento de John Dewey, bem como refletir acerca de sua importância na promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Tentaremos, por conseguinte, responder às questões: como é que a tradição da educação progressiva se desenvolveu e enriqueceu, na relação com o pensamento de John Dewey, e por qual motivo continua a ser uma proposta educativa adequada e séria no contexto das atuais sociedades democráticas?

## Caráter fundacional do pensamento de John Dewey

A centralidade do pensamento de John Dewey e o seu papel fundacional (amplamente reconhecidos) na constituição da educação progressiva têm de ser equacionados à luz do movimento progressivo mais vasto. A chamada *era progressiva* teve início no final do século XIX, correspondendo a um tempo marcado pela esperança que sucedeu a um período de “desencantamento com o *status quo*”<sup>1</sup> e “a uma análise de todos os aspectos da sociedade e a um apelo à renovação e a um novo vigor democráticos”<sup>2</sup> (VANPATTEN, 2010, p. 126).

Em termos rigorosos, esse movimento reformista não pode ser dissociado da depressão econômica ocorrida na passagem do século XIX para o século XX, a partir da qual surgiu uma urgência de repensar tanto a sociedade quanto a democracia. Em consequência disso, emergiu

**1-** Todas as citações incluídas no presente texto são tradução nossa. Optamos, por conseguinte, por apresentar cada uma no original em Inglês. “[...] disenchantment with the status quo”.

**2-** “an examination of all aspects of society and a call for democratic renewal and reinvigoration”.

um clamor coletivo por mais justiça social e econômica, tendo sido envidados esforços nesse sentido em várias áreas de atuação (expansão dos cuidados de saúde, combate à pobreza e ao desemprego, cuidado dos idosos etc). Os inícios do movimento progressivo foram, por conseguinte, marcados por uma atitude de abertura à mudança, sendo essa, portanto, a sua característica mais saliente e consensual. Com efeito, se para alguns autores, como Hayes (2006, p. 5), “os progressivos não eram revolucionários, mas antes pessoas interessadas na resolução de problemas específicos assim como na melhoria do estado de coisas”<sup>3</sup>, para outros, como Miller (2009), o movimento progressivo, longe de ser moderado, implicou uma rejeição da forma tradicional de vida americana. Segundo o autor, isso foi feito por meio da promoção de reformas sociais em grande escala e da atribuição ao estado de um papel cada vez mais predominante. Esse papel foi entendido como instrumento para salvaguardar a liberdade, não se limitando a proteger os direitos individuais, mas a providenciar uma distribuição mais equitativa dos mesmos.

As preocupações da era progressiva, em termos de maior justiça social e econômica, aparecem refletidas na obra de Dewey. Para ele, só uma mudança em termos educacionais poderá suscitar uma reforma social. Incidindo, inicialmente, nas questões da educação e da escolarização, os seus escritos tornam-se, progressivamente, mais focados na elaboração de uma filosofia da experiência, possuindo, contudo, uma relevância direta para a educação. A centralidade da educação relacionada com a expansão da experiência, fortemente enfatizada pelo autor, insere-se na defesa pelo movimento progressivo da expansão de programas e oportunidades educativas.

Segundo Dewey, o futuro da sociedade americana está dependente da construção de um sentido de comunidade, que tenha por base a associação entre indivíduos pertencentes a

grupos distintos e capazes de, nessa dialética (capacidade de considerar e de superar pontos de vista diferentes e até opostos), encontrar interesses comuns e constituir novas associações que, simultaneamente, potenciem a sua individualidade. Desse modo, foi um firme apoiante das escolas públicas, acreditando que a educação era um fator crucial para atingir um consenso no seio da diversidade. A frequência dessas escolas permitiria a constituição de comunidades fortes, ajudando os indivíduos a ultrapassar os preconceitos trazidos do seu ambiente social.

Uma das traves mestras do pensamento de Dewey consiste na afirmação de uma estreita relação entre democracia e educação. Faz a distinção entre democracia em sentido estrito, correspondendo a um sistema de governo (democracia política) e democracia em sentido *lato*, enquanto ideia social. Nessa última acepção, a democracia corresponde à “ideia de comunidade em si”<sup>4</sup> (DEWEY, 1991, p. 148), constituindo um ideal regulador cuja realização está dependente da sua apropriação por todas as formas de associação humanas.

Podemos dizer que uma associação humana é uma comunidade quando a atividade conjunta desenvolvida se traduz num bem para todos, não constituindo, simultaneamente, uma restrição ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos membros do grupo. O que distingue a vida comunitária é, por conseguinte, a sua natureza moral, implicando um esforço consciente de ordem intelectual e moral por parte dos seus membros. Segundo Dewey (1991, p. 154), “nascemos seres orgânicos associados a outros, mas não nascemos membros de uma comunidade”<sup>5</sup>, sendo isso algo que temos de aprender a ser, a fim de realizar a nossa humanidade. É necessário esclarecer aqui que, para Dewey, não existe uma ideia ou essência da humanidade propriamente dita, um estado de perfeição a alcançar. A realização da humanidade a que se refere tem a ver

4 - “idea of community itself”.

5 - “We are born organic beings associated with others, but we are not born members of a community”.

3 - “[...] the progressives were not revolutionaries, but rather people who were interested in fixing specific problems and improving the status quo.”

com um processo aberto de crescimento e de aperfeiçoamento, no sentido de uma experiência mais partilhada e alargada, que resulta da interação e capacidade de comunicação entre os vários indivíduos.

A clarificação do papel da educação e da sua estreita relação com a consecução da democracia, em sentido *lato*, pressupõe a compreensão da relação entre individualidade e comunidade no pensamento de Dewey. Por individualidade (que distingue de indivíduo), entende aquilo que é próprio de cada um e constitui o seu valor próprio, considerando que é algo que tem de ser desenvolvido e conquistado, não estando dado à partida e não constituindo, por conseguinte, uma identidade fixa, mas o resultado das ações de um indivíduo que é essencialmente social. A imaturidade dos mais novos, com a dependência e plasticidade que a caracteriza, é, por conseguinte, vista como uma vantagem, na medida em que representa a capacidade para se desenvolver, impulsionada pelo contacto social. Efetivamente, a incapacidade física da criança humana é compensada pela sua capacidade social traduzida numa extraordinária aptidão para responder a estímulos sociais. Desse modo, a dependência deve ser entendida como interdependência, compreendendo simultaneamente a plasticidade dos imaturos, mas também a sua capacidade para aprender com a experiência socialmente configurada. Há, portanto, uma inseparabilidade e uma codependência entre o desenvolvimento/construção da individualidade e a experiência social, de que a comunidade é a realização plena e completa (DEWEY, 1997a).

Outros dos aspectos estruturantes do pensamento de Dewey constitui a equivalência estabelecida entre viver, aprender e crescer. Para o autor, viver é crescer sem um fim predeterminado que não seja mais crescimento, sendo igualmente esse o objetivo da educação. A educação deve, desse modo, possibilitar uma reorganização e reconstrução contínuas da experiência dos indivíduos e das comunidades, possibilitando o seu crescimento. Como

salientado por Hansen (2009), a obra de Dewey traduz uma paixão pelo espaço “que está entre” e que pode ser entendido como o espaço entre o *self* que se foi e o *self* em formação, a comunidade de ontem e a comunidade de hoje; o ponto de vista adotado e o novo ponto de vista, exercendo uma atração magnética e impulsionando as pessoas para a frente “no sentido da criatividade, da expressividade, do habitar o mundo de forma mais plena, isto é, de forma reflexiva e apreciativa”<sup>6</sup> (HANSEN, 2009, p. 106).

O crescimento é, em si mesmo, e simultaneamente, o objetivo e o veículo da própria vida, expresso num processo contínuo de reconstrução da experiência do *self*, que enfrenta e acomoda o previsível e o imprevisível. Contudo, e como já foi salientado, no pensamento de Dewey, o *self* não pode ser entendido como independente e autossuficiente. O crescimento do indivíduo processa-se sempre num meio social, tornando-se as suas respostas inteligentes em função da sua associação e comunicação com outros. Como referido por Dewey<sup>7</sup> (1991, p. 24):

[...] o homem não está apenas associado de facto, mas torna-se um animal social na composição das suas ideias, sentimentos e comportamento deliberado. Aquilo em que acredita, o que espera e tem por objetivo é o resultado da sua associação e da sua relação.

Numa sociedade progressiva, a associação deve promover e não impedir as variações individuais, as quais deverão ser incentivadas, pois constituem os meios que possibilitam o crescimento da sociedade.

Ao contrário de uma sociedade conservadora e não democrática, a democrática valoriza a liberdade, o que significa, em sentido forte e progressivo, assegurar, acima de tudo,

**6-** “toward creativity, toward expressivity, toward inhabiting the world that much more fully, which is to say reflectively and appreciatively”.

**7-** “man is not merely de facto associated, but he becomes a social animal in the make-up of his ideas, sentiments and deliberate behavior. What he believes, hopes for and aims at is the outcome of association and intercourse.”

as condições para que cada um possa pensar por si mesmo e não se limitar a adotar uma postura conformista. O conceito de liberdade que está aqui em jogo transcende uma concepção negativa correspondendo a uma concepção positiva da mesma, entendida como algo que tem de ser realizado e não apenas assegurado. Em termos das implicações sociais e educacionais, tem sobretudo a ver com a criação de condições que possibilitam o desenvolvimento de um pensamento efetivo, nomeadamente a possibilidade de “iniciativa intelectual, independência na observação, invenção judiciosa, antecipação das consequências”<sup>8</sup> (DEWEY, 1997a, p. 302).

Essa concepção está sustentada numa teoria pragmatista do conhecimento, que tem na continuidade uma das suas principais características. A continuidade deve ser entendida como um meio que permite a livre comunicação, ultrapassando divisões, antíteses e dualismos (no que pode também ser lido como um resíduo hegeliano significativo no pensamento de Dewey). Considerando que conhecer implica a reconstrução da experiência, o conhecimento pressupõe uma percepção mais profunda das conexões do objeto, determinando a sua aplicabilidade e envolvendo a totalidade do sujeito.

Assim sendo, o conhecimento não pode ser entendido como uma “contemplanção ociosa de um espectador não comprometido”<sup>9</sup> (DEWEY, 1997a, p. 338), implicando mente e corpo bem como teoria e prática. Significa uma forma de participação, cuja efetividade está relacionada com o controle que confere aos sujeitos, ajudando-os a lidar com novas situações e a conferir propósito ao futuro. Não é algo rígido nem fixo, dado de uma vez por todas, mas o resultado de processo de tentativa e erro. O fato de existir um corpo de conhecimentos socialmente transmitido não invalida o esforço individual para encontrar um sentido. Como veremos, isso é especialmente importante pelas suas implicações para a

aprendizagem. Efetivamente, Dewey sustenta uma visão construtivista da aprendizagem numa versão não ingênua.

Segundo Dewey, não é expectável que o estudante faça descobertas originais, o que não invalida, contudo, que as condições de aprendizagem constituam um desafio para aquele que aprende no sentido de permitir uma “descoberta genuína”<sup>10</sup> (DEWEY, 1997a, p. 303). O conhecimento tem uma função adaptativa, diferindo da mera conformidade a uma realidade dada e independente do sujeito (a asserção central do construtivismo, de acordo com Glaserfeld, 1999), traduzindo-se num alargamento da experiência pessoal e social.

### **Conceito de educação progressiva segundo John Dewey**

Não há consenso em torno da definição da educação progressiva. De um ponto de vista superficial pode ser entendida como uma série de práticas traduzida numa organização do ensino-aprendizagem oposta à do ensino tradicional, nomeadamente à ênfase colocada na transmissão de conteúdos e no desempenho do professor. Num sentido mais profundo, a educação progressiva assenta numa lógica específica, numa filosofia da educação diferente.

É essa a perspectiva subscrita por Dewey na obra *Experience and education* (1997b), publicada originalmente em 1938, e que constitui um dos seus escritos mais incisivos a respeito do tema. Tendo em conta o trabalho realizado com várias escolas progressivas, o autor reformula algumas das ideias expressas anteriormente, esclarecendo a visão que está por detrás da educação progressiva. Para ele, a unidade fundamental da *nova filosofia* que sustenta a educação progressiva “encontra-se na ideia de que há uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência atual e a educação”<sup>11</sup> (DEWEY, 1997b, p. 20).

8- “[...] intellectual initiative, independence in observation, judicious invention, foresight of consequences”.

9- “[...] idle view of an unconcerned spectator”.

10- “genuine discovery”.

11- “is found in the idea that there is as intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education”.



A partir de uma análise mais cuidadosa do pensamento de Dewey, apercebemo-nos que relacionar a experiência atual com a educação é uma redundância. Tendo em conta que os princípios de qualquer experiência são a continuidade e a interação, aprender envolve sempre, segundo ele, uma reorganização da experiência do *self*. Por continuidade, entende “que cada experiência transporta simultaneamente algo daquelas que aconteceram antes, modificando de alguma forma a qualidade das que vêm depois”<sup>12</sup> (DEWEY, 1997b, p. 35). Sendo sempre subjetiva e pessoal, um processo ativo, cada experiência afeta ainda, e é afetada, pelas condições objetivas em que ocorre, tendo igualmente implicações sobre as condições objetivas de experiências posteriores. A isso Dewey chama de *princípio da interação*, segundo o qual as condições atuais são determinantes da qualidade das experiências presentes, mas, também, das futuras.

Tendo em conta que o valor da experiência “só pode ser julgado na base daquilo que impulsiona”<sup>13</sup> (DEWEY, 1997b, p. 38), a marca distintiva de uma experiência educativa consiste na tradução dos princípios da continuidade e interação em crescimento, permitindo ao sujeito (re)construir uma experiência mais integrada e unificada. A efetivação de uma experiência educativa exige, desse modo, que o ambiente esteja organizado de forma a “envolver a pessoa em atividades específicas que tenham um objetivo ou propósito de momento ou se revistam de interesse para ela”<sup>14</sup> (DEWEY, 1997a, p. 132).

Com efeito, o que está em jogo numa experiência educativa é a possibilidade do sujeito se identificar com a atividade, encontrando sentido para a mesma, de forma a compreender as sucessivas tarefas como fazendo parte do contínuo de uma mesma situação em desenvolvimento, favorecendo-se, desse modo, o

alargamento da compreensão de si mesmo e do mundo e a constituição de uma personalidade plenamente integrada como resultado da integração das experiências. A autodisciplina é a consequência natural da atenção contínua requerida por esse tipo de atividade.

Alargar a experiência, aprender, não é mais do que uma forma de se associar ao processo ininterrupto que é o viver e que tem de enfrentar o previsível e o imprevisível, terminado, ao limite, com o fim da consciência (SHAKER; HEILMAN, 2008). Os professores desempenham aqui um papel fundamental. Antes de mais, têm de conhecer os seus estudantes de forma profunda a fim de identificar as atitudes que estão a ser criadas, distinguindo entre as que lhes permitirão crescer e as que os impedirão de avançar. Em segundo lugar, e tendo em conta esse dado, deverão criar um ambiente adequado à ocorrência de experiências educativas. Em suma, segundo Dewey, a criança deve ser o centro da educação, razão pela qual os educadores têm de estar cientes de que a formação precisa ser concebida para o desenvolvimento dela: a criança deve constituir o critério de seleção dos conteúdos e das experiências bem como da sua calendarização.

Considerando que as formas de organização democráticas proporcionam uma melhor experiência humana, potenciando as qualidades de interação e continuidade, Dewey sustenta que as escolas devem ser comunidades embrionárias, a fim de permitir a familiarização dos estudantes com a vida democrática. A característica da interação, em particular, permite-nos apreender o desenvolvimento da experiência como um processo social. Consequentemente, as crianças devem acostumar-se à ideia do trabalho como um empreendimento social, o que requer do professor um planeamento cuidadoso no sentido de organizar experiências que satisfaçam as necessidades dos indivíduos que têm perante si, permitindo-lhes desenvolver as suas capacidades, capacitando-os, simultaneamente, a atuar como grupo, assumindo-se o professor como o líder das atividades do grupo.

**12-** “that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after.”

**13-** “can be judged only on the ground of what it moves toward and into”.

**14-** “Engage a person in specific activities having an aim or purpose of moment or interest to him”.



## A educação progressiva no presente

Procuraremos, em seguida, compreender como é que a educação progressiva se desenvolveu e enriqueceu nas últimas décadas, apesar da dominância de uma agenda conservadora em matéria de educação, abordando as suas principais propostas. Antes, porém, convém esclarecer que, no início do século XXI, o progressivismo mantém-se como um movimento multifacetado, constituindo a sua característica mais central e unanimemente reconhecido o papel nuclear desempenhado pela obra de John Dewey (NORRIS, 2004). Tal como no início do movimento, os adeptos da educação progressiva não pertencem à esquerda radical, mas a uma esquerda reformista, significando que o sentido da moderação prevaleceu. Segundo Goodman (2006, p. 1), o movimento progressista representa “um espectro ideológico propositadamente alargado de ideias sociopolíticas e educacionais, enraizadas no pragmatismo americano”<sup>15</sup> que, ao contrário da esquerda radical, valoriza o legado americano honrando a importância da democracia representativa. Nesse contexto, a sua luta concentra-se no aprofundar e expandir dos sentidos da democracia, nomeadamente através do aperfeiçoamento das instituições e ideologias herdadas dos seus antepassados, da consideração dos problemas das mulheres e das minorias e da promoção de relações de reciprocidade e maior equidade com outras sociedades. Procurando ser uma alavanca de responsabilidade social e de solidariedade, no contexto da expansão e realização dos direitos humanos, concebe a escola como um meio crucial para atingir uma maior equidade e dignidade humana, resistindo a tudo o que possa ser interpretado como uma forma de *coisificação* do outro.

Através da revisão de literatura atual acerca da educação progressiva e do trabalho

**15-** “a purposefully broad ideological range of both sociopolitical and educational ideas that are rooted in American pragmatism”.

de alguns dos seus mais proeminentes autores, chegamos à prevalência de alguns tópicos que configuram as suas principais propostas na atualidade: a compreensão da educação progressiva como uma abordagem educativa centrada na criança; uma abordagem educativa que privilegia o sentido de comunidade; a importância de educar a criança como um todo; a defesa de um conceito *lato* de sucesso e de avaliação; a defesa da profissionalidade docente; o desenvolvimento de cidadãos ativos como o principal resultado a atingir com a escolarização.

### Uma abordagem centrada na criança

A característica mais consensual da educação progressiva é a de que consiste numa abordagem centrada na criança. Egan (1999, apud NORRIS 2004, p. 10) explica o significado dessa expressão:

A crença central - o dogma mais fundamental do progressivismo - é que para uma educação efetiva das crianças é vital ter em conta a sua natureza, e em particular o seu modo de aprendizagem e estádios de desenvolvimento, acomodando as práticas educativas ao que podemos apurar sobre isto.<sup>16</sup>

A importância de ter em conta as necessidades da criança, que encontramos bem vinculada na obra pedagógica de Dewey, enquanto necessidade de entrar em relação com a experiência da criança tendo em conta as suas necessidades, forças e fraquezas específicas no sentido de a ajudar a progredir, foi enriquecida no diálogo entre o progressivismo e o construtivismo de Jean Piaget e seus seguidores. Recentemente, a teoria das inteligências

**16-** “The central belief-the most fundamental tenet of progressivism- is that to educate children effectively it is vital to attend the nature of the child, and particularly to their mode of learning and stages of development, and to accommodate educational practices to what we can discover about these”.

múltiplas de Howard Gardner reforçou essa intuição central da educação progressiva, convidando-nos a considerar diferentes estilos de aprendizagem.

Com base na abordagem centrada na criança e no desenvolvimento da ideia de que existem diferentes estilos de aprendizagem e de envolvimento na mesma, um grupo de educadores progressivos, sob a liderança de Patricia Carini, desenvolveu uma metodologia intitulada *revisão descritiva*. Segundo Carini (2000, p. 16), os fundamentos e objetivos desta metodologia são os seguintes:

Partindo da ideia de que as capacidades e possibilidades humanas estão amplamente distribuídas, orientámo-nos no sentido de observar e de particularizar as capacidades e as potencialidades de cada criança. Com base em ambientes de sala de aula ricos em mídia e em materiais, estamos bem colocados para procurar e tornar visíveis os interesses fortes de cada criança bem como os modos particulares como se envolve e aprende.<sup>17</sup>

Distinguindo-se de uma abordagem clínica ou fisiológica, a revisão descritiva consiste numa abordagem narrativa e não judicativa, enraizada numa perspectiva fenomenológica, que tem como objetivo apreender (e não categorizar) a singularidade de cada indivíduo na sua complexidade, potenciando a sua capacidade para aprender.

Em suma, o que esses recentes desenvolvimentos revelam é que a principal reivindicação da educação progressiva, segundo a qual a criança deve ocupar o centro do processo de aprendizagem, corresponde à importância de construir um ambiente de aprendizagem baseado num estudo cuidadoso da singularidade daquela, a fim de favorecer uma participação ativa e um crescimento efetivo. Não significa, de modo

**17-** "Starting from the idea of human capacity and possibility, widely distributed, we were oriented to look for and to particularize the capacities and strengths of each child. Starting from classroom settings rich in media and materials, we are in position to seek and make visible each child's strong interests and characteristics modes of engaging and learning".

algum, ser indulgente com a criança, assumindo-se, contudo, que a coação e a punição não constituem boas medidas educativas.

Uma abordagem centrada na criança significa, ainda, que uma boa escola "reflete os valores e ideias dos estudantes"<sup>18</sup> (SHAKER; HEILMAN, 2008, p. 179), aspecto especialmente desenvolvido por Deborah Meier (2002a, 2002b). Finalmente, uma abordagem centrada na criança constitui um convite à adoção de uma multiplicidade de modelos e caminhos educativos, em vez da imposição de uma visão única acerca do que significa ser uma pessoa educada e, concomitantemente, da defesa de um único caminho educativo (NODDINGS, 2002).

### **Educar a criança como um todo**

Outro tópico que emerge da literatura atual é o imperativo de educar a criança na sua totalidade (NODDINGS, 2002; 2005; 2006). Esse imperativo pode ser interpretado em dois sentidos, qualquer deles fazendo apelo aos princípios da experiência, tal como conceitualizada por Dewey. Em primeiro lugar, tendo em conta que qualquer estudante é um indivíduo complexo e que, como tal, não pode ser desmembrado numa coleção de atributos, os autores progressivos defendem uma educação focada no desenvolvimento total da criança. Consequentemente, privilegiam uma abordagem holística do currículo, que permita aos estudantes perceber (e estabelecer) conexões entre as suas próprias experiências. A concretização disso exige que as relações entre as várias disciplinas, especialmente nos níveis superiores de ensino, seja impulsionada a partir de dentro, no sentido de permitir a exploração de tópicos pertencentes a outros domínios do conhecimento. Desse modo:

estudantes que se estão a especializar em matemática ou ciência podem, neste processo, aprender alguma coisa

**18-** "reflects values and ideas of the students"

sobre história, biografia, filosofia, literatura, estética, religião e como viver<sup>19</sup> (NODDINGS, 2006, p. 90).

Em segundo lugar, os autores progressivos criticam a não-inclusão no currículo de conteúdos valorizados pelos estudantes e relacionados com a sua vida quotidiana, assim como um conjunto de capacidades que ajudam as pessoas a viver de uma forma mais inteligente, moral e feliz. Noddings (2002, p. 95), em particular, realça aqui as capacidades “tradicionalmente associadas às mulheres”<sup>20</sup> e relacionadas com o cuidado humano. Para Meier (2002b), é importante abolir a falsa dicotomia entre conhecimento prático e conhecimento acadêmico, dignificando os dois, como forma de conseguir chegar aos estudantes menos privilegiados e estabelecer uma ponte com as suas culturas. Shaker e Heilman (2008) recordam a importância da inclusão de uma educação espiritual (enquanto distinta de uma educação moral e religiosa), enfatizando a sua importância para uma vida democrática, tendo em conta que “o conceito de espiritualidade se relaciona com propósitos humanos amplos, antitéticos da autoabsorção”<sup>21</sup> (SHAKER; HEILMAN, 2008, p. 188), isto é, com a abertura a um transcendente que favoreça a superação do individualismo.

### **Um conceito *lato* de sucesso e de avaliação**

Há unanimidade entre os educadores progressivos na crítica feita à ênfase colocada nos testes estandardizados, que são um dos traços dominantes da educação nos EUA na atualidade. Não significa isso, contudo, que sejam contra a lógica da avaliação ou da prestação de contas. Pelo contrário, fazem a distinção entre formas

*boas* e *más* de avaliação, traçando uma linha entre um conceito estreito de avaliação, que deve ser combatido, e um conceito *lato* a incentivar, concordando com a necessidade de avaliar o trabalho desenvolvido pelas escolas.

A unanimidade em torno desse assunto não acontece por acaso. A implementação dos testes estandardizados é um bom exemplo daquilo a que Dewey (2002, p.59) chamou sugestivamente “o desperdício na educação” e que resulta, entre outros fatores, do isolamento dos vários domínios de estudo, logo da artificialidade das matérias e da vida escolar em relação à vida quotidiana.

Os testes estandardizados são considerados uma má forma de avaliação, porque consistem numa medida reducionista conducente a falsas certezas. Focados nos tipos de inteligência linguística e matemática, não favorecem a prossecução do objetivo essencial do desenvolvimento da criança e do jovem no sentido da solidariedade e das competências sociais (DEWEY, 2002). De acordo com Meier (2002a), tais exames são incapazes de prever qualidades essenciais ao desenvolvimento de uma cidadania democrática, tais como a capacidade de cooperação, a criatividade, a perseverança, a capacidade de correr riscos, a fiabilidade, entre outras, estreitando, assim, o conceito de sucesso.

Para além disso, os autores progressivos denunciam os riscos inerentes a uma única forma de avaliação, defendendo a importância de múltiplas formas de avaliação. Mas acima de tudo, o que é colocado em questão é a capacidade dos testes estandardizados avaliarem o que os estudantes realmente aprenderam na escola e, desse modo, consistirem numa medida adequada para melhorar a educação. O sistema de testes, tal como está organizado, tem como objetivo hierarquizar os alunos, sendo incapaz de avaliar se os professores ensinaram bem e se os estudantes efetivamente aprenderam. Reflete-se, ainda, numa simplificação do processo de aprendizagem e do papel do professor na organização desse processo. Como salientado por Meier (2002b), tem igualmente o efeito

**19-** “students specializing in mathematics or science can, in the process, learn something of history, biography, philosophy, literature, aesthetics, religion, and how to live”.

**20-** “traditionally associated with women”.

**21-** “the concept of spirituality is connected to broad human purposes antithetical to self-absorption”.

de desacreditar as capacidades dos adultos significativos, professores e pais, para avaliar as evidências de aprendizagem em nome de evidências indiretas consideradas mais creíveis.

A alternativa baseada numa perspectiva progressiva implica uma avaliação mais lata, baseada num “conjunto de dados e num contributo substancial dos profissionais”<sup>22</sup> (SHAKER; HEILMAN, 2008, p. 180). É considerada crucial a implementação de formas de avaliação que restituam a autoridade àqueles que conhecem realmente as crianças, possibilitando ainda a apresentação e partilha das evidências da aprendizagem com as crianças, família e comunidade. Essa visibilidade da aprendizagem, tornada possível através de um amplo processo de documentação, que reúna diferentes formas de evidência da mesma, sustenta o conceito alargado de prestação de contas proposto pelos educadores progressivos.

Para Krechevsky et al. (2010, p. 65), a documentação constitui um instrumento fundamental para implementar uma forma de prestação de contas mais consistente e válida. Para eles, essa documentação é definida como:

a prática de observação, gravação, interpretação e partilha, através de uma variedade de meios, dos processos e produtos da aprendizagem a fim de possibilitar o aprofundamento da mesma”<sup>23</sup>. (KRECHEVSKY et. al 2010, p. 65)

Para Meier (2002), é fundamental implementar formas de avaliação que, voltando a colocar a autoridade nas mãos daqueles que melhor conhecem as crianças, forneçam simultaneamente meios para que a comunidade, a família e a escola possam apreciar os juízos produzidos sobre as aprendizagens das suas crianças, colocando questões ou mesmo apresentando provas complementares daquela.

Só assim pode ser alcançada uma forma mais segura de prestação de contas.

Kreschevsky et. al (2010) referem três formas diversas e complementares de prestação de contas. A primeira, *prestação de contas a si mesmo*, permite aos professores e alunos observar o que realmente conseguiram fazer, estabelecendo a comparação com os seus objetivos e com os objetivos da escola. Neste processo, os professores e os alunos podem revisitar o seu trabalho e refletir acerca da melhor forma de o melhorar, estreitando os seus laços e tornando-se aprendizes da sua própria aprendizagem. A segunda, *prestação de contas entre si*, favorece a aprendizagem individual e grupal assim como a constituição de uma identidade coletiva, já que os estudantes comentam os trabalhos uns dos outros, os professores pedem a colegas que observem os seus alunos, os pais podem contribuir com a recolha de provas de aprendizagem, emergindo dessa dinâmica o sentido de uma comunidade de aprendizagem. Finalmente, a terceira forma, *uma prestação de contas à comunidade envolvente mediante mostras de aprendizagem*, a partir da qual se promovem apresentações de portfólios, por exemplo. Essas mostras, que recuperam uma tradição fortemente enraizada nos Estados Unidos, permitem aos estudantes apresentarem perante a comunidade mais vasta os resultados da sua aprendizagem. Em síntese, contra a visão que subjaz à legislação do *no child left behind*, considerada como instigadora de uma política punitiva que exclui em vez de permitir a melhoria da educação, avaliando os estudantes através de lentes estreitas e hierarquizando-os, os educadores progressivos defendem uma noção alternativa de padrões de sucesso, baseada em múltiplas perspectivas e evidências, possibilitando uma exposição e uma crítica públicas.

## **A defesa da profissionalidade docente**

Apesar de a educação progressiva defender uma abordagem centrada no aluno, considerando que uma boa escola é aquela onde as

**22-** “a range of data and a substantial element of professional peer input”.

**23-** “the practice of observing, recording, interpreting, and sharing through a variety of media the processes and products of learning in order to deepen learning”.

ideias e os valores das crianças contam e são levados a sério, isso não significa, de modo algum, antes pelo contrário, que o papel dos professores não se revista da maior importância. Por um lado, os professores são aqueles que melhor conhecem as crianças devido ao contacto permanente e direto que têm com elas, ocupando, por conseguinte, uma posição privilegiada para ultrapassar o hiato geracional. Por outro lado, têm a responsabilidade de tornar a cultura acessível aos alunos e de discutir com eles as mensagens superficiais lançadas pelos meios de comunicação e por adultos desencantados. Nesse contexto, devem desempenhar o papel de inspiradores das novas gerações mediante a criação de situações de aprendizagem que alimentem a curiosidade das crianças e o seu amor pelo conhecimento.

Segundo esta ótica, a tarefa de ensinar é vista como uma atividade criativa, exigindo o domínio de uma grande variedade de técnicas e uma atenção muito particular à singularidade dos estudantes. Como salientado por Shaker e Heilman (2008, p. 180), “os professores têm de diariamente aproveitar todas as oportunidades para alargar a efetividade da sua ação e chegar a cada estudante de forma educativa”<sup>24</sup>. Na senda da defesa feita por Dewey da necessidade de preservação da liberdade intelectual dos professores, os educadores e autores progressivos rejeitam a ideia de um ensino cujo objetivo seja a mera obtenção de sucesso em testes standardizados. Consideram que essa concepção é extraordinariamente redutora do profissionalismo docente, empobrecendo-o na medida em que reduz os professores a meros técnicos, colocando de lado a sua sabedoria profissional (NORRIS, 2004; HAYES, 2006). Ensinar é visto como um empreendimento moral, que exige uma relação de confiança entre professores e alunos. Os professores têm, acima de tudo, de acreditar na capacidade e na vontade de aprender dos seus alunos, mas têm também de se apoiar uns nos outros e trabalhar

em conjunto no sentido de criar formas de confiança colegial. A educação das crianças deve ser entendida como uma tarefa comum, devendo as escolas organizarem-se de modo a tornar essa ideia numa realidade.

### **O desenvolvimento de cidadãos ativos como principal resultado da escolarização**

Os educadores progressivos subscrevem a relação íntima entre democracia e educação defendida por Dewey, privilegiando, à semelhança deste, a democracia em sentido forte, como uma forma de viver com os outros e como uma forma de relacionamento e de interação diária. Para além desse sentido de democracia participativa, defendem igualmente outro aspecto central na noção de democracia proposta por Dewey: a ideia de pluralismo (NEUBERT, 2009). Acreditam que a diversidade de grupos e culturas deve ser valorizada e constitui um ganho para a democracia, desde que os pré-requisitos institucionais estejam assegurados no sentido de assegurar uma comunicação livre e frutífera. Efetivamente, o consenso e a unidade, dentro da diversidade, são fundamentais para a construção de um sentido de comunidade. Acreditando que hoje, tal como ontem, “a crise da democracia é também a crise da comunidade”<sup>25</sup> (SHAPIRO, 2009, p. 5), entendem a educação para uma cidadania democrática como intimamente relacionada com uma abordagem educativa centrada na comunidade.

Na base desses pressupostos, e desafiando a agenda neoliberal para a educação, os educadores e autores progressivos reclamam uma outra visão e lógica educacionais, sustentando que a educação não pode ser neutra, não devendo ter como único objetivo o preparar trabalhadores competentes (NODDINGS, 2005; SHAKER; HEILMAN, 2008).

Efetivamente, uma sociedade democrática exige o desenvolvimento de competências essenciais à prossecução do bem comum

**24-** “teachers need every opportunity to broaden their effectiveness and successfully reach each student in an educative manner every day”.

**25-** “the crisis of democracy is also the crisis of community”.

e à consecução de uma cidadania responsável. Entre essas avultam o pensamento crítico, a resolução de problemas, o autoconhecimento, a comunicação efetiva, a flexibilidade, a criatividade genuína, a consciência social e a vontade para estabelecer e honrar compromissos. Para corresponder a essa visão, as escolas públicas têm de se tornar comunidades de inquérito, preocupando-se com a construção de conhecimento, “mas também de sentido, identidade e comunidade”<sup>26</sup> (SHAKER; HEILMAN, 2008, p. 187). A importância das escolas públicas se concentrarem na realização de objetivos comuns e de um futuro comum é, assim, enfatizada (MEIER, 2002a).

A criação de condições adequadas por meio da escolarização para a formação de cidadãos críticos e informados é, por conseguinte, indispensável para a sobrevivência da democracia. Esse objetivo exige, simultaneamente, a construção de um currículo que privilegie quer as questões conceituais quer as questões práticas, favorecendo o exercício da curiosidade por crianças e adultos. Efetivamente, transformar a escola numa comunidade democrática exige participação e envolvimento por parte das crianças, mas também a adoção de uma atitude democrática pelos adultos (docentes, pessoal não docente e pais), que deverão estar dispostos a partilhar responsabilidades e a aprender em conjunto. A necessária familiarização dos estudantes com uma cultura de debate requer, ainda, que os adultos à sua volta mostrem que é possível manter discordâncias com outros sem se perder o respeito.

A multiplicação de oportunidades de partilha de conhecimentos, colocando os estudantes mais velhos a ajudar os mais novos, encorajando o voluntariado adulto e as atividades que reúnem pessoas com diferentes idades e níveis diversos de escolaridade, está entre as medidas utilizadas para desenvolver escolas e comunidade. Uma escola animada por um sentido de comunidade deve ainda ser

de dimensão reduzida, no sentido de favorecer relações de confiança, desenvolvidas em torno de objetivos comuns e de processos de decisão transparentes. Como referido por Deborah Meier (2004, p. 73):

[...] a confiança nas escolas não pode crescer a não ser que os diretores, pais, professores e crianças se conheçam bem e que o seu trabalho seja acessível à comunidade mais lata.<sup>27</sup>

## Conclusões

As propostas atuais da educação progressiva têm como núcleo a relação estreita entre educação e expansão da experiência atual, aspecto central do pensamento de John Dewey. Esta ideia corresponde, ainda, à afirmação central do progressivismo, segundo a qual só por meio do alargamento de oportunidades educativas a todos se poderá alcançar uma sociedade mais justa e equitativa. Ser educado consiste, por conseguinte, no apoderar-se da sua própria situação em sentido pleno, isto é, de forma crítica e reflexiva, alargando simultaneamente a compreensão de si e do mundo. Esta concepção parte do reconhecimento de uma diferença essencial entre a educação humana e a educação animal. Os seres humanos sentem necessidade de dar sentido ao mundo a fim de o poder habitar.

A educação tem de ter em conta a especificidade do estudante, entrando em linha de conta com as suas necessidades, forças e fraquezas. A criança/estudante deve ser, por conseguinte, a base das opções e das decisões. O papel das escolas não é criar uniformidade, mas permitir o desenvolvimento da individualidade. A diversidade é valorizada enquanto forma de expandir e enriquecer a experiência comum.

Nos escritos contemporâneos dos autores progressivos, essa última ideia aparece expressa de forma muito vincada. A tradição da educação

**26** - “meaning, identity and community as well”.

**27** - “trust in schools can’t grow unless principals, parents, teachers and kids know each other well, and their work is accessible to the larger community”.



progressiva evoluiu e consolidou-se, em tempos de globalização dominados por um agenda neoliberal, como uma abordagem centrada nos alunos, que descarta a uniformidade e a esdandardização, defendendo que a diversidade deve ser reconhecida e promovida. A revisão descritiva da criança é o exemplo de um instrumento metodológico poderoso que amplifica essa ideia, tornando-a palpável em termos pedagógicos. Para além de permitir o reconhecimento de diferentes tipos de inteligência e de diferentes estilos de aprendizagem, realça a importância de olhar para os estudantes como pessoas e não como casos, cujas especificidades devem ser valorizadas.

De fato, um dos seus objetivos consiste em combater o conformismo e a estandardização que, de acordo com os educadores e autores progressivos, estão a comprometer a educação não só nos EUA, mas um pouco por todo o mundo. A revisão descritiva pressupõe, ainda, a consideração da continuidade entre educação formal e não formal, um dos pressupostos iniciais da educação progressiva, igualmente desenvolvido por Dewey. As escolas não podem ignorar as aprendizagens feitas pelos estudantes e que são trazidas para o seu interior. Em suma, como refere Carini (1986, p. 17): “a diversidade de perspectivas e de pensamento”<sup>28</sup> devem ser encaradas “como o nosso maior recurso, dado que nós, seres humanos, estamos vocacionados para uma forma de vida em comum, cuja vitalidade depende das forças e contributos dos indivíduos”.<sup>29</sup>

Defendendo uma concepção de democracia em sentido forte, a educação progressiva, de hoje, realça a importância das escolas se constituírem como comunidades de investigação, aprendizagem e sentido. As escolas, e em especial as escolas públicas, devem encorajar a dedicação pessoal ao bem comum, favorecendo o capital social, entendido como a capacidade para cooperar em benefício mútuo.

**28-** “diversity of outlook and thought”.

**29-** “as our richest resource since we humans are inclined toward a communal mode of life which depends for its vitality on the strengths and contributions of individuals”.

Muito mais do que transmitir informação, a educação escolar deve preparar os estudantes para aprender ao longo da vida de forma ativa e pragmática, oferecendo-lhes uma educação integral. Sem subestimar a importância da literacia e da numeracia, os educadores progressivos atuais acreditam que esses objetivos podem ser alcançados por meio da resolução de problemas práticos e de atividades e projetos que mobilizem os interesses dos estudantes, quebrando as fronteiras artificiais entre as várias disciplinas e restaurando a unidade da experiência.

Finalmente, a educação democrática não é considerada como um empreendimento neutro, mas é considerada um empreendimento moral e espiritual, o que significa, num sentido progressivo, que se baseia numa concepção dos seres humanos como iguais, racionais e capazes de cooperação. Desse modo, a realização de uma educação democrática exige um investimento na capacidade ética do ser humano para encetar um diálogo democrático e para tomar decisões em conformidade.

Hoje, mais do que nunca, uma verdadeira educação democrática, uma educação crítica, exige um esforço de compreensão das diferenças culturais e de outro tipo de diferenças, implicando uma escuta atenta e séria. Nessa perspectiva, a integração étnica, racial e social deve ser encorajada nas escolas de um mundo que é cada vez mais diverso. Esse aspecto, realçado nas propostas atuais da educação progressiva, revela um compromisso muito claro com a justiça social e o pluralismo através da educação. A comunicação deve ser incentivada, no espírito de Dewey, não significando com isso que os conflitos devem ser evitados ou que se devem procurar falsos consensos, mas, sim, ensinar os estudantes a lidar com os conflitos e a solucioná-los, tendo em conta a perspectiva dos outros e sem minimizar ou anular as diferenças.

Consequentemente, de acordo com as perspectivas progressivas atuais, o papel da educação não consiste apenas em preparar os estudantes para o mercado de trabalho, devendo,



essencialmente, focar-se na preparação de cidadãos críticos e comprometidos no sentido de preservar, melhorar e aprofundar a democracia, através de um exigente e envolvente processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, subscrevemos a afirmação de Norris (2004, p.17), para quem “não foi a educação progressiva que não esteve à altura das pessoas, mas estas que não souberam estar à altura

da educação progressiva”<sup>30</sup>, ignorando o seu potencial e requisitos e preferindo assimilá-la a uma perspectiva romântica e economicamente inviável (SHAKER; HEILMAN, 2008).

A educação progressiva é uma abordagem educativa exigente, que requer professores muito competentes e empenhados, comportando custos pessoais e econômicos, mas que pode ser bem sucedida. Na prática, está a dar os seus frutos em numerosas escolas nos EUA, apesar de uma conjuntura adversa, contribuindo para uma revitalização da vida democrática.

**30-** “[...] progressive education has not failed the people but that, in fact, people have failed progressive education”.

## Referências

CARINI, Patricia F. Building from children's strengths. **Journal of Education**, v. 168, n. 3, p. 13-24, 1986.

\_\_\_\_\_. Introduction: a page from the prospect album. In: HIMLEY, Margaret; CARINI, Patricia. (Orgs.). **From another angle: the prospect center descriptive review of the child**. New York: Teachers College, 2000.

DEWEY, John. **The public and its problems**. Athenas: Swallow. 1991.

\_\_\_\_\_. **Democracy and education**. New York: Simon & Schuster, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Experience and education**. New York: Simon & Schuster, 1997b.

\_\_\_\_\_. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. Tradução de Paulo Farias, Maria João Alvarez e Isabel Sá.

FLORES, Isabel. La educación: imágenes de una pedagogía para la democracia y la libertad. In: VILANOU, Conrad; COLLELDEMONT, Eulália. (Orgs.). **Historia de la educación en valores**. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2001, v. 2.

GLASERFELD, Ernst. Introdução: aspetos do construtivismo. In: FOSNOT, Catherine T. (Org.). **Construtivismo e educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. Tradução de Maria João Reis.

GODMAN, Jesse. **Reforming schools: working within a progressive tradition during conservative times**. New York: State University of New York Press, 2006.

HANSEN, David. Dewey and cosmopolitanism. In: RUD, A.G; GARRISON, Jim; STONE, Lynda. (Orgs.) **John Dewey at 150: reflections for a new century**. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2009.

HAYES, William. **The progressive education movement: is still a factor in today's schools?** Rowman & Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2006.

KRESCHESKY, Mara et al. Accountability in three realms: making visible inside and outside the classroom. **Theory Into Practice**, v. 49, p. 64-71, jan. 2010.

MATA, Joan. La educación moral en el utilitarismo y el pragmatismo. In: VILANOU, Conrad; COLLELDEMONT, Eulália. (Orgs.). **Historia de la educación en valores**, Bilbao: Desclee de Brouwer, 2001. v. 2.

MEIER, Deborah. **In schools we trust**. Boston, Beacon Press, 2002a.

MEIER, Deborah. **The power of their ideas: lessons for America from a small school in Harlem**. Boston: Beacon, 2002b.

MEIER, Deborah. NCLB and democracy. In: MEIER, Deborah; WOOD, George (Orgs.). **Many children left behind**. Boston: Beacon, 2004.

MILLER, Tiffany Jones. John Dewey and the philosophical refounding of America. **National Review**, New York, v. 61, n. 24, p. 37-40, dez. 2009.

NEUBERT, Stefan. Diversity of subjects in Dewey's philosophy and the present Dewey scholarship. In: HICKMAN, Larry; NEUBERT, Stefan; REICH, Kersten (Orgs.). **John Dewey between pragmatism and constructivism**. New York: Fordham University Press, 2009.

NODDINGS, Nell. **Educating moral people: a caring alternative to character education**. New York: Teachers College Press, 2002.

\_\_\_\_\_. What does it mean to educate the whole child? **Educational Leadership**, p. 8-13, set. 2005.

\_\_\_\_\_. **Critical lessons. what our schools should teach**. New York: Cambridge University Press, 2006.

NORRIS, Norman. **The promise and failure of progressive education**. Lanham, Md: Scarecrow Education, 2004.

SEMEL, Susan. Progressive education. **Encyclopedia of the social and cultural foundations of education**. New York: Sage, 2008. Disponível em: <[http://www.sage-ereference.com/foundations/Article\\_n297.html](http://www.sage-ereference.com/foundations/Article_n297.html)>. Acesso em: 13 abr. 2010.

SHAPIRO, H. Svi. Introduction: education and hope in troubled times. In: \_\_\_\_\_. **Education and hope in troubled times**. New York: Routledge, 2009.

SKAKER, Paul; HEILMAN, Elizabeth. **Reclaiming education for democracy: thinking beyond No child left behind**. New York: Taylor & Francis, 2008.

VANPATTEN, Jim; DAVIDSON, Barry. Progressivism: another look then and now. **Journal of Philosophy and History of Education**, v. 60, p. 126-132, 2010.

*Recebido em: 08.06.2013*

*Aprovado em: 11.09.2013*

**Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco** é doutora em Educação pela Universidade da Beira Interior, Portugal, e professora auxiliar do Departamento de Psicologia e Educação da mesma universidade. Investigadora do Instituto de Filosofia/Gabinete de Filosofia da Educação da Universidade do Porto. As suas pesquisas têm-se centrado nas áreas da Teoria da Educação, Pensamento Pedagógico Contemporâneo e Educação para uma Cidadania Democrática.