

Democracia e Educação: Dewey em Tempos de Crise da Educação Democrática

Licínio C. Lima

Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação¹
Portugal

Citação: Lima, L. C. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(154).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>

Resumo: As relações entre democracia e educação são um tema clássico não só no campo das teorias da democracia mas também no pensamento educacional moderno. O presente artigo segue essa tradição de investigação relativamente a *Democracia e Educação*, livro de John Dewey, compreendendo ainda o estudo de cinco obras anteriores e de cinco obras posteriores a 1916, data de publicação daquele livro clássico. Baseado numa sociologia política da educação, o autor problematiza as concepções de democracia e de participação de Dewey e toma-as como referência para a compreensão das políticas educacionais em tempos de crise da educação democrática. Sob políticas baseadas na educação, formação e aprendizagem para a competitividade económica e a busca global por talentos, de acordo com os valores do novo gerencialismo, do espírito empreendedor e da meritocracia, a crise atual da democracia na educação e a perda de confiança na escola pública parecem mais próximas de uma pós-democracia e de formas mínimas de participação do que dos ideais educativos de democracia, participação e liberdade propostos por Dewey há mais de um século.

Palavras-chave: democracia; participação; política educacional; competição

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Democracy and education: Dewey in times of crisis in democratic education

Abstract: The relationship between democracy and education is a classic theme not only in the field of theories of democracy but also in modern educational thinking. This paper follows this tradition of research regarding *Democracy and Education*, a book by John Dewey, including the study of five works before and five works after 1916, the date of publication of that classic book. Based on a political sociology of education, the author problematizes Dewey's conceptions of democracy and participation and takes them as a reference for understanding educational policies in times of crisis in democratic education. Under policies based on education, training and learning for economic competitiveness and the global search for talent, according to the values of the new managerialism, the entrepreneurial spirit and meritocracy, the current crisis of democracy in education and the loss of confidence in the state school seem closer to a post-democracy and minimal forms of participation than to the educational ideals of democracy, participation and freedom proposed by Dewey more than a century ago.

Keywords: democracy; participation; educational policy; competition

Democracia y educación: Dewey en tiempos de crisis en educación democrática

Resumen: La relación entre democracia y educación es un tema clásico no solo en el campo de las teorías de la democracia sino también en el pensamiento educativo moderno. Este artículo sigue esa tradición de investigación en relación con *Democracia y Educación*, un libro de John Dewey, incluyendo el estudio de cinco obras antes y cinco después de 1916, la fecha de publicación de ese libro clásico. Basado en una sociología política de la educación, el autor cuestiona las concepciones de Dewey sobre democracia y participación y las toma como referencia para comprender las políticas educativas en tiempos de crisis en la educación democrática. Bajo políticas basadas en la educación, la capacitación y el aprendizaje para la competitividad económica y la búsqueda global de talentos, de acuerdo con los valores del nuevo gerencialismo, el espíritu emprendedor y la meritocracia, la crisis actual de democracia en la educación y la pérdida de confianza en la escuela pública parecen más cercanas a una postdemocracia y a formas mínimas de participación que a los ideales educativos de democracia, participación y libertad propuestos por Dewey hace más de un siglo.

Palabras-clave: democracia; participación; política educativa; competencia

Democracia e Educação: Dewey em Tempos de Crise da Educação Democrática

As relações entre democracia e educação foram seminalmente abordadas por John Dewey (1859-1952) no seu livro clássico de 1916 (Dewey, 2007) – *Democracia e Educação (DE)* –, um dos mais influentes no pensamento pedagógico ao longo do século XX. Hoje, contudo, no contexto dos discursos de política educativa e de muitas práticas escolares, aquelas relações apresentam-se débeis, de natureza intermitente e frequentemente contraditória, de intensidade e qualidade baixas, quando não como relações a evitar em termos substantivos. A garantia da qualidade, os discursos da excelência e da meritocracia, a par de lógicas vocacionais e de formação para a competitividade e o empreendedorismo, têm submetido a educação a processos de erosão da democracia. O mercado e a competição, não a democracia, a cooperação e a solidariedade, evidenciam crescente influência nas políticas públicas e nos quotidianos escolares.

Opondo, com frequência, democracia a eficácia e a eficiência, estas últimas são agora apresentadas como imperativos racionais que justificariam soluções menos democráticas, mas pretensamente mais ágeis e menos burocráticas e, por isso, quase sempre consideradas preferíveis

perante cenários entendidos como de possível democracia a mais e associados a menor rigor e a menos exigência. Tal ocorrerá, em parte, da associação teórica e ideológica que perspectivas oriundas da *Reinvenção do Governo*, da *Nova Gestão Pública* e da *Nova Governança* estabeleceram entre formas de controlo democrático e o aumento da burocracia enquanto sinónimo de ineficiência, num quadro em que a “zero burocracia” e formas de regulação “pós burocrática” emergem como promessas centrais do criticamente designado novo gerencialismo (ver, entre outros, Chubb & Moe, 1990; Osborne & Gaebler, 1992; Salamon, 2002; numa perspectiva crítica, Clarke & Newman, 1997 e, também incluindo a educação, Smyth, 2011; Verger & Normand, 2015).

Ao invés, o mais destacado discípulo brasileiro de Dewey, Anísio Teixeira, já em 1935 defendia que “A crise moderna de democracia não é uma crise de excesso de democracia, mas de falta de democracia” (Teixeira, 1997, p. 234). E relativamente à educação Teixeira ia mais longe – através de um otimismo exacerbado que afirmava que “Só pela educação se pode fazer uma democracia” (p. 229) –, combinando uma abordagem funcionalista com ressonâncias durkheimianas² e um liberalismo igualitarista e radicalmente não elitista, também típico em Dewey, defendendo um governo autónomo da educação: “Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis” (Teixeira, 1997, p. 57). Mais democracia e não menos, portanto, tal como mais participação por parte de um público que se iria afirmando como mais consciente dos seus interesses, mais informado e organizado, num contexto com dimensões utópicas em que a sociedade beberia da ciência e da racionalidade, assegurando o progresso económico e relações comunitárias mais participadas, em direção a essa categoria normativa que é a “comunidade” em Dewey (ver Sleeper, 1992, pp. 41-43).

Com efeito, democracia e educação adquirem contornos simbióticos particulares de acordo com o pragmatismo filosófico do académico americano nascido no Vermont, incluindo, e simultaneamente alargando, as atuais problemáticas da educação democrática e da educação para a democracia. As relações estabelecidas por Dewey entre democracia e educação parecem estar para além das relações presentes na expressão *educação democrática*, assumindo centralidade na sua filosofia de educação e incluindo, para além da democracia, o método científico, o evolucionismo de Darwin, a reorganização industrial, no quadro mais geral da filosofia da experiência que propõe (Quay, 2016, p. 1014). Ao partir dessa filosofia da experiência e da correspondente pedagogia progressiva centrada no lema *aprender fazendo* (“learning by doing”), o autor procura articular dois princípios nucleares: o princípio da continuidade da experiência (por exemplo entre a escola e a vida) e o princípio da transação ou da interação, dado que a sua pedagogia é uma pedagogia da comunicação. Nesse sentido, a escola deveria ser organizada democraticamente, desde logo em torno da participação dos alunos, de acordo com uma pedagogia ativa que é definida como vida e não, apenas, como preparação para a vida. Como observou, a esse propósito, Gérard Deledalle (1955, p. 15), “Se a criança se desinteressa, é porque muitas vezes a escola está separada da vida. É, portanto, necessário reintroduzir a vida na escola”. Tal relação não é, contudo, meramente funcional nem sobredeterminada pela vida social. Fundada na ideia de experiência, de ação, a pragmática operacional de Dewey, ou a razão pragmática típica do “mundo de meios”, como lhe chamou Max Horkheimer (2015, p. 113) em tom acentuadamente crítico, parte do pressuposto de que não é o indivíduo que se adapta ao ambiente, mas antes que é o indivíduo que adapta o ambiente às suas necessidades. Isso será possível através do uso do “verdadeiro conhecimento”, isto é, através de um recurso intelectual “que nos permite adaptar o ambiente às nossas necessidades e adaptar os nossos

² Escreveu Anísio Teixeira (1997, p. 42): “A escola regula a distribuição social. Daí não ser a educação escolar mais do que um esforço para redistribuir os homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas”.

objectivos e desejos à situação em que vivemos” (Dewey, 2007, p. 288). Também aqui *fazer e pensar* são considerados inseparáveis uma vez que, para Dewey, nenhum deles pode existir de forma puramente isolada, antes se encontrando relacionados dialeticamente (Quay & Seamon, 2013, p. 67), dessa forma contribuindo para a constituição de um *self* ativo, dotado de uma autonomia construída e com capacidade de um autogoverno exercitado na escola enquanto “sociedade em miniatura” (Dewey, 2007, p. 2), ou como município escolar, ideais deweyanos influenciados pela defesa do municipalismo por Thomas Jefferson. Ideais avançados e generosos para a sua época, típicos do movimento da Escola Nova e das suas contradições, entre abordagens de tipo incremental e perspectivas liberais que frequentemente reduziram os fenómenos pedagógicos à pedagogia, por um lado, e que, noutros casos, mais raros, foram apropriados por abordagens radicais, capazes de ensaiar uma crítica não estritamente pedagógica às estruturas sociais dominantes no modelo escolar e respetivas relações de poder no seu interior, atravessam igualmente a obra de Dewey. Uma obra extensa e complexa, com posições frequentemente contraditórias, difícil de classificar, a exigir hoje maior densidade crítica e propostas mais além em termos de ideário, sem, no entanto, poder ser ignorada ou desprezada³. Particularmente quando a sua recepção em tempos de emergência da chamada *democracia iliberal*, de “pós democracia” (Crouch, 2004), de crise da governação democrática das escolas e de perda de protagonismo, na ação, da categoria constitucional *gestão democrática* nos revelam quão distantes nos encontramos da realização de alguns daqueles ideais, propostos há mais de um século. Até mesmo relativamente a dimensões morais e comunitárias de uma democracia liberal que Dewey integra num referencial de liberalismo radical, capaz de se libertar da estreiteza e da dominação do liberalismo económico; mesmo que para tal exagere na crença, no modo e na forma de vida, no imperativo moral que atribui à democracia⁴. Afirmando, por isso, que “A democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (Dewey, 2007, p. 88), posição que parece elevar a democracia em termos de princípio, ou de ideal, mas que, por outro lado, poderá contribuir para a sua despolitização.

Educação, Democracia e Participação: Aprender a ser Humano

Num momento histórico em que a educação, a formação e a aprendizagem têm vindo a ser subordinadas a objetivos extrínsecos, com destaque para a produção de qualificações para a empregabilidade, de competências adequadas à competitividade económica e à promoção de “mentalidades empreendedoras” capazes de atrair investimentos (ver, por exemplo, União Europeia, 2016^a, 2016b), pode estranhar-se a radicalidade com que Dewey (2007, p. 58) afirma que “o processo educativo não tem um fim para além dele próprio: é o seu próprio fim”: um processo de reorganização, reconstrução e transformação que é constante e que, em última análise, visa a que cada sujeito possa “aprender a ser humano”, através da comunicação e da reciprocidade, conforme escreveu no seu livro *A Opinião Pública e seus Problemas*, publicado em 1927 (Dewey, 2004, p. 141), procurando que os humanos desenvolvam a sua humanidade. A verdadeira vocação da educação coincidirá com a vocação predominante nos seres humanos, que é viver: “é o seu desenvolvimento moral e intelectual” (Dewey, 2007, p. 263). Razão pela qual entende “[...] que não há nada a que a educação esteja subordinada, excepto a mais educação” (p. 59), criticando, conseqüentemente, a ideia tradicional, e hoje omnipresente, de que a educação constituiria uma “preparação para um futuro remoto” (p. 82). A educação como crescimento, distinta da educação como instrumento,

³ Ver, a propósito, a introdução à edição portuguesa, significativamente intitulada “A imperiosa obrigação de ir mais além de John Dewey sem o evitar”, da autoria de João Paraskeva (2007, p. 6-19).

⁴ Sobre a democracia liberal em Dewey e sua justificação pragmática ver o trabalho de Otero Angelini (2018).

“[...] deve progressivamente realizar as possibilidades presentes e, desta forma, tornar os indivíduos mais aptos para lidar com as exigências do futuro” (p. 63). Aprender não é algo prévio a viver, como já tinha deixado claro no seu ensaio de 1900, intitulado *A Escola e a Sociedade*, onde escreveu: “Aprender? Certamente, mas antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência” (Dewey, 2002a, p. 41). Para isso defende, na mesma obra, que a escola será um “[...] genuíno centro de vida comunitária activa, ao invés dum lugar isolado onde se aprendem lições” (p. 27)⁵.

Essa pedagogia ativa, assente na participação e na cooperação, visará não a manutenção das condições sociais, mas antes a sua transformação, garantindo a unidade entre matéria, métodos e administração das escolas, como observou em *DE* (Dewey, 2007, p. 150). Trata-se de uma aprendizagem na ação, já que a educação não pode ser separada de uma ação inteligente e transformadora:

Oscilar entre exercícios repetitivos e sistemáticos, que tentam alcançar a eficiência por actos externos sem o uso da inteligência, e uma acumulação do conhecimento, que se supõe ser um fim em si mesmo, significa que a educação aceita as actuais condições sociais como definitivas e, como tal, aceita a responsabilidade de perpetuá-las. (Dewey, 2007, p. 127)

Pelo contrário, uma pedagogia progressiva visará a transformação social e, designadamente, “[...] participar na correcção dos privilégios injustos e da privação injusta e não perpetuá-los” (Dewey, 2007, p. 114). Daí, também, a assunção da “relação vital entre democracia e educação”, referida em *Problemas dos Homens*, obra publicada em 1946 (Dewey, 1958, p. 44), e onde expressa “a fé democrática na educação” (p. 2). Trata-se, certamente, de uma fé secular na democracia, desprovida de sentido religioso e antes baseada numa perspectiva pragmatista. Para ele, a educação democrática não pode limitar-se à imprescindível democratização do conhecimento e da informação; terá de estender-se à compreensão do mundo e à ação, ao exercício do autogoverno e não apenas ao maior acesso, de mais indivíduos e grupos sociais, aos conteúdos curriculares da escola. Essa abordagem, pouco presente atualmente, implica que a “relação recíproca entre educação e democracia” (Dewey, 1958, p. 34) se funde numa concepção de democracia como princípio educativo e como complexo de práticas democráticas. Não há, assim, escolas democráticas à margem de métodos democráticos, de liberdade para participar, de “participação inteligente” (p. 38), ou seja, sem contrariar o dualismo entre ideias e ações. Em congruência, Dewey opõe-se a qualquer separação entre meios e fins, tendo escrito em *Liberdade e Cultura*, publicado em 1939, que “Se há uma conclusão que a experiência humana, inegavelmente confirma, é a de que fins democráticos requerem métodos democráticos para a sua realização” (Dewey, 1970, p. 260). Algo que vem sendo ignorado pela hegemonia da racionalidade formal, no quadro mais geral de uma educação contemporânea amplamente instrumentalizada, em busca obsessiva do meio ótimo, seja em termos estritamente didáticos e avaliativos, seja, sobretudo, em termos de produção de novas competências e talentos capazes de reforçarem o capital humano, a empregabilidade e a competitividade – elementos cruciais da atual pedagogia empreendedora que, de há muito, abdicou do aprofundamento democrático da educação, tendendo igualmente a menosprezar as contribuições desta para o aprofundamento da democracia política e social.

Para aquele que ficou conhecido como o professor de professores haveria, porém, que atentar num facto conhecido e que designou por “devoção da democracia pela educação”,

⁵ Em idêntica linha, Anísio Teixeira (1964, p. 17-18) observou com clareza: “Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em dado momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação”.

inscrevendo-se, de resto, numa longa tradição da filosofia política: “um governo baseado no sufrágio popular não pode ser bem sucedido se aqueles que o elegem e que lhe obedecem não forem educados” (Dewey, 2007, p. 88). Sem educação não haveria democracia, ou seja, nos termos de Dewey, aqui claramente influenciado pelo pensamento de Rousseau (ver, por exemplo, o trabalho de Cunha & Sbrana, 2018), a experiência de uma educação democrática seria um dos elementos cruciais para o exercício efetivo de práticas democráticas. Ao entender a participação como elemento nuclear da democracia – contra concepções estáticas e formalistas –, Dewey considera que também na escola a liberdade de professores e de alunos para poderem participar é crucial, criticando genericamente a passividade e a desresponsabilização. As escolas não estariam limitadas à promoção de uma “tolerância passiva” para com as diferenças, mas cultivariam a compreensão e a boa vontade que seriam essenciais à democracia (Dewey, 1958, p. 42) e à “qualidade da experiência” (Dewey, 1971, p. 16). Contra a passividade e o silêncio, a liberdade e a participação seriam projetadas na ação, desde logo na ação pedagógica dos alunos:

Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas atividades de aprendizagem. (Dewey, 1971, p. 65)

Trata-se, com efeito, de uma participação no processo de decisão de matérias substantivas e não, apenas, de uma participação subordinada, de mera informação ou auscultação. Exige, por isso, autonomia, liberdade e confiança, capacidade de “ingerência”, como escreverá mais tarde Paulo Freire (1967, p. 92). Algo difícil de obter num contexto em que, tradicionalmente, as autoridades desconfiam dos professores, da sua experiência e dos seus saberes, tal como estes, por sua vez, tendem a não confiar nos seus alunos. E assim, num quadro de heteronomia, o autor conclui que

Só raramente o professor é verdadeiramente livre do controlo do inspector autoritário, dos manuais acerca dos métodos, dos currículos prescritos, etc., para poder deixar o seu espírito aproximar-se do dos alunos e do da matéria de ensino. (Dewey, 2007, pp. 104-105)

Hoje haveria, certamente, que acrescentar como obstáculos à autonomia de professores e alunos muitos outros elementos, como a obsessão pelos resultados escolares, os exames e a medição, a celebração da excelência e do mérito individual diferenciador, o lideracionismo por parte de diretores escolares e suas derivas técnico-rationais, o *vocacionalismo* assente na promoção de competências para competir, a ilusão de uma autonomia operacional e substantivamente heterogovernada, a impregnação empresarial das escolas, a adoção de novos processos de controlo remoto com base em plataformas eletrónicas e numa administração hiperburocrática (Lima, 2012; 2018). Uma escola tradicional, aristocrática e autoritária, ou, agora, apresentada sob o signo da modernização, do empreendedorismo e da excelência, revela-se, em qualquer dos casos, incompatível com uma concepção de democracia não elitista e que aspire ao progresso social proposto por Dewey, à cooperação e à formação social e moral, à construção da autodisciplina e ao exercício do autogoverno, princípios que o autor propunha a partir daquilo a que Alan Ryan (1995, p. 316) chamou um “liberalismo avançado”, não conectado às ideias de propriedade privada nem de capitalismo *laissez-faire*, questão a que se voltará neste texto.

Mas no contexto da Escola Nova, o chamado “progressivismo pedagógico” de Dewey (Alix, 2019), não está isento de importantes ambiguidades, desde a forma como perspectiva as questões étnicas, a segregação racial e a emigração, passando pela centralidade atribuída à ciência e suas aplicações tecnológicas, à sociedade industrial e de consumo, à classe média e aos novos profissionais. Conforme observaram Karier e Hogan (1992, p. 126), para Dewey a democracia do futuro tende a ser apresentada como científica, sem classes, despolitizada. Trata-se de uma

concepção que de tão idealizada e definida como estando muito para além de uma forma de governo, se arrisca a ser bastante menos do que isso, sob uma perspectiva harmoniosa e cooperativa, sem conflitos de classe, assente numa imagem benigna do progresso científico e industrial, com fundo incrementalista funcionalista. Também a escola que propõe, baseada na experiência, surgindo aparentemente dotada de um certo “poder de transformação social” (Anderson, 1992, p. 107) tende, por outro lado, a subvalorizar as relações de poder, as desigualdades sociais, as estruturas de governo e administração, as práticas de participação enquanto experiências políticas (Stone, 2016, p. 81).

A Democracia como Princípio Educativo: Aprender Hábitos Democráticos

Mesmo quando genericamente afastada de uma teoria social do conflito, capaz de permitir uma análise profunda dos fenómenos de poder, a democracia em Dewey integra dimensões fundamentais do ponto de vista educativo: dimensões morais, éticas e políticas, de socialização e advocacia de valores, de comunicação e diálogo, de comunidade e cooperação. Para ele, a democracia é fé, crença, modo de vida, e uma educação democrática só poderá ocorrer numa sociedade democrática (Dewey, 2007, p. 88). A educação democrática é tanto uma experiência pedagógica quanto a democracia é uma experiência educativa. Nas suas palavras, “A democracia é em si mesmo um princípio educativo, uma medida educacional e política” (Dewey, 1958, p. 34), algo que é preciso aprender e aprofundar; a democracia exige ser “constantemente descoberta e redescoberta, refeita e reorganizada” (p. 47), ou seja, é um processo, demanda ações concretas, exercitadas em escolas concretas. Implica uma ação de governo e uma administração escolar orientadas para a *transformação* da educação pública e não para a *conservação*, entendida a educação pública, em termos democráticos, como educação do público (Dewey, 1958, p. 69). É nesse contexto que a autonomia e a liberdade académica dos professores se revelam indispensáveis, até porque “A liberdade dos professores é uma condição necessária à liberdade dos estudantes para aprender” (p.76). Tal educação liberal é baseada em escolas livres, abertas a todos e financiadas por impostos públicos, à luz de um conceito de liberalismo radical que submete a crítica o domínio do capitalismo financeiro, a dominação económica, assim afirmando diferenciar-se da liberdade própria do empreendedor económico e insistir na necessidade de mudança do sistema de opressão e de desigualdades estabelecido. De resto, a crítica ao elogio atual dos ideais de empreendedorismo e de empreendimento em educação, e, pelo menos implicitamente, de “destruição criativa”, outrora desenvolvidos por Joseph Schumpeter (1988) no quadro mais geral das teorias elitistas da democracia (Schumpeter, 1984), muito ganharia em incorporar a própria ambiguidade que Dewey atribuiu a tais ideias:

Empreendimento, como iniciativa, como indústria podem ser exercidos no sentido de número indefinido de objetos; as palavras designam a atividade de um Al Capone, ou de uma união trabalhista corrupta e extorsiva, como de uma empresa industrial útil. (Dewey, 1970, p. 206)

Também a questão dos valores em educação é considerada prioritária, tanto mais quanto o autor não hesita em criticar a escola tradicional e os educadores reacionários, admitindo as especificidades da escola enquanto instituição: “[...] a escola fêz-se uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social” (Dewey, 1971, p. 4). Mas a matéria é, hoje, considerada controversa por parte de perspectivas que tendem a tratar os alunos como uma espécie de matéria prima em processo de transformação, numa organização racional que teria todas as vantagens em adotar a empresa capitalista como modelo a seguir em termos de organização e de funcionamento. Contudo, a imagem industrial e a metáfora mecanicista são incompatíveis com o

princípio do “continuum experiencial” de Dewey (1971, pp. 26-27): “[...] o processo educativo é idêntico a crescimento, compreendido como o gerúndio crescendo [...] não apenas física mas intelectual e moralmente”. Processo mais compatível, portanto, com a metáfora hortícola, presente noutros autores da Educação Nova (Araújo, 2014). A educação é um processo, tal como a democracia social que defende: “Para que se realize, deve afectar a todos os modos de associação humana, à família, à escola, à indústria, à religião” (Dewey, 2004, p. 135), assim desenvolvendo o “hábito democrático”, que é contrário à crise da democracia e da participação, à apatia e ao “eclipse” do público, antes exigindo cidadãos críticos e ativos, com iniciativa. É como na aprendizagem, “[...] que é algo que o aluno tem que fazer ele mesmo e por si mesmo” e que, por essa razão, necessita da sua iniciativa (Dewey, 1989, p. 47) e do seu “interesse verdadeiro”, ideia que o autor defenderá no trabalho, de 1913, intitulado “Interesse e Esforço”, incluído mais tarde na obra *Vida e Educação* (Dewey, 1964, p. 86). Por tudo isso, os sistemas de gestão escolar deveriam garantir a participação dos alunos, formando cidadãos numa democracia e não súbditos, nem indivíduos mecanicamente obedientes, conforme propôs para a reforma da educação da Turquia⁶. A escola e a sala de aulas são ambientes formativos de hábitos democráticos, através da experiência e de dinâmicas não mecânicas, mas antes plásticas, incluindo dimensões como o cuidado, a persistência, a coragem cívica, a participação ativa, a comunicação, o debate e a argumentação, a associação e cooperação, a escuta dos outros (Hansen & James, 2016, pp. 96-97). Isso significa contrariar aquilo a que Giovanni Sartori chamou “evaporação conceptual” da democracia, em nível geral e abstrato, para remeter necessariamente para práticas em contextos concretos microdemocráticos, ou para uma espécie de “democracia secundária” com expressões relevantes na escola, na empresa, na sociedade (Sartori, 2018, pp. 77, 83), pressupondo em todos os casos a democracia política e rejeitando concepções meramente formais.

Na escola, é através do exercício da iniciativa, da insistência, da persistência, que se constrói a força de carácter e que se prepara cada aluno para realizar julgamentos de valor, ou seja, que se inicia o difícil e complexo processo de aprendizagem dos hábitos democráticos e das suas práticas da decisão. Como deixou claro na sua obra de 1909, intitulada *Os Princípios Morais em Educação*, “A única forma de preparar para a vida social é implicar-se na vida social” (Dewey, 1975, p. 14), exatamente como na preparação para a democracia, só possível através do exercício e da aquisição de hábitos democráticos. Em ambos os casos lhe parece que “O indivíduo tem que ter o poder de defender alguma coisa nas condições de vida face aos actuais conflitos da vida” (Dewey, 1975, p. 50).

A aprendizagem da democracia pela prática da participação representa um valor intrínseco, substantivo, da educação; razão pela qual, ao contrário dos valores instrumentais, não poderá ser comparado nem mensurado, designadamente através da hierarquização das disciplinas escolares que provocam o “congestionamento do currículo”, consoante afirmou em *DE* (Dewey, 2007, p. 213). Como deixou claro nessa mesma obra:

Não podemos estabelecer uma hierarquia de valor entre as disciplinas. É inútil tentar dispô-las numa ordem, começando por aquela que tem menos valor e terminando com a que tem mais. Na medida em que qualquer disciplina tem uma função única e insubstituível na experiência e em que assinala o enriquecimento característico da vida, o seu valor é intrínseco e incomparável. (Dewey, 2007, p. 208)

Só a escola tradicional e classista insiste em separar o “assunto-matéria” da “experiência da criança”, fracionando o seu mundo em várias disciplinas (Dewey, 2002b, p. 159) e desvalorizando a educação para e pelos valores democráticos, ideal que será compartilhado por vários autores, com destaque

⁶ Na sequência do convite que lhe foi dirigido por Mustapha Kemal (Ataturk) e como resposta crítica à disciplina que imperava nas escolas turcas e que Dewey considerava demasiado formal (Dewey, 1983).

para Paulo Freire, um dos seus “companheiros intelectuais” (Feinberg & Torres, 2014, p. 31). Ao insistir naquela cisão, a escola incorre numa “falácia pedagógica” que é bem retratada na obra *Experiência e Educação*:

[...] a de que se aprende a cousa particular que se está estudando. As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. (Dewey, 1971, p. 42)

Hoje poderíamos falar, com propriedade, em socialização e advocacia de valores, em formação informal e experiencial em contextos de educação formal, numa pedagogia democrática *lato sensu* que advém de escolas democraticamente organizadas, de relações sociais que promovem a autonomia democrática, o endogoverno, o debate, a prática da decisão. Em suma, como lhe chamou Freire (1996), de uma *pedagogia da autonomia* que se afirma contra uma educação indecisa, neutra e alienante.

Contra a Educação Instrumento e o Sistema Competitivo

A educação instrumento é uma concepção que transforma a educação numa ferramenta particularmente adequada a um sistema competitivo, o que é amplamente criticado por Dewey. A educação e formação estritamente vocacionais, tal como hoje se revelam, representam instrumentos privilegiados de uma nova arte da guerra: pelas qualificações e competências, pela empregabilidade, pela produtividade e pela competitividade económica, pelas vantagens competitivas, pela busca de talentos, pela revolução digital, etc. E por isso a pedagogia inerente a essa estratégia altamente competitiva tende a ser uma pedagogia contra o outro (Lima, 2019), convocando à meritocracia, à divergência competitiva e socialmente diferenciadora, ao aprender para ganhar através de uma pedagogia empreendedora, à emulação daquelas que são consideradas as melhores práticas. Tudo isso foi genericamente associado por Dewey ao liberalismo “dos primeiros tempos”, alvo das suas críticas já na década de 1930:

O sistema competitivo, que os liberais dos primeiros tempos conceberam como o meio de despertar as capacidades latentes dos indivíduos e dirigi-las para o benefício social, transformou-se de fato num estado apenas disfarçado de guerra. (Dewey, 1970, p. 66)

Por essa razão “o propósito moral da escola” e a sua responsabilidade ética são desprezados, a favor de uma concepção individualista, da absorção passiva dos conteúdos, da rivalidade entre os alunos (Dewey, 1975, pp. 24-25). O aprofundamento do dualismo entre educação geral e educação profissional foi um dos temas que, pelas suas profundas implicações democráticas e sociais, mereceu mais atenção em *DE*:

Prevalece ainda a ideia de que uma verdadeira educação cultural e liberal não pode ter nada em comum, pelo menos directamente, com as questões industriais, e que a educação que se adequa às massas deve ser útil e prática, no sentido de a opor ao desenvolvimento da apreciação e à emancipação do pensamento. (Dewey, 2007, p. 221)

A emancipação representa, atualmente, um princípio ausente dos discursos políticos hegemónicos, em boa parte estranho aos objetivos da globalização económica e até mesmo de uma democracia liberal entendida por Dewey como uma democracia educadora, como um agente educativo capaz de contribuir para a constituição de cidadãos democráticos (Luzón-Trujillo & González Faraco, 2019). Ao invés, a associação da escola à empresa (bem como a transformação da empresa numa escola de

produção de competências técnicas e de socialização dos trabalhadores, agora denominados “colaboradores”) é atualmente considerada virtuosa e mesmo indispensável. No entanto, o autor já advertia, em 1916:

[...] existe o perigo de que a educação vocacional seja interpretada, tanto em teoria como na prática, como uma educação profissional: como um meio de assegurar a eficiência técnica em futuras actividades especializadas. A educação tornar-se-ia, desta forma, um instrumento para perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de actuar como um meio para a sua transformação. (Dewey, 2007, pp. 267-268)⁷

Embora Dewey tenha sido revitalizado a propósito da pedagogia das competências, especialmente promovida à escala global por atores como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia, por aparentemente as competências se conjugarem bem com a sua filosofia pragmatista, a verdade é que o autor se manifestou sempre crítico relativamente à educação vocacional, aos riscos de individualismo económico e a todos os elementos de padronização *a priori* presentes em elencos ou catálogos de competências mais ou menos estreitos, orientados segundo os quesitos da economia capitalista (ver Jover & García Fernández, 2015). Para ele a democracia exigirá favorecer a cooperação, ao passo que as escolas tradicionais tendem a praticar a competição e a emulação como princípios pedagógicos, métodos didáticos e, acima de tudo, como valores. Colocam o interesse pessoal acima do bem comum, acentuando o individualismo, desprezando o facto de os próprios educadores terem o direito de praticar a democracia nos seus locais de trabalho, tratando-se de escolas democráticas (Beane & Apple, 2000, p. 36 e 45). Crítico do capitalismo *laissez-faire*, Dewey acredita no poder transformador da educação, critica a busca da eficiência referida a padrões económicos e empresariais restritos, atribui a *Democracia e Educação* um tom simultaneamente utópico e de realização acessível. Revela-se contrário à subordinação da educação perante um sistema competitivo que ele vê como exterior à natureza de uma escola democrática, mais compatível com a cultura competitiva do capitalismo do que com a cooperação e a partilha indispensáveis à educação dos seres humanos pela coletividade, e nisso a sua obra diverge profundamente dos valores dominantes do mundo atual (Cunha, 2016, pp. 25 e 31).

Muito citado, mas pouco seguido, Dewey revela-se frequentemente um símbolo de *status* académico, uma fonte de autoridade pedagógica mais ou menos tranquilizadora em termos de certos valores. E, no entanto, a sua ausência substantiva nos atuais discursos políticos é clara, num momento em que se perdeu a fé na escola pública e também mesmo na democracia – e não apenas no seu país de origem (Boostrom, 2016) – e em que o contrato social foi objeto de um processo de erosão, acompanhado de um declínio da participação democrática (Waks, 2007). No contexto de novos nacionalismos e populismos, Dewey emerge como uma inspiração universalista, internacionalista e cosmopolita, marcado que foi pelos nacionalismos beligerantes das duas grandes guerras e tendo optado pela tradição do esclarecimento com um fundo intercultural democrático (ver Oliverio et al., 2016). O Estado-nação, para ele, seguiria sendo importante mas, simultaneamente, evidenciaria grandes limitações, razão pela qual defende uma reconstrução democrática de feição transnacional, incluindo a luta contra o desemprego, o desenvolvimento das condições de vida e de inteligência, a reorganização da produção e o uso da ciência, destacando o papel da escola como lugar de encontro e comunicação entre diferentes culturas, tradições, códigos

⁷ E, mais adiante, conclui: “Dividir o sistema e dar aos outros, menos afortunados, uma educação concebida principalmente como uma preparação profissional específica é encarar as escolas como um meio para transferir a velha divisão entre o trabalho e o lazer, a cultura e o serviço, o corpo e o espírito, a classe dirigida e a dirigente para uma sociedade virtualmente democrática” (Dewey, 2007, p. 269).

morais, e como contexto de preparação para a vida democrática (ver Waks, 2007). Uma posição em frontal oposição a uma boa parte dos pressupostos filosóficos adotados pela *Nova Gestão Pública* (Lane, 2000), com a sua tríade composta por desregulação, privatização, mercantilização, adotando os mecanismos de mercado como o melhor caminho para aumentar a sua eficiência económica e, simultaneamente, reformar o setor público. A competição entre o público e o privado, a escolha, a medição da performance e o fetichismo dos resultados surgem, entre outros, como elementos incompatíveis com a concepção democrática e o ideal de uma “boa educação” de Dewey (Fernandes et al., 2018, p. 19). Sem margem para dúvidas, e antecipando o governo pelos números e a performatividade competitiva, observou ele:

Os resultados, como mercadorias, que podem ser a consequência natural de uma personalidade eficiente, são, no sentido mais estrito, subprodutos da educação: subprodutos inevitáveis e importantes, mas que não deixam de ser subprodutos. (Dewey, 2007, p. 116)

Longe, por isso, do protagonismo que os resultados escolares assumiram nas últimas décadas no quadro da educação contábil, sob os lemas do competir para progredir e do comparar para hierarquizar. Agora, porém, a competição é o princípio reformador da educação pública, o motor da chamada revolução empreendedora que promete uma nova educação e formação, mas, sobretudo, as qualificações, as competências e os resultados de aprendizagem exigidos pela economia do conhecimento e pela revolução digital. A democracia passou a não ter lugar de destaque no rol dos grandes desafios societários, quase sempre apresentados em tom épico, sendo encarada como simples elemento de contexto, aquisição segura e certa que não necessitaria de ser promovida e aprofundada, garante de mínimos de participação eleitoral legitimadora, de uma certa inclusão social subordinada à inibição de situações anômicas, tranquilizadora dos mercados financeiros, das agências internacionais de notação, do cumprimento das parcerias e dos contratos firmados no âmbito do Estado de Direito.

Nota Final

Como observou Michael Apple (2011, p. 21), “Vivemos num tempo em que o próprio significado de democracia vem sendo radicalmente mudado”. Na educação pública assistimos à centralidade da competição, comercialização e privatização, retornando a concepções elitistas, remercocratizando a educação e, no limite, abdicando do próprio conceito de educação e da sua carga axiológica e política, para mais facilmente naturalizar a pretensa neutralidade e necessidade de toda a sorte de novas qualificações, competências, habilidades, capacitações, etc. A sabedoria, agora, residiria na governança empresarial e na difusão de uma nova cultura que afirma sem receios a superioridade moral e técnica do espírito empreendedor, da competição competente baseada nas competências certas, que são aquelas que devem ser promovidas pelas escolas, até como quesitos mínimos para o exercício de uma nova cidadania, construída por referência ao mercado global e às suas exigências de uma força de trabalho altamente qualificada, assertiva e resiliente, capaz de permanente adaptação e alta mobilidade. A formação integra esse portfólio de competências *líquidas*, plasticamente moldáveis, resultantes de uma infinidade de habilidades adquiridas *just in time*; hoje imprescindíveis e amanhã perecíveis e obsoletos, num processo de formação instrumental continuada que alguns confundem, erradamente, com o ideal de uma educação permanente. Em qualquer caso, quais os impactos na democracia da teoria dos dons e da “neomeritocracia” (Afonso, 2017), do esforço individual altamente competitivo, da pedagogia contra o outro, ainda para mais num ambiente hostil e de darwinismo social que, por vezes, se assemelha a uma guerra entre competências avançadas, pretensamente já para além de classes sociais e de todo o tipo de

desigualdades? É nesse contexto que o valor heurístico do conceito de “pós-democracia”, estudado por Colin Crouch (2004), se destaca e que, inversamente, a obra de Dewey continua a evidenciar as potencialidades de uma relação mutuamente forte entre democracia e educação.

Em processo de erosão, limitada a versões formais e procedimentais a que, genericamente, Crouch associa o conceito de pós-democracia, escreveu o autor:

A ideia de pós-democracia ajuda-nos a descrever situações em que o tédio, a frustração e a desilusão se instalaram depois de um momento democrático; quando poderosos interesses minoritários se tornaram bem mais ativos do que a massa de gente comum no processo de colocar o sistema a trabalhar a seu favor; onde elites políticas aprenderam a gerir e a manipular as exigências populares; onde as pessoas têm que ser persuadidas a votar através de campanhas publicitárias feitas de cima para baixo. (Crouch, 2004, pp. 19-20)⁸

Tomada como arquétipo institucional, a empresa do novo capitalismo é central nessa pós-democracia, não apenas em termos organizacionais e gestionários, mas também, e sobretudo, em termos culturais, de racionalidade formal, de concentração de poder e de enfraquecimento das práticas democráticas. Essas, ao contrário dos teóricos clássicos que “[...] acalentavam o ideal do máximo de participação do povo” (Pateman, 1992, p. 10), por essa razão atribuindo centralidade à função educativa da participação – tal como defendeu Dewey –, visam agora, inversamente, reduzir a democracia a um método competitivo subordinado à “lei férrea da oligarquia” (Michels, 2001, pp. 403-420). Competição e participação deixariam, assim, de implicar qualquer conflito digno de nota; a primeira traduzida pela liderança superior e competente das elites, a segunda desistindo do ideal do máximo de participação democrática para, nas palavras de Crouch (2004, p. 112), “[...] encorajar o máximo nível de participação mínima”. Em *Democracia e Educação*, de 1916, tal como noutras obras anteriores e posteriores, John Dewey procurou construir as bases de uma teoria das relações indissociáveis entre democracia e educação que exige leitura atenta e, seguramente, revisitação crítica. Em tempos de crise da educação democrática e de perda de confiança na escola pública, voltar a Dewey poderá significar bastante mais do que simplesmente conhecer um clássico do pensamento educacional, até em termos de “exigência formativa” da democracia (Dalbosco & Mendonça, 2020, pp. 12-16), de formação cultural, ética e política dos educadores profissionais e ainda de capacidade de compreensão crítica das atuais políticas educacionais.

Referências

- Afonso, A. J. (2017). Neomeritocracia e novas desigualdades. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência na escola pública portuguesa*. Fundação Manuel Leão.
- Alix, S.-A. (2019). Les ambiguïtés sociales du progressisme pédagogique de John Dewey. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 119-133. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle43.08>
- Anderson, Q. (1992). John Dewey's American democrat. In J. E. Tiles (Ed.), *John Dewey: Critical assessments*, Vol. II. Routledge.

⁸ É nesse quadro que o Estado-providência, prossegue Crouch (2004, p. 23), “[...] se torna, gradualmente, residual, como algo para os pobres necessitados, mais do que uma gama de direitos universais de cidadania; os sindicatos existem nas margens da sociedade; o papel do Estado como polícia e guarda prisional volta a ser proeminente; o fosso na saúde entre ricos e pobres aumenta; os impostos tornam-se menos redistributivos [...]”.

- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Araújo, A. F. (2014). Metáfora e educação. O poder da metáfora hortícola no pensamento educacional de Célestin Freinet. *Teoría de la Educación*, 26(2), 69-91.
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142616991>
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (2000). Em defesa das escolas democráticas. In M. W. Apple, & J. A. Beane (Orgs.), *Escolas democráticas*. Porto Editora.
- Boostrom, R. (2016). The peculiar status of *Democracy and Education*. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 4-22. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.962100>
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. The Brookings Institution.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Sage.
- Crouch, C. (2004). *Post-Democracy*. Polity Press.
- Cunha, M. V. da (2016). We, John Dewey's audience of today. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1003604>
- Cunha, M. V. da, & Sbrana, R. A. (2018). A presença de Jean-Jacques Rousseau no discurso educacional de John Dewey. *Espaço Pedagógico*, 25(1), 82-98.
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v25i1.8033>
- Dalbosco, C. A., & Mendonça, S. (2020). Teorias da democracia em John Dewey: exigências formativas da cooperação social. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-17.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250010>
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. PUF.
- Dewey, J. (1958). *Philosophy of education: Problems of men*. Littlefield, Adams & Co.
- Dewey, J. (1964). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Dewey, J. (1970). *Liberalismo, liberdade e cultura*. Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1975). *The moral principles in education*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1983). Report and recommendation upon Turkish education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924*, Vol. 15. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2002a). A escola e a sociedade. In J. Dewey, *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2002b). A criança e o currículo. In J. Dewey, *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Morata.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Feinberg, W., & Torres, C. A. (2014). Democracy and education: John Dewey and Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 29-42.
- Fernandes, J. P. M., Araújo, A. F., & García del Dujo, A. (2018). Democracia, inteligência e (boa) educação, na perspectiva de John Dewey. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23.
<https://doi.org/10.1590/s1678-463420170916925>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Asa.

- Hansen, D. T., & James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: Enduring lessons from *Democracy and Education*. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 94-112. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051120>
- Horkheimer, M. (2015). *O eclipse da razão*. Antígona.
- Jover, G., & García Fernández, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 32-43. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151613243>
- Karier, C. J., & Hogan, D. (1992). Schooling, education and the structure of social reality. In J. E. Tiles (Ed.), *John Dewey: Critical assessments*, Vol. II. Routledge.
- Lane, J.-E. (2000). *New Public Management*. Routledge.
- Lima, L. C. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena, & J. R. Silva Júnior (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. Xamã.
- Lima, L. C. (2018). Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 129-144. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/lima.pdf>
- Lima, L. C. (2019). Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. *Educação & Sociedade*, 40, 1-18. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019218952>
- Luzón Trujillo, A., & González Faraco, J. C. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *Arbor*, 195(792), 1-10. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2013>
- Michels, R. (2001). *Para uma sociologia dos partidos políticos na democracia moderna*. Antígona.
- Oliverio, S., Striano, M., & Waks, L. J. (2016). Democracy and Europe. A century long exchange. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, VIII(1), 1-15. <http://journals.openedition.org/ejpap/433>
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Plume.
- Otero Angelini, D. A. (2018). La justificación pragmática del liberalismo de John Dewey. *Cognitio-Estudios: Revista Eletrônica de Filosofia*, 15(2), 132-147.
- Paraskeva, J. M. (2007). Introdução: A imperiosa obrigação de ir além de John Dewey sem o evitar. In J. Dewey. *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Pateman, C. (1992). *Participação e teoria democrática*. Paz e Terra.
- Quay, J. (2016). Not 'democratic education' but 'democracy and education': Reconsidering Dewey's often misunderstood introduction to the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1013-1028. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1174098>
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors. Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Sense Publishers.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. W. W. Norton & Company.
- Salamon, L. M. (2002). The new governance and the tools of public action: An introduction. In L. M. Salamon (Ed.), *The tools of government: A guide to the new governance*. Oxford University Press.
- Sartori, G. (2018). *Ensaio de política comparada*. Livros Horizonte.
- Schumpeter, J. A. (1984). *Capitalismo, socialismo e democracia*. Zahar Editores.
- Schumpeter, J. A. (1988). *Teoria do desenvolvimento económico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo económico*. Nova Cultural.
- Sleeper, R. (1992). John Dewey and the metaphysics of American democracy. In J. E. Tiles (Ed.), *John Dewey: Critical assessments*, Vol. II. Routledge.

- Smyth, J. (2011). The *disaster* of the “self-managing school” – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects. *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95-117.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2011.560253>
- Stone, L. (2016). Re-thinking Dewey’s democracy: Shifting from a process of participation to an institution of association. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 77-93.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088068>
- Teixeira, A. (1964). A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In J. Dewey, *Vida e educação*. Edições Melhoramentos.
- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia. Introdução à administração educacional*. Editora UFRJ.
- União Europeia (2016a). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Uma nova agenda de competências para a Europa: Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. COM(2016) 381 final. <http://eur-lex.europa.eu> [02-11-2016].
- União Europeia (2016b). Comissão Europeia. *Educação para o empreendedorismo nas escolas europeias. Relatório Eurydice*. Serviço de publicações da União Europeia.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Waks, L. J. (2007). Rereading Democracy and Education today: John Dewey on globalization, multiculturalism, and democratic education. *Education and Culture*, 23(1), 27-37.
<https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol23/iss1/art4>

Sobre o Autor

Licínio C. Lima

Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação

llima@ie.uminho.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>

Doutor em Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar, pela Universidade do Minho (UMinho). Professor catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da UMinho. Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da UMinho. Professor visitante das Universidades de Milão-Bicocca (Itália) e Julius-Maximilian de Würzburg (Alemanha).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 154

15 de novembro 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La

sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.