

## ENSINAR EM PROL DA DEMOCRACIA

BEANE, James \*

### RESUMO

Salas de aula democráticas valorizam coisas como a voz do aluno, um currículo integrador, disciplinas centradas na resolução de problemas, atividades colaborativas, recursos multiculturais e avaliações reflexivas. Nem sempre é fácil começar e a autonomia do professor é frequentemente limitada, mas existem muitas maneiras de dar vida à democracia na sala de aula, desde que estejamos determinados a fazer isto. Este artigo explora algumas dessas possibilidades.

**Palavras-chave:** A sala de aula democrática. A voz do aluno. O currículo integrador.

---

\* James Beane, atualmente aposentado, atuou por muito tempo como docente na educação básica e também como mentor em diferentes momentos e contextos de movimentos de reforma da educação. Ele é autor de obras como: *Integração Curricular* (1997), *Um currículo do Ensino Fundamental* (1993) e *Afetividade no Currículo* (1990). Também é coautor de *Escolas Democráticas* (1995), *O Ensino Fundamental e além* (1992), *Quando as crianças têm prioridade* (1987), *Autoconceito, Autoestima e Currículo* (1986) e *Planejamento e desenvolvimento curricular* (1986). Além disso, foi coorganizador do livro *Escolas Democráticas* e editou o *Anuário ASCD*, de 1995, para um currículo coerente. Beane proferiu numerosas conferências, foi consultor em diferentes projetos educacionais internacionais e prestou serviços liderando várias associações profissionais de educação. E-mail: [jbeane1@mac.com](mailto:jbeane1@mac.com)

## TEACHING FOR DEMOCRACY'S SAKE

BEANE, James\*

### ABSTRACT

*Democratic classrooms place a premium on such things as student voice, integrative curriculum, problem-centered units, collaborative activities, multicultural resources, and reflective assessment. Getting started is not always easy and teacher autonomy is often limited but there are many ways to bring democracy to life in the classroom once we are determined to do so. This paper explores some of those possibilities.*

**Keywords:** *Democratic classrooms. Student voice. Integrative curriculum.*

---

\* James Beane, now retired, is a former classroom teacher, professor, and school reform coach. He is the author of *Curriculum Integration* (1997), *A Middle School Curriculum* (1993), and *Affect in the Curriculum* (1990). He is also coauthor of *Democratic Schools* (1995), *The Middle School and Beyond* (1992), *When the Kids Come First* (1987), *Self-Concept, Self-Esteem COMMA and the Curriculum* (1986), and *Curriculum Planning and Development* (1986). Additionally, he was co-editor *ONE WORD* of *Democratic Schools*; and edited the 1995 ASCD Yearbook *Toward A Coherent Curriculum*. Beane has spoken at numerous conferences, has consulted for international educational projects, and served in leadership capacities for several education professional associations. E-mail: [jbeane1@mac.com](mailto:jbeane1@mac.com)

=====

## ENSEÑAR EN BENEFICIO DE LA DEMOCRACIA

BEANE, James\*

### RESUMEN

*Clases democráticas valoran cosas como la voz del alumno, un currículo integrador, disciplinas centradas en la resolución de problemas, actividades colaborativas, recursos multiculturales y evaluación reflexiva. No siempre es fácil comenzar y la autonomía del profesor es frecuentemente condicionada, pero hay muchas maneras de dar vida a la democracia en el aula, desde que estemos determinados a hacer esto. Este artículo investiga algunas de esas posibilidades.*

**Palabras clave:** Clase democrática. La voz del alumno. El currículo integrador.

---

\* James Beane actualmente jubilado, actuó por muchos años como docente, en la educación básica, y también como mentor en diferentes momentos y contextos de movimientos de reforma de la educación. Es autor de obras como: *Integración Curricular* (1997), *Un currículo de la Enseñanza Fundamental* (1993) y *Afectividad en el Currículo* (1990). También es coautor de *Escuelas Democráticas* (1995), *La Enseñanza Fundamental y más allá* (1992), *cuando los niños tienen prioridad* (1987), *Autoconcepto, Autoestima y Currículo* (1986) y *Planeamiento y desarrollo curricular* (1986). Además, fue el coorganizador del libro *Escuelas Democráticas*; editó el *Anuario ASCD*, de 1995, para un currículo coherente. Beane profirió innumerables conferencias, fue consultor en diferentes proyectos educacionales internacionales y prestó servicios liderando varias asociaciones profesionales de educación. E-mail: [jbeane1@mac.com](mailto:jbeane1@mac.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Há boas razões pelas quais professores estão constantemente preocupados com aquilo que poderia ser chamado de “questões técnicas” – os detalhes da organização da sala de aula, atividades didáticas, planos de aula e outros. Quem pode nos culpar? Quando o sinal toca, a hora da especulação acaba. Alguma coisa tem que acontecer. E esta ‘alguma coisa’ precisa de direção e organização. Com certeza, momentos espontâneos acontecem em sala de aula, mas somente alguém completamente sem noção sobre a vida da sala de aula poderia pensar que os professores não precisam planejar com antecedência uma grande variedade de detalhes técnicos. O que é que meus alunos deveriam aprender? De quais recursos eu preciso? Quais atividades poderíamos fazer? Como certos alunos reagirão a uma atividade ou outra?

Além disso, professores têm razões para as escolhas que fazem. Talvez certo livro pareça interessante. Talvez uma atividade específica possa ser mais envolvente do que outra. Talvez uma maneira de formar pequenos grupos faça com que sejam mais heterogêneos do que outra. Seja para tornar a sala de aula mais interessante, ou mais eficiente, ou mais justa, ou por alguma outra razão, professores têm justificativas pelas coisas que escolhem fazer na sala de aula.

O que acontece se um professor escolhe ensinar de um modo democrático? Um compromisso filosófico é apenas o ponto de partida. O que acontece quando o sinal toca? Quando um professor quer ensinar de modo democrático, como ele pensa sobre o que fazer, de fato, na sala de aula? Essas são questões extremamente importantes porque, embora discussões filosóficas possam evitá-las, uma vez que a porta da sala de aula fecha elas exigem atenção total: e é neste momento que as intenções mais nobres do professor podem frear repentinamente.

A intenção aqui não é escrever uma receita ou um guia completo de métodos, e sim, imaginar como poderíamos pensar sobre o que fazer. Afinal, não existe uma única maneira de dar vida à democracia na sala de aula e fatores como circunstâncias locais, a confiança e segurança do professor, as experiências anteriores dos alunos, e vários outros aspectos precisam ser considerados. No entanto, há muitas ideias e exemplos que podemos considerar para enxergar a conexão entre as minúcias da sala de aula e o caminho democrático (BEANE, 2005).

=====

## 2 DECIDIR DE MODO DEMOCRÁTICO

Em uma democracia, o princípio da dignidade humana exige que as pessoas possam ter voz nas decisões que as afetam e que sua voz seja considerada. Por essa razão, provavelmente, não há nenhuma ideia que se associa de forma mais abrangente com a sala de aula democrática do que o envolvimento de jovens na tomada de decisões sobre o que deve ser feito, e como.

O retrato de uma comunidade democrática é, muitas vezes, o de um grupo de pessoas que, cuidadosamente, tomam decisões em conjunto sobre assuntos a serem tratados e sobre o modo de encaminhar, solucionar as questões. Embora essa imagem seja inspiradora, implica um tipo de agenda aberta que não é sempre possível na sala de aula. Talvez a implicação dessa visão seja a razão pela qual muitos professores dizem que não podem ter uma sala de aula democrática porque há muitas exigências externas que impossibilitam uma agenda aberta, ou porque os jovens não têm conhecimento suficiente sobre o conteúdo, para tomar decisões sobre um curso ou uma disciplina. Em alguns casos, professores até começam a se sentir culpados porque acreditam que é improvável e que jamais alcançarão aquele retrato idealizado.

O fato é que a maioria dos professores não tem o luxo de uma agenda completamente aberta. São contratados para ensinar uma disciplina ou curso cujo conteúdo e recursos são frequentemente determinados pela escola ou comitê curricular regional que, por sua vez, responde às exigências de padrões e avaliações do Estado. Mesmo quando há uma boa flexibilidade, muitas vezes os professores já têm temas ou assuntos preferidos que gostam de trazer à sala de aula, às vezes por tê-los aprimorado durante anos de prática. De qualquer maneira, não conseguem imaginar como os jovens poderiam estar envolvidos no planejamento.

Em vez de começar com o retrato idealizado ou as razões reais e imaginadas pelas quais os jovens não podem colaborar na tomada de decisões, talvez possamos começar olhando as questões sobre as quais quase todos os professores tomam decisões curriculares para a sala de aula: a seleção de atividades e recursos, a identificação de centros organizacionais para o currículo, ou os modos pelos quais a experiência de um grupo poderia ser avaliada. Em relação a cada uma dessas questões, muitas decisões precisam ser tomadas. Numa sala de aula democrática

uma das questões-chave é: “quem tomará a decisão sobre tais assuntos?” O professor? Os alunos? Ou o professor e os alunos em conjunto?

Suponha que está na época de começar uma matéria anual sobre “culturas” em que os alunos leem livros e poemas de autores de culturas diversas, pré-selecionados por um comitê curricular. Não há nada que impeça que o professor pergunte aos alunos: “quais perguntas vocês têm sobre as culturas?”, e depois use as respostas para guiar discussões sobre as leituras ou expandir a matéria, dividindo-a em novos tópicos. Também não há nada que impeça o professor de álgebra, no ensino médio, num curso pré-determinado com conteúdo ordenado e um livro didático, de convidar alunos a sugerir como grupos pequenos poderiam ser formados, como a avaliação poderia ser organizada, ou como lições de casa poderiam ser agendadas. Com certeza, no caso da aula de álgebra, no ensino médio, os alunos teriam experiência suficiente na escola para entender essas coisas e ter alguma ideia sobre como organizá-las.

Em alguns casos, os professores têm um amplo grau de arbítrio para determinar o currículo. Por exemplo, um professor do primeiro ano e seus alunos planejaram o currículo juntos por meio de três passos inter-relacionados:

- (1) a seleção do tema alvo (o foco para desenvolver o currículo);
- (2) o estabelecimento de perguntas, como guias para servirem no âmbito e sequência da matéria temática; e
- (3) o plano das atividade da sala de aula.

Em uma ocasião, decidiram fazer uma matéria sobre “Baleias”. Em seguida, identificaram questões guias para o tema e as categorizaram de acordo com as disciplinas que geralmente há na escola: língua, música, arte, matemática e outras. Finalmente, o grupo criou diferentes atividades para responder às questões orientadoras e, de novo, todos discutiram como estas se conectaram com as diversas áreas de estudo. Além de ser um exemplo excelente de planejamento colaborativo, este caso também mostra que não é somente para alunos mais velhos. Crianças pequenas também podem contribuir com grandes ideias.

Numa outra ocasião em que havia amplo arbítrio, dessa vez no ensino médio, Barbara Brodhagen (2007) descreve como ela e sua parceira de ensino começaram o ano em branco, sem

=====

um plano definitivo para o currículo. Depois de algumas semanas de construção coletiva, elas conduziram os alunos por um processo que ela descreve da seguinte forma:

*Começamos pedindo aos alunos que fizessem algumas reflexões: “Gostaríamos que vocês comessem pensando sobre vocês mesmos. Quem é você? Como é você? Quais são seus interesses e suas aspirações? Faça uma lista de palavras ou frases que você usaria para descrever você mesmo”.*

*Em seguida levantamos as duas perguntas principais: “Ainda pensando sobre você mesmo e olhando a lista de palavras que escreveu, agora escreva perguntas ou inquietações que você tem em relação a você mesmo. Quais perguntas e inquietações você tem em relação a você mesmo?”. Depois de deixar tempo suficiente para os alunos fazerem a lista de perguntas individualmente, criamos pequenos grupos de cinco ou seis pessoas e pedimos a eles para procurar perguntas repetidas por diferentes pessoas e registrá-las numa folha de papel kraft: “Há perguntas ou inquietações que foram expressas por várias pessoas ou por todos os membros do seu grupo? Se houver, quais são? Ninguém precisa mostrar sua lista pessoal ou compartilhar alguma coisa, a menos que queira”.*

*Depois que as perguntas “sobre si mesmo” são registradas, começamos a investigar a segunda das duas questões principais: “Agora gostaríamos que vocês olhassem para fora de vocês mesmos, para o mundo em que vocês vivem, desde os aspectos próximos (família, amigos, escola, culturas, nossa comunidade e outros), até os aspectos mais distantes (seu estado, sua nação, o mundo global). Gostaríamos que vocês pensassem sobre este mundo, próximo e distante, e fizessem uma lista de perguntas ou inquietações que vocês têm sobre este mundo. Quais perguntas você tem sobre o mundo em que você vive?”. De novo, depois de dar tempo suficiente para registrar perguntas e inquietações individuais, os alunos são organizados em pequenos grupos para achar perguntas e inquietações “mundiais” que têm em comum (com o mesmo direito de ficar em silêncio).*

*Neste momento as paredes da sala de aula são cobertas com folhas de papel kraft com perguntas como essas:*

*Perguntas sobre si mesmo*

*Por quanto tempo eu vou viver?*

*Como será minha aparência quando ficar mais velho?*

*Outras pessoas acham que eu sou da maneira que eu acho que sou?*

*Que trabalho eu vou ter?*

*O que eu faria se encontrasse um extraterrestre?*

*Um dia eu vou para o espaço?*

*Por que eu brigo com meus irmãos?*

*Eu deveria fazer uma tatuagem?*

*Vou ser pobre e ficar sem casa?*

*Minha família ainda vai estar ao meu lado quando eu ficar mais velho?*

*Meus pais vão me aceitar como adulto?*

*Onde vou morar quando ficar mais velho?*

*Vou me casar e ter filhos?*

*Por que eu me comporto do jeito que me comporto?*

*Por que eu preciso frequentar a escola?*

*Vou ter os mesmos amigos quando ficar mais velho?*

*Por que eu pareço da maneira que pareço?*

*Vou entrar numa faculdade?*

*Vou ser igual aos meus pais?*

*Perguntas mundiais*

*Moraremos no espaço um dia?*

*O que vai acontecer à Terra no futuro?*

*Por que há tantos crimes?*

*Por que as pessoas se odeiam?*

*Por que há tantas pessoas pobres?*

*O racismo vai acabar um dia?*

*Haverá um dia um presidente que não é um homem branco?*

*Existem outros planetas além dos que já conhecemos?*

*Quem é o dono do espaço?*

*Será descoberta uma cura para o câncer e o HIV?*

*Para onde vai o lixo?*

*Quem vai ganhar a próxima eleição?*

*Por que as escolas são do jeito que são?*

=====



*As florestas tropicais serão salvas?  
Por que existe tanto preconceito?  
Qual é o propósito do tempo?  
Como se sabe que algo é real?  
O tráfico de drogas vai parar um dia?  
Como evoluiremos?  
Pranchas flutuantes vão substituir pranchas  
de skate?  
É possível viajar pelo tempo?  
Quantos tipos de espécies existem?*

*Em seguida, pedimos que os pequenos grupos olhassem as perguntas sobre si mesmos e as perguntas mundiais para identificar temas para o currículo: Há exemplos de conexões entre perguntas sobre si mesmo e perguntas mundiais (como, por exemplo, perguntas sobre conflitos na escola e conflito no mundo maior)? Se houver, quais são algumas palavras que se poderia usar para nomear as conexões (como, por exemplo, “conflito”)? (Em grupos de 60 ou menos fizemos isso também expondo todas as perguntas dos grupos pequenos num lugar central e pedindo que o grupo maior identificasse os temas).*

*Em seguida, as listas dos temas dos grupos pequenos são apresentadas e o grupo maior chega a um acordo sobre uma lista única. Há uma votação para selecionar o primeiro tema do ano (deixando os outros temas para investigar mais adiante). Depois de selecionar um tema inicial, os grupos pequenos são reunidos novamente para identificar perguntas e inquietações das listas deles que incluiriam no tema inicial: Quais são as perguntas e as inquietações específicas e as mais gerais que gostaríamos de abordar dentro deste tema? Indicar quais perguntas interessam a todos, ou à maior parte do grupo, e quais interessam a uma ou duas pessoas apenas, uma vez que haverá espaço para atividades em grupos grandes e pequenos (Esta tarefa já foi realizada também com uma comissão coordenadora, formada por representantes de cada pequeno grupo).*

*Finalmente, pedimos que os alunos identifiquem possíveis atividades que o grupo poderia fazer e os recursos que poderia usar para responder às perguntas do tema. Para fazer*

*isso usamos uma das várias maneiras: pequenos grupos circulando entre estações de trabalho onde uma ou duas perguntas são postadas, discussões no grande grupo, ou dividindo o grupo ao meio.*

*Ao completar esse processo, os professores dão seguimento para organizar e expandir as atividades, desenvolver o calendário para atividades e projetos, e assim por diante. Os professores e os alunos criam também uma rede para a matéria, como um modo visual de organizar o trabalho.*

Entre outras coisas, esses exemplos mostram que não há uma única maneira de envolver jovens na tomada de decisões sobre o currículo da sala. A questão é que se precisa perguntar continuamente: “Como os alunos podem ser envolvidos?”. Às vezes as opções podem ser limitadas, outras vezes, podem ser bem abertas. Ensinar de modo democrático significa envolver jovens na tomada de decisões sempre que for possível, e à medida que for possível. Não importa o quanto o professor se sente restringido por diferentes exigências; dar voz aos alunos é um passo na direção democrática.

No entanto, é necessário colocar uma palavra de cautela. Eu tenho ouvido professores que experimentaram planejamento colaborativo dizer com alegria: “os alunos decidiram fazer exatamente o que eu teria planejado”. Isso não deveria ser uma surpresa. Alunos são pessoas reais também. Eles vivem no mundo e frequentam a escola. Se lhes perguntamos quais questões têm em relação a culturas, ou como gostariam de organizar grupos pequenos, ou quais questões têm em relação ao mundo, é muito provável que eles levantariam ideias parecidas com as nossas. Porém, a cautela é a seguinte: o propósito de envolver os alunos no planejamento não é enganá-los a pensar que nossas ideias são as ideias deles, ou conduzi-los a planejar algo que nós já pensamos. Enganar os alunos ou fabricar um acordo com eles não é consistente com o caminho democrático. O propósito de envolver os alunos no planejamento é ajudá-los a aprender o caminho democrático. Se as ideias deles são iguais às nossas ou não, isto não é a questão.

Para alguns professores, a possibilidade de envolver os alunos no planejamento simplesmente parece trabalho extra. Não há dúvida de que planejamento colaborativo pode ser mais difícil ou envolver habilidades mais complexas do que simplesmente dizer aos alunos o que eles devem fazer. De outro lado, porém, muitos professores se sentem numa luta contínua com

=====

alunos porque não existe um acordo mútuo sobre o que deve acontecer, ou o professor teve uma percepção errônea sobre a melhor maneira de conduzir o processo. Pior ainda, muitos professores precisam ficar em reuniões longas para tentar resolver, com colegas, questões sobre o que poderia funcionar com os alunos. Por que professores pensariam que essas brigas, reuniões e momentos de má previsão são menos trabalhosos, para nem dizer menos frustrantes, do que planejar, com os alunos, o modo de organizar as atividades da sala de aula desde o início? Mais difícil? Talvez. Mais complexo? Sim. Mais trabalho? A longo prazo, não. Comunidades colaborativas são menos trabalhosas do que comunidades adversárias.

Para outros professores, a ideia de planejar com os alunos parece impossível porque significa abrir mão do controle total da sala de aula. Com certeza, os professores estão no seu direito de sentir isso, já que a maior parte provavelmente tem pouca preparação para planejar com alunos e, além disso, eles são responsáveis por tudo que acontece na sala de aula. Com o risco de parecer excessivamente áspero, porém, quero fazer a pergunta: “está em pauta a educação de quem?”. Numa sociedade democrática, a participação pública na tomada de decisões não depende do fato de os representantes eleitos se sentirem confortáveis com essa ideia. Trata-se dos direitos e das responsabilidades de cidadãos e das obrigações dos representantes eleitos. Da mesma forma, na sala de aula, a questão do planejamento colaborativo não diz respeito aos sentimentos do professor. É verdade que os professores devem tomar, sozinhos, muitas decisões sobre a segurança e bem-estar dos alunos. Porém, ainda há muitas questões abertas para considerar na sala de aula. Em relação a essas questões, o planejamento colaborativo diz respeito ao direito e à responsabilidade dos jovens de aprender, de forma democrática, e à obrigação do professor de ajudá-los nesse caminho.

Então, como é que os professores podem começar a planejar com os alunos? Primeiro, eles podem deixar de lado qualquer sentimento de culpa sobre o quanto essa ação parece ser impossível. Segundo, eles podem ser honestos com os alunos. Dizer o que já foi planejado e explicar a razão dessas decisões. Terceiro, eles podem escolher um caminho que parece possível, como, por exemplo, o seguinte.

- Tentar perguntar aos alunos quais questões eles têm sobre um tema que já foi planejado.

- Perguntar-lhes quais tipos de atividades eles conhecem, por experiências positivas no passado, e usar esta informação para planejar atividades da matéria seguinte.
- Levar o plano de uma matéria existente à aula. Pedir aos alunos para olharem o plano e fazerem sugestões.
- Como parte do processo de conhecer os alunos, perguntar-lhes quais questões eles têm sobre eles mesmos, e sobre o mundo. Coletar as respostas e pensar sobre como elas poderiam ser incorporadas nas matérias que são planejadas. Ou, ainda, estudar as questões para identificar os temas que poderiam usar, ao longo do ano.

Obviamente, há muitas maneiras de envolver alunos no planejamento. O modo como muitos professores começam é simplesmente pela seleção de uma dessas maneiras para experimentar. Se não funciona, eles experimentam outra. Devem se lembrar também de que a maior parte de jovens nunca foi convidada a participar no planejamento da sala de aula, e assim, eles podem se sentir tão inseguros quanto o professor. O primeiro pedido para contribuições dos alunos pode ser respondido com silêncio ou com um comentário desta forma: “você é o professor, você decide”. Mas ao longo do tempo podemos ajudá-los a achar o caminho, como nós também achamos o nosso. Essa busca, por si só, é uma parte importante da abordagem democrática.

Observe-se que em todos os exemplos de planejamento colaborativo que citei, nenhum simplesmente envolveu perguntas como “o que você quer fazer?” ou “quais são seus interesses?”. Veremos na próxima parte que ensinar de modo democrático não é uma questão de ideias vagas ou de fazer qualquer coisa que nos interesse. Comunidades democráticas se engajam com assuntos e inquietações específicas. As pessoas podem achá-los interessantes e gostar de investigá-los, mas mesmo se não, os assuntos e inquietações da democracia ainda devem ser abordados.

### 3 CONTEÚDO SIGNIFICATIVO

Muitos educadores pensam, aparentemente, que a voz ou a participação do aluno são as únicas exigências para uma sala de aula democrática. No entanto, democracia não é apenas um

processo. Diz respeito a algo maior. Da mesma forma, a sala de aula democrática não se caracteriza apenas pelo modo como as coisas são feitas, mas também pelos tópicos, os assuntos e as questões que são abordadas. Como todo professor, os que escolhem ensinar de um modo democrático encaram uma miríade de expectativas sobre conteúdos e habilidades que supostamente devem ensinar. No entanto, eles buscam constantemente maneiras de criar espaço para tópicos e temas socialmente significativos, usando-os explicitamente para organizar o currículo, ou mesclando-os com matérias que eles são obrigados a ensinar. Ao fazerem isso, eles pensam em conhecimento como algo mais do que uma coleção de fatos ou habilidade a ser ensinada para passar numa prova, ou avançar no próximo ano, ou ainda, como ornamentação cultural. Para eles, conhecimento é um instrumento para entender e resolver tópicos e problemas socialmente significativos.

Aqui, como no caso do planejamento colaborativo, pode haver uma variedade ampla de possibilidades, dependendo da experiência do professor e da liberdade de espaços no currículo. Na busca de conteúdo para problemas de matemática, professores e autores de livros didáticos optam mais frequentemente por situações simples como a divisão de comida entre amigos, o cálculo de dinheiro trocado depois de uma série de compras, ou o cálculo de distâncias em torno de uma cidade imaginária. Professores que pensam de modo democrático são mais inclinados a buscar exemplos que dizem respeito a tendências de padrões locais da população, a distribuição de bens, ou os efeitos de diferentes modos de utilizar a terra. Quando há listas preferenciais de histórias e poesias, que muitas vezes enfatizam os clássicos “obrigatórios” e os “sucessos para crianças”, professores que escolhem o caminho democrático ficam de olho nas obras que trazem à luz assuntos contemporâneos importantes e que sistematicamente dão voz a pontos de vista de diversas culturas.

Tópicos e problemas em ciências não são simplesmente selecionados de simulações ou exercícios de um manual, quando professores estão pensando sobre democracia. Ao contrário, é mais provável que os tópicos envolvam projetos como a avaliação da qualidade da água na comunidade, análise do valor nutritivo e as consequências dos alimentos do refeitório, identificação de fontes de poluição na área local, o estudo e o debate sobre tendências de financiamento em pesquisa científica e médica. Estudos sociais não são meramente uma cronologia de eventos definidos por guerras e acordos sobre aquisição de terra, destacando

**James BEANE**  
*Ensinar em prol da democracia.*

políticos e figuras militares. De forma mais significativa, são o estudo de assuntos recorrentes e problemas como direitos humanos, liberdades civis e justiça econômica que envolvem pessoas reais de diversas origens que influenciam e são influenciados por forças sociais, políticas e culturais. Música e arte não são apenas áreas para atividades criativas, apresentações de férias ou a degustação da alta cultura, mas são oportunidades de expressar esperanças e sentimentos em relação aos eventos e às lutas da vida.

Pensar sobre exemplos como esses revela algumas perguntas que os professores podem usar quando escolhem ensinar de modo democrático.

- O conteúdo de uma disciplina específica envolve assuntos e tópicos socialmente significativos sempre que possível?
- Como é que posso usar minha disciplina para trazer à luz assuntos ou tópicos importantes?
- Os alunos estão conscientes das minhas tentativas de acrescentar valor social à disciplina?

Professores que já não pensaram sobre perguntas assim, ainda podem se surpreender ao descobrir que, tratá-las com seriedade, não dá vida apenas à democracia, mas também ao conteúdo abstrato e às habilidades mecânicas. Isso se torna cada vez mais importante à medida que os professores são obrigados a usar materiais curriculares padronizados, empacotados e roteirizados que passam por sanitização para limpá-los de assuntos sociais, para não inibir as vendas em qualquer estado ou comunidade. Não é difícil achar exemplos como esses: programas de ciência popular que incluem matérias sobre genética sem mencionar como a “proporção de sangue” de pessoas de diferentes origens étnicas foi usada, historicamente, para gerar perfis raciais e discriminação; ou problemas de matemática que pedem a alunos para calcular orçamentos familiares como se todas as famílias recebessem uma renda básica. Ao final, a maior parte desses materiais deve parecer conteúdo didático bom para os especialistas das áreas que os criaram, mas são inconsistentes com as realidades vividas por muitos jovens, e ausentes de qualquer consciência social.

Ao observar professores que organizam o currículo em torno de temas pessoalmente e socialmente significativos, descobre-se outra maneira de trazer o conteúdo da democracia à

superfície em salas de aula (BEANE, 1997). Às vezes identificados em colaboração com os alunos e às vezes pelo professor sozinho, tais temas proporcionam oportunidades para os jovens pensarem, simultaneamente, sobre eles mesmos e o mundo ao seu redor, e para usarem uma variedade de conteúdos e habilidades. Por exemplo, imagine uma matéria chamada “Vivendo no futuro,” em que jovens realizam pesquisas e levantam inquietações sobre o futuro, desenham invenções para resolver problemas ambientais, investigam a exatidão de previsões que foram feitas em relação à época em que eles estão vivendo, e fazem recomendações ao ministério de planejamento urbano para lidar com áreas problemáticas, antecipando o futuro, como o uso da terra, transporte e moradia (BRODHAGEM; WEILBACHER; BEANE, 1998). Considere outra matéria, intitulada “Me mostre o dinheiro”, criada a partir de questões que jovens levantam sobre a origem do dinheiro, como é distribuído, como é manufaturado, como se faz um orçamento, e o valor do salário de diferentes profissões (BEANE; BRODHAGEN; WEILBACHER, 2005). Para responder a essas questões, os alunos se envolvem em uma variedade de atividades incluindo a evolução da troca e do dinheiro em civilizações antigas, a criação de orçamentos para famílias ricas e pobres, o estudo de tendências estatísticas para a distribuição de bens, a invenção de melhorias para nosso sistema econômico, e a investigação da economia de países onde suas roupas preferidas são manufaturadas, incluindo as condições de mão de obra em condições de escravidão naqueles países. Assim também, imagine um novo tema intitulado “Conflito”, que envolve perguntas como: “Haverá outra guerra mundial?”, “Por que há tanto preconceito?” e “A guerra civil acabou?”.

Além disso, outros professores preferem envolver jovens em uma abordagem direta da vida democrática, organizando partes importantes do currículo explicitamente em torno de problemas sociais e aprendizagem de serviços. Esse foi o caso, alguns anos atrás, quando um professor do primeiro ano numa escola do centro-oeste começou a fazer um passeio de campo a um lixão local para que as crianças pudessem ver pessoalmente os efeitos do desperdício desnecessário. Com esse assunto em mente, passaram o ano criando cartazes e músicas, lendo e escrevendo histórias sobre conservação ambiental, arrecadando dinheiro para plantar árvores no terreno da escola e ajudando a escola a aprender a fazer reciclagem. Mais recentemente, numa escola de ensino médio de outro distrito, um professor e um grupo de alunos, numa aula de computação, usaram um *software* de mapeamento estatístico para mostrar os efeitos causados

**James BEANE**  
*Ensinar em prol da democracia.*

pelo fechamento de um supermercado na vizinhança. Os dados então foram usados por uma organização militante da comunidade para defender a necessidade de abrir um novo supermercado, em vez de outro tipo de negócio, naquele espaço comercial. Um exemplo final se dá por Grady (2003/2004), que descreve como alunos da *Cambridge Rindgeand Latin School*, em Massachusetts, utilizaram dados colhidos de colegas para estudar e fazer recomendações para resolver questões de saúde pública entre adolescentes. Além de ideias específicas para melhorar a saúde pública, os dados também serviam como base para o trabalho extra de novos grupos de alunos a cada ano.

Professores em todos os níveis fazem esse tipo de projeto e as histórias deles frequentemente aparecem na imprensa e em telejornais, especialmente quando os problemas sociais são locais. De modo irônico, porém, as reportagens retratam essas experiências como complementares a outro trabalho curricular principal, como trabalho de curso, ou suplementares a algum trabalho já concluído. Em alguns casos, isto é verdade, mas para muitos professores esses projetos SÃO o currículo, uma vez que problemas sociais são, afinal, o conteúdo do trabalho democrático.

Além de usar conteúdo socialmente significativo, ensinar de modo democrático exige que o conteúdo seja adquirido de fontes além das fontes acadêmicas usuais, como livros didáticos, ou outras que apresentam apenas uma visão cultural. Numa democracia, a questão “que conhecimento vale a pena? é extremamente importante. O direito democrático a ter voz, e a responsabilidade relacionada a ouvir muitas vozes, exige que professores e alunos busquem conteúdo não apenas nas disciplinas tradicionais do conhecimento, mas também em outras fontes como, por exemplo, seu conhecimento pessoal, a cultura popular e a mídia atual. Além disso, há uma obrigação de buscar ideias e pontos de vista de culturas diversas.

Eu comecei citando alguns exemplos de modos como assuntos sociais podem ser inseridos no conteúdo de diversas disciplinas. No entanto, muitos professores, na busca de métodos democráticos, chegaram à conclusão de que ensinar de modo democrático envolve, em algum momento, um movimento além da abordagem curricular de disciplinas separadas, rumo a abordagens que integram o conhecimento que se ganha por meio de matérias centradas na resolução de problemas (BEANNE, 1997; NAGEL, 1996). Isso faz sentido quando entendemos

=====



que nenhum problema social de qualquer significado social pode ser entendido ou resolvido utilizando apenas uma ou outra disciplina do conhecimento. Por exemplo, a estatística sobre a fome pode nos ajudar a entender o tamanho dos problemas, mas para realmente investigar as questões é necessário adquirir informação sobre saúde, análise política de orçamentos, discurso público em reuniões, redação de relatórios, criação de mostras artísticas e assim por diante. Professores universitários e cientistas entendem isto, como se vê pela ênfase crescente de programas e centros interdisciplinares em torno de tópicos como estudos ambientais, diversidade cultural e medicina integrada. O conhecimento em prol da democracia não é separado em pedaços de disciplinas distintas, ensinado como se não tivesse nenhuma relação com o outro e memorizado com o único intuito de passar numa prova. Da mesma forma, não é derivado de fontes acadêmicas de apenas uma única cultura. Em vez disso, é construído a partir de uma variedade de fontes de modo integrado para que possa ser usado na resolução de um tópico ou um problema significativo. Dessa forma, torna-se conhecimento em prol da democracia.

No livro *Democratic Schools* (APPLE; BEANE, 2007), administradores e professores de diferentes salas de aula e escolas descrevem como eles dão vida à democracia. Em todos os casos, os autores mencionam o uso de matérias temáticas centradas em problemas para ajudar a organizar o currículo nas suas salas de aula e escolas. Ao longo dos ensaios, selecionados em todos os níveis da escola, os temas incluíram questões como “Justiça”, “Obras urbanas”, “Fazendo uma diferença no planeta terra”, “Racismo e preconceito” (MEIER; SCHWARTZ, 2007; ROSENSTOCK; STEINBERG, 2007). Isso não deveria ter sido uma surpresa. Muitos professores usam temas no currículo. A diferença, nesse caso, é a origem dos temas. Alguns professores selecionam temas de disciplinas existentes, como “Vida colonial” ou “Métrica”; ou usam “processos”, como “mudança” ou “ciclos” ou, ainda, tópicos divertidos como “Dinossauros” ou “Invenções”. Porém, para aqueles que querem ensinar de um modo democrático, a fonte mais importante do tema são assuntos sociais e tópicos significativos. Uma olhada mais de perto nos temas usados para organizar o currículo naquelas escolas, *La Escuela Fratney/Fratney School* (PETERSON, 2007), esclarece esse ponto.

*Tema I: Nós respeitamos a nós mesmos e ao nosso mundo.*

- \* *Cada ser vivo tem necessidades.*
- \* *Eu sou alguém importante.*

- \* *Todos nós temos uma herança cultural.*
- \* *Precisamos viver em paz.*
- \* *A televisão pode ser prejudicial a nossa saúde.*

*Tema II: Temos orgulho de sermos estudantes multiculturais bilíngues.*

- \* *Diversidade é uma força em nossa sociedade.*
- \* *Há muitos benefícios em ser bilíngue.*
- \* *Nos comunicamos em muitas línguas e de muitas maneiras.*
- \* *Aprendemos um com o outro em nossa comunidade Fratney.*
- \* *Reconhecemos e respeitamos nossas múltiplas línguas, culturas e experiências.*
- \* *Aprendemos a questionar os estereótipos que são reproduzidos em desenhos animados, livros, revistas e a mídia.*

*Tema III: Podemos fazer a diferença no planeta terra.*

- \* *Nós somos formados pelo passado, nós formaremos o futuro.*
- \* *O povo afro-americano contribuiu muito à nossa nação.*
- \* *Celebramos as contribuições de mulheres.*
- \* *Povo de todas as nacionalidades trabalharam para justiça e igualdade.*
- \* *Precisamos superar o preconceito e o racismo.*

*Tema IV: Compartilhamos as histórias do mundo.*

- \* *A história da minha família é importante.*
- \* *Aprendemos sobre outras pessoas pelas histórias delas.*
- \* *Todos nós podemos ser atores e contadores de histórias.*

Outros temas derivados de outras fontes poderiam proporcionar atividades interessantes e estabelecer um contexto para várias habilidades e fatos. Porém, não falam sobre os problemas e as inquietações que ocupam o trabalho nas comunidades democráticas. Também não ajudam os jovens a aprender o caminho democrático.

=====

## 4 ORGANIZANDO A SALA DE AULA DE MODO DEMOCRÁTICO

Às vezes, as pessoas falam sobre o modo democrático de vida como se fosse apenas uma questão de juntar-se para fazer planejamento e tomar decisões. Na verdade, alunos envolvidos no planejamento, como parte de uma sala de aula democrática, às vezes perguntam: “vamos fazer alguma coisa este ano ou só fazer planejamento?”. Porém, democracia diz respeito a um modo de fazer coisas e realizar tarefas também. O modo democrático de viver é um modo ativo de viver, à medida que pessoas buscam uma opinião informada, analisam situações, expressam pontos de vista, criam soluções, oferecem recomendações e realizam ações diretas. Assim, ensinar de modo democrático implica salas de aula ativas bem como certas atividades específicas.

Em comunidades democráticas, pessoas passam bastante tempo e gastam dinheiro e energia para se tornarem bem informadas sobre questões, tópicos e problemas importantes. Assim, numa sala de aula democrática poderíamos esperar ver jovens frequentemente engajados em pesquisar perguntas e inquietações que eles mesmos ajudam a identificar. Numa época de comunicação como a nossa, fontes de informação são cada vez mais acessíveis, dentro e fora da escola, por meio da tecnologia e do contato pessoal com diversos tipos de mídia. Ensinar de um modo democrático significa buscar diferentes pontos de vista de uma variedade de fontes e ajudar jovens a se tornarem cada vez mais proficientes como consumidores de informação. Numa sala de aula democrática, professores e alunos não se interessam apenas por aquilo que é dito, mas também por quem está dizendo, por que, e com qual autoridade; trata-se de uma investigação que pode se estender de comerciais da mídia a autores de livros didáticos.

Além de colher e analisar informação criticamente, democracia exige aprendizagem sobre como compartilhá-la com outros. É por isso que salas de aula democráticas valorizam discussões informadas e debates, bem como apresentações orais e artísticas. Imagine, por exemplo, que um grupo de alunos esteja refletindo sobre o modo como a cidade pudesse ser daqui a vinte e cinco anos. Os alunos poderiam identificar aspectos importantes de vida comunitária como, por exemplo, a utilização da terra, transporte, serviços sociais, recreação, e então formar pequenos grupos em torno de cada um dos temas para juntar informação e fazer recomendações. Em vez de encerrar o exercício neste ponto, como poderia acontecer em outras

**James BEANE**  
*Ensinar em prol da democracia.*

salas de aula, as recomendações dos pequenos grupos poderiam ser debatidas, revisadas e passadas por uma votação para criar um conjunto, integrado e compreensivo, de recomendações para serem submetidas às autoridades municipais.

Uma vez que o interesse no bem comum é uma marca da vida democrática, poderíamos esperar ver grupos numa sala de aula democrática envolvidos também em vários tipos de serviços comunitários, e especialmente no “aprendizado de serviços”. Segundo o *National Service Learning Clearinghouse*, o aprendizado de serviços “combina objetivos de serviço com objetivos de aprendizagem com o intuito de que a atividade mude tanto o destinatário quanto o provedor do serviço. Isto é conseguido pela combinação de atividades de serviço com oportunidades que ligam a tarefa à autorreflexão, à autodescoberta, e à aquisição e compreensão de valores, habilidades, e conteúdo de conhecimento”.

Sem humilhantes atos de caridade ou bondade, ensinar o modo democrático de agir implica na busca por maneiras de engajar jovens em projetos mais complexos por meio dos quais não passem apenas pela experiência de altruísmo, mas também aprendam como agir para resolver problemas e preocupações. Anteriormente, eu mencionei dois exemplos, um em que crianças colocaram pressão para fazer reciclagem na escola e outro em que alunos mais velhos usaram um *software* de mapeamento para mostrar os efeitos do fechamento de um supermercado. Centenas de outros exemplos foram relatados ao longo dos anos, incluindo projetos de desenhar parquinhos na escola, projetos de conduzir pesquisa comunitária, projetos de registrar eleitores e campanhas de saúde pública. Não há falta de exemplos como esses, mas existe uma necessidade, para educadores e o público, de entender tais projetos não apenas como caridade, mas como parte de uma compreensão maior do ensino e da aprendizagem num modo democrático.

Atividades como essas são encontradas, com frequência, em salas de aula onde o intuito é fazer a aprendizagem mais envolvente e prática. Utilizadas dessa forma, tornam-se o foco do debate para discutir se resultam em alto nível de sucesso acadêmico, exploração suficiente de conteúdo, ou somente muito barulho. Às vezes, são criticadas porque podem levar jovens a descobrir e exigir uma ação sobre questões na escola ou na comunidade. Não há nada que possa esfriar uma sala de aula mais rapidamente do que a admoestação administrativa: “nunca acenda um fogo que não possa apagar”. No entanto, quando educadores se comprometem a ensinar de

=====

modo democrático, essas críticas são mal direcionadas. Além do fato de que a aprendizagem ativa leva ao maior sucesso acadêmico<sup>1</sup>, o propósito central da democracia exige algumas atividades específicas, não porque são inteligentes, envolventes, instigantes ou divertidas, mas porque são o modo de fazer coisas em comunidades democráticas.

Outra abordagem valorizada em salas de aula democráticas precisa ser mencionada aqui, pela sua importância e pela polêmica que causa, fazendo com que alunos trabalhem juntos para realizar projetos e outras atividades. A forma correta para nomear esta abordagem não é fácil hoje em dia. O nome original, “aprendizagem cooperativa”, não está mais em moda porque foi frequentemente associado com jogos acadêmicos mais do que aprendizagem social e porque as críticas dessa abordagem acharam que prejudicava a competição individualista que eles associam ao capitalismo. Por razões sociais e políticas, então, muitos educadores chegaram a usar um termo diferente “aprendizagem colaborativa”. De qualquer maneira, porém, é difícil imaginar uma comunidade ou sala de aula democrática em que alunos não trabalham juntos com frequência. Colaboração e cooperação são ícones da vida democrática.

De modo irônico, o uso de tais grupos foi desacreditado em muitos lugares sob o peso de críticas dizendo que atrapalhava os alunos “avançados” que precisavam “carregar” o grupo. Esse tipo de raciocínio sugere o quanto nossas escolas desviaram-se de uma compreensão de democracia e seu papel como propósito central na educação. Se o propósito da escola era ensinar jovens como competir para ganho pessoal, os críticos teriam razão. Porém, olhamos para grupos cooperativos e colaborativos não apenas pelos benefícios acadêmicos bem documentados, mas também pela razão de serem um aspecto crucial da vida e da aprendizagem democrática. Os problemas que implicam, como, por exemplo, o modo de trabalhar juntos e lidar com as pessoas que não contribuem com sua parte, não são justificativas para evitar grupos cooperativos: ao contrário, são as justificativas para realmente usá-los. A resposta mais importante aos críticos não é sobre o nível de sucesso que essa abordagem promove e, sim, sobre as obrigações das escolas numa sociedade democrática. Alguns anos atrás, minha mãe, que era uma professora progressista da década 1930, mostrou-se surpresa com o fato de que debates sobre grupos cooperativos e heterogêneos continuavam, uns sessenta anos depois de quando ela achava que a questão tinha sido encerrada. Depois de explicar um pouco sobre o contexto político atual, eu perguntei a ela o que ela diria a pais que querem saber o que seus filhos “avançados” poderiam ganhar com esses

grupos. Com resposta rápida, ela disse: “eles aprendem a ajudar”. Às vezes, a resposta óbvia é a mais convincente.

## 5 AVALIANDO O CAMINHO DEMOCRÁTICO

É comum dizer que a melhor maneira de saber o que um educador valoriza é olhar o que ele avalia. Em relação ao ensino democrático, porém, a questão não é apenas o que se avalia, mas também, como se avalia. Ao discutir o planejamento curricular da sala de aula, anteriormente, reconhecemos a ideia fundamental de que pessoas possuem o direito de participar na tomada de decisões que as afetam. A mesma ideia se aplica ao desenho da avaliação. Uma maneira de começar a incluir alunos no processo de desenhar avaliações é perguntar diretamente como eles acham que seu próprio trabalho, o currículo, os esforços dos grupos, o papel do professor, ou qualquer outra coisa poderiam ser avaliados. Deveríamos usar um projeto de pesquisa, uma prova, uma apresentação, uma discussão, uma narrativa escrita, um portfólio?

Como prelúdio à questão maior, o professor, sozinho ou com alunos, poderia criar uma lista de vários métodos de avaliação para orientar a discussão sobre quais procedimentos poderiam ser usados para uma situação específica. É antidemocrático o professor oferecer uma lista de possibilidades para os alunos considerarem? Claro que não, desde que haja realmente uma diferença entre elas, e a escolha ou as recomendações dos alunos sejam levadas a sério. Dependendo da situação, a melhor escolha do ponto de vista democrático pode ser usar uma variedade de métodos diferentes para que alunos diferentes possam achar um desses que proporcione a melhor oportunidade para eles mostrarem seu trabalho ou suas ideias.

Os alunos poderiam ser envolvidos para ajudar a criar qualquer tipo de avaliação (BRODAGEN, 1994). Por exemplo, antes que projetos ou outro trabalho comecem, o grupo poderia desenhar enunciados para avaliá-los, incluindo exigências desde conteúdo à qualidade de exibições e apresentações. O grupo inteiro ou uma comissão poderia olhar as seções para comentários, nos boletins, para ver se a linguagem é clara ou se comentários adicionais deveriam ser inclusos. Além disso, eles poderiam planejar um formato para a apresentação de projetos ou conferências organizadas pelos alunos.

=====

O princípio da voz do aluno se aplica também à questão de quem deveria avaliar o trabalho do aluno. Obviamente, professores devem ser envolvidos na avaliação e comentar sobre o trabalho de alunos. Mesmo que estejam relutantes a fazer isso, pais e autoridades escolares insistem para que isso aconteça como parte das responsabilidades do professor. Porém, ensinar e aprender num modo democrático significa que alunos também precisam assumir um papel crucial em relação ao seu próprio trabalho. Além do direito de poder comentar sobre o próprio trabalho, jovens também merecem ganhar os benefícios da oportunidade de se tornarem mais habilidosos em julgar seus próprios esforços. Assim, em salas de aula democráticas, os professores fazem um esforço para engajar alunos na reflexão e autoavaliação por meio de discussões, conferências, jornais, formulários de autoavaliação orientada e outros meios. Ao final das matérias e dos períodos de avaliação, alunos completam atividades de autoavaliação que são colocadas em portfólios e compartilhadas com pais ou outros familiares. Conferências organizadas por alunos em que os resultados de autoavaliação e objetivos futuros são discutidos com professores, pais e familiares são muito valorizadas. Quando boletins são usados, duas colunas de notas e comentários são incluídas – uma para o professor e a outra para o aluno. Aqui, novamente, ensinar no modo democrático significa que esse tipo de atividade seja elaborada como meio de respeitar o direito de participar na avaliação, e não como um dispositivo enganoso para forçar alunos que não completaram seu trabalho a confessarem isso publicamente.

Quando professores escolhem ensinar de modo democrático, eles se preocupam com o trabalho do grande grupo e dos pequenos grupos que se juntam para fazer projetos especiais também. Nesse caso, é necessário se organizar para fazer uma avaliação reflexiva por meio de discussões, formulários de respostas estruturadas, e outros meios. Com isso, perguntas cruciais são colocadas sobre o modo como o grupo integra os valores associados com a forma democrática de fazer atividades. Os membros do grupo tiveram oportunidades equitativas de participar e de ter suas ideias ouvidas? Decisões foram tomadas usando algum processo de consenso reflexivo? Esforços foram feitos para encorajar todos a contribuir para as discussões sobre as decisões a serem tomadas? Os materiais e os outros recursos utilizados pelo grupo refletiram uma diversidade de pontos de vista? Os líderes dos grupos, incluindo o professor, estimularam o grupo a ser generoso e respeitoso no trabalho e na comunicação colaborativa?

Foram feitos esforços para criar diversidade em pequenos grupos? Foi alocado tempo suficiente para o planejamento e a avaliação do trabalho individual e coletivo?

Usando a ideia de pesquisa, os alunos também poderiam estudar padrões educacionais estaduais bem como um exemplar de provas passadas do seu estado ou distrito. Fazendo assim, abrem-se oportunidades para os alunos refletirem sobre o modo como as experiências na sala de aula os ajudaram a se conformar com exigências educacionais externas ou a se preparar para diferentes provas. Numa época em que tais exigências carregam tanto peso, alunos têm o direito de conhecer esse tipo de informação. De outro lado, fazer esse tipo de investigação num nível crítico pode ajudar os alunos a começarem a ver de que forma esses sistemas de provas representam interferência política, não democrática, na vida deles e da escola.

Muitos professores nunca tiveram experiência com ideias sobre avaliação democrática. Como eles poderiam começar?

- Criar um formulário para os alunos responderem perguntas sobre a maneira como realizaram um projeto.
- Pedir aos alunos que escrevam uma declaração curta, uma autoavaliação para enviar junto com o boletim no final do semestre e indicar se o professor concorda ou não.
- Convidar alunos para contribuir com perguntas para uma prova sobre conteúdo e, de fato, considerá-las.
- Alocar tempo, ao final do dia ou de um período, numa sexta-feira, para o grupo discutir como foi a semana e, novamente, na segunda-feira, destinar tempo para que eles vejam juntos os planos da semana.
- Pedir a um grupo pequeno de alunos que escrevam um enunciado para avaliar aspectos de um projeto.

Lembre-se também, de que muitos jovens provavelmente nunca foram convidados a participar da avaliação. Como o professor, eles também precisam de oportunidades para experimentar ideias, encontrar e resolver dificuldades ao longo do caminho.

Obviamente, ensinar de modo democrático nos exige pensar sobre avaliação em modos bem diferentes daqueles usados tipicamente nas salas de aula. O valor disso é encorajar os alunos a pensarem cuidadosamente sobre seu trabalho, a contribuírem de forma significativa para a sua



avaliação, a refletirem sobre o modo como valores democráticos são integrados no trabalho, e a tomarem a iniciativa para relatar como seu trabalho foi realizado. Provavelmente, muitos educadores diriam que gostariam de fazer essas coisas se houvesse tempo suficiente em sua sala de aula, sempre corrida. O fato é que todos os professores passam muito tempo escrevendo notas e boletins. O modo democrático de avaliação não diz respeito tanto ao tempo disponível e mais ao compromisso, à ideia de que os jovens possuem um direito e uma responsabilidade de refletir sobre seus esforços. Em vez de perguntar aonde vamos encontrar o tempo, seria melhor perguntar quais são as consequências de ensinar jovens a depender inteiramente dos julgamentos de outros sobre o que e como eles fazem.

## 6 SUCESSO ACADÊMICO E DEMOCRACIA

Numa democracia robusta, a justiça social e a equidade são levadas a sério. Por essa razão, educadores que querem ensinar de modo democrático estão numa busca constante para conseguir um alto nível de sucesso acadêmico para todos os jovens, especialmente para aqueles que não são privilegiados e para os quais as dificuldades na escola não podem ser compensadas pela riqueza ou influência da família. É importante ressaltar que todos os métodos e abordagens que já descrevi oferecem mais acesso a mais conhecimento para um número maior de jovens. Observados em seu conjunto, são convidativos, envolventes, profundos e abrangentes.

Mesmo assim, muitas vezes, críticos rejeitam esses métodos por uma falta de “rigor”. Pode ser que esses críticos tenham razão se eles se referem às definições típicas do dicionário, que definem “rigor” usando termos como “duro”, “inflexível na sua opinião”, “severo” e “tirânico”. Afinal, é certo que esses termos não dizem nada sobre democracia. Porém, se se usa a palavra “rigor” para se referir a métodos que são estimulantes intelectualmente, que envolvem altas expectativas e que exigem investigação profunda, os críticos estariam muito errados. Os métodos que eu descrevo satisfazem essa definição bem mais do que os exercícios repetitivos, os exercícios do livro didático, os discursos únicos e constantes do professor e as planilhas simplistas que os jovens são obrigados a fazer em muitas salas de aula. É possível que os críticos queiram dizer que os jovens deveriam passar por experiências que combinam com a definição típica de “rigor”, que consta do dicionário. Esperamos que não, porque naqueles dicionários

“rigor” é geralmente seguida por “*rigamorole*”<sup>ii</sup>, definida como “um procedimento sem sentido e complexo”, e depois seguida diretamente por “*rigor mortis*”<sup>iii</sup>

Ensinar de modo democrático significa trabalhar para realizar essas altas expectativas e essas experiências didáticas rigorosas. Também significa a diferenciação de instruções, o encorajamento de diferentes estilos de aprendizagem e a consideração da diversidade entre os jovens, de modo geral. Numa sociedade democrática, deveremos querer que todos os jovens vivenciem uma experiência da melhor educação possível, reconhecendo que talvez todos não se envolvam com ela da mesma maneira. Nesse sentido, levar em consideração a diversidade implica a busca pela variedade dentro de um grupo heterogêneo, antes de separar grupos ou diferentes conteúdos curriculares para diferentes alunos.

Esse assunto se torna cada vez mais importante à medida que a maior parte dos jovens não privilegiados é treinada com folhas de exercícios comuns e repetitivos sobre pequenos aspectos de habilidade e de conhecimento, que supostamente visam à preparação dos alunos para provas padronizadas. Muitas vezes, esse fato da vida escolar, especialmente em grandes áreas urbanas, é o resultado de educadores que acreditam que crianças pobres precisam daquele tipo de “estrutura” para que a aprendizagem sistematizada na sala de aula possa acontecer. Às vezes, porém, são os próprios pais de crianças não privilegiadas que insistem em usar esses métodos, acreditando que é a única maneira para conseguir o necessário para passar numa prova padronizada. Quem pode culpar esses pais? Quando provas padronizadas pesam tanto e quando, historicamente, foram usadas tanto contra crianças não privilegiadas, qualquer método que pareça não ensinar fatos e habilidades seria motivo de alarme. Porém, de modo irônico, pesquisas sobre os métodos baseados em práticas democráticas mostram consistentemente que esses métodos são associados com sucesso em provas padronizadas (BEANE, 1997, MARKS; NEWMANN; GAMORAN, 1996). Nesse caso, como pode ser que professores usando métodos democráticos podem ser acusados de não apresentar aos alunos as “coisas” que estão nas provas padronizadas? Ou será que, quando eles falam das suas salas de aula, eles enfatizam outros tipos de aprendizagem como pensamento e a resolução de problemas?

Enquanto isso, modos valiosos de aprender, como esses que descrevo neste capítulo, são deixados para os jovens mais privilegiados, cuja realidade econômica e cultural por si só já os

=====

prepara para a maior parte das provas padronizadas. Por que educadores, políticos e legisladores aparentemente favorecem práticas de ensino menos eficientes para as crianças menos privilegiadas, até manipulando pesquisas para apoiar seus argumentos? Por que não querem as melhores práticas para todos?

Há pouco tempo eu vi um jovem chegar a uma nova escola depois de mudar de uma das cidades mais pobres do país. A professora dele, na nova escola, valorizava a resolução de problemas, atividades, discussão e outros métodos rigorosos e envolventes numa sala de aula heterogênea e bem organizada. Infelizmente, o novo aluno não sabia o que fazer nessa situação nova. Na verdade, ele não teve recursos nem para entender, uma vez que, em todos os seus anos anteriores na escola, ele nunca tinha sido colocado numa situação assim. A experiência dele era completamente relacionada a exercícios repetitivos, planilhas e atividades simplistas e conteúdo trivial. Onde há a equidade numa situação assim? Onde há justiça? O que é que políticos e legisladores poderiam estar pensando quando promovem essa falta de equidade por meio dos seus programas de provas e práticas injustas de financiamento? Por que eles deixariam um processo tão antidemocrático persistir em escolas que deveriam promover a democracia? Darei mais atenção a essas questões em outros textos. Por enquanto, não deveríamos deixar esta discussão sobre o ensino democrático sem dizer que a luta pelo sucesso acadêmico faz parte disso. Afinal, numa sociedade democrática, os jovens possuem o direito de esperar que a escola deles lhes ofereça a melhor chance para o sucesso.

## 7 O PAPEL DO PROFESSOR

Para alguns educadores, a visão de uma sala de aula em que os estudantes estão envolvidos no planejamento, trabalho de grupo, discussão, autoavaliação e outras práticas democráticas sugere que o professor perdeu completamente a direção e a autoridade. Ensinar de modo democrático exige grande presença e habilidade docente, bem como uma compreensão sólida sobre como se preparar para atividades como, por exemplo, a discussão de assuntos sociais (HESS, 2002).

Numa sala de aula democrática, alunos e professores não simplesmente seguem um livro didático ou uma aula prescrita. O trabalho deles envolve pensamento, resolução de problemas,

**James BEANE**  
*Ensinar em prol da democracia.*

pesquisa, avaliação e outras atividades complexas. Embora muitos jovens pareçam bem preparados, eles não sabem necessariamente como levantar questões relevantes, examinar informações criticamente, realizar uma investigação minuciosa, debater um assunto ou preparar projetos completos. Também, não sabem necessariamente o que a sociedade espera deles ou quais assuntos e problemas são proeminentes fora do seu ambiente local. Por essa razão, o professor é especialmente importante numa sala de aula democrática, para verificar que questões cruciais sejam levantadas, problemas persistentes sejam reconhecidos, uma diversidade de fontes seja consultada e informações e habilidades sejam postas em prática. Além disso, o professor precisa ter a capacidade de integrar padrões curriculares exigidos externamente, não importa quanto insignificante sejam, dentro do contexto de matérias e atividades que envolvem problemas e assuntos sociais significativos.

Ao mesmo tempo, porém, ensinar de modo democrático quer dizer o questionamento constante sobre o que significa ser democrático na sala de aula: Quando eu deveria interferir? Quanto eu deveria pressionar com isso? Eu deveria dizer alguma coisa ou deixá-los resolver? Para questões como essas não há um pacote curricular, não há uma aula prescrita, não há nenhuma resposta certa e conclusiva. Em vez disso, há somente a pergunta-sempre-presente que provoca a tentativa de criar uma comunidade e um currículo democrático.

O trabalho do professor é ajudar jovens a pensar mais profundamente, mais amplamente e mais criticamente. Se o professor não fosse crucial, poderíamos simplesmente contratar pessoas aleatoriamente da rua para ensinar nossas crianças. Quando se espera ou se exige pouco dos alunos, isso poderia até parecer possível. Porém, ensinar de modo democrático não é fácil e se espera muito dos alunos. Dada a importância da democracia e a forma como é mal-entendida e mal realizada hoje em dia, há muito a ganhar e muito a perder. Para enfrentar esse desafio precisamos de professores muito bons e eles, com certeza, não podem se dar ao luxo de "desaparecer" na sala de aula.

## 8 AO FINAL DO DIA

=====

Educadores passam muito tempo olhando no espelho profissional, refletindo sobre o que foi bem e o que não foi bem na sala de aula, por que os alunos foram bem ou não foram bem em alguma prova, por que pareceu que eles se engajaram ou não se engajaram com alguma atividade, e assim por diante. As pessoas comprometidas a ensinar de modo democrático não são diferentes. Depois de explorar algumas das atividades que realizam na sala de aula, esperamos que além das perguntas usuais sobre o ensino, façam outras perguntas que dizem respeito ao objetivo de dar vida à democracia.

- Meus alunos têm voz adequada e apropriada no planejamento da sala de aula?
- O conteúdo em que nos concentramos possuiu alguma relevância social?
- Os alunos estavam envolvidos numa atividade rigorosa e autêntica?
- Consultamos uma variedade de fontes e pontos de vista em nossa pesquisa?
- Estudamos criticamente informações e pontos de vista?
- Como nosso trabalho poderia se estender com mais frequência para um trabalho comunitário?
- Utilizamos uma variedade de maneiras para refletir sobre, e avaliar nosso trabalho e nosso grupo?
- Os alunos tiveram voz adequada e apropriada na criação da nossa avaliação?
- Os alunos tiveram adequado espaço de voz na avaliação do seu trabalho?
- Minhas expectativas estavam suficientemente altas e eu exigi que todos os alunos alcançassem um nível bom no trabalho?
- Houve variedade suficiente nas atividades e nos materiais para dar a todos os alunos uma oportunidade equitativa para ter acesso ao currículo?
- Eu cumpri meu papel como professor, de modo democrático?

Mais de nós deveríamos nos fazer esse tipo de perguntas. Se nos perguntássemos, talvez víssemos também mais exemplos de ensino de modo democrático.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M.; BEANE, J. (Eds.). **Democratic schools**. Portsmouth. 2. ed. NH: Heinemann, 2007.
- BEANE, J. **A reason to teach**:\_creating classrooms of dignity and hope. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A middle school curriculum**: from rhetoric to reality. Columbus, OH: National Middle School Association, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Curriculum integration**: designing the core of democratic education. New York: Teachers College Press, 1997.
- BEANE, J.; BRODHAGEN, B.; WEILBACHER, G. Show me the money. In: DANIELSE, H.; BIZAR, M. **Teaching the best practice way**: methods that matter. Portland, ME: Stenhouse, 2005.
- BRODHAGEN, B. Assessing and reporting student progress in an integrative curriculum. **Teaching and change**, n. 1, p. 238-54, 1994.
- \_\_\_\_\_. The situation made us special. In: APPLE, M. W; BEANE, J. (Eds.) **Democratic schools**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.
- BRODHAGEN, B.; WEILBACHER, G.; BEANE, J. What we've learned from "Living in the Future". In: BEYERAND, L.; APPLE, M. (Eds.) **The curriculum**: problems, politics, and possibilities. Albany, NY: SUNY Press, 1998.
- GRADY, E. New needs, new curriculum. **Educational Leadership**, vol. 61, n.4, p. 65-68, dec./2003-jan./2004.
- HESS, D. Teaching Controversial public issues discussions: learning from skilled teachers. **Theory and research in social education**, vol. 30, n. 1, p. 10-41, 2002.
- MARKS, H.; NEWMANN, F; GAMORAN, A. Does authentic pedagogy increase student achievement? In: NEWMANN, F. et al. **Authentic achievement**: restructuring schools for intellectual quality. San Francisco: Josey-Bass, 1996, p. 49-73.
- MEIER, D.; SCHWARTZ, P. Central Park East Secondary School: the hard partis making It happen. In: APPLE, M. W; BEANE, J. (Eds.) **Democratic schools**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.

=====

NAGEL, N. **Learning through real-world problem solving**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 1996.

NEWMANN, F. et al. **Authentic achievement: restructuring schools for intellectual quality**. San Francisco: Josey-Bass, 1996.

PETERSON, R. La Escuela Fratney: a journey toward democracy. In: APPLE, M. W; BEANE, J. (Eds.) **Democratic schools**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.

ROSENSTOCK, L; STEINBERG, A. Beyond the shop: reinventing vocational education. In: APPLE, M. W; BEANE, J. (Eds.) **Democratic schools**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.

---

<sup>i</sup> Por exemplo, Marks, Newman, e Gamoran, 1996; Newman e Associados, 1996

<sup>ii</sup> Nota do tradutor: Aqui o autor faz referência ao dicionário da língua inglesa. Não há tradução direta para a palavra “*rigamorole*”, mas o autor expõe seu sentido no corpo do texto.

<sup>iii</sup> Nota do tradutor: Novamente, o autor se refere ao dicionário da língua inglesa. “*Rigor mortis*” quer dizer “rigidez cadavérica”.

**Artigo recebido em 13/12/2017.**

**Aceito para publicação em 16/12/2017.**