

Ensino para a Ação Democrática

Joel Westheimer¹

¹University of Ottawa, Ottawa/Ontario – Canadá

RESUMO – Ensino para a Ação Democrática. As políticas atuais de reforma escolar que enfatizam os testes padronizados e um currículo limitado deixam os estudantes carentes de habilidades necessárias para participarem efetivamente em sociedades democráticas. Este artigo apresenta estas reformas como inadequadas, embasando-se em pesquisas que examinam programas escolares que procuram ensinar a *boa* cidadania para detalhar três visões de cidadania comumente encontradas em programas escolares: pessoalmente responsável, participativo e orientado para a justiça social. A cidadania pessoalmente responsável é a mais comumente buscada, mas tem pouca relação com o pensamento e a ação democrática. O artigo é concluído com três recomendações para a prática.

Palavras-chave: **Democracia. Cidadania. Ensino Democrático. Justiça Social. Engajamento Cívico.**

ABSTRACT – Teaching for Democratic Action. Current school reform policies that emphasize standardized tests and a narrow curriculum leave students without skills they need to participate effectively in democratic societies. This article exposes these reforms as inadequate and draws on research regarding school-based programs that seek to teach *good* citizenship to detail three visions of citizenship commonly found in school programs: personally responsible, participatory, and social justice-oriented. Personally responsible citizenship is the most commonly pursued but has little to do with democratic thought and action. The article concludes with three recommendations for practice.

Keywords: **Democracy. Citizenship. Democratic Teaching. Social Justice. Civic Engagement.**

Imagine¹ que você estivesse visitando uma escola em uma nação totalitária governada por uma ditadura de partido único. As experiências educacionais seriam marcadamente diferentes daquelas experimentadas pelas crianças em sua escola local? Isto pode soar como uma pergunta jocosa, mas não pretendo que soe desta maneira. Parece plausível que as boas lições de multiplicação, química ou língua estrangeira – talvez com alguns ajustes para relevância e adequabilidade cultural – serviriam igualmente bem na maior parte do mundo. Assim, se você pisasse em uma escola em algum lugar do planeta e pedisse educadamente para observar algumas aulas, conseguiria dizer se estava visitando uma escola em uma nação democrática ou em uma totalitária? Ou, inversamente, se os estudantes de uma nação totalitária fossem transportados secretamente para uma escola em seu bairro para continuar suas aulas com professores e currículo novos, eles conseguiriam notar a diferença?

As crianças em sua escola local provavelmente aprenderiam como ler e escrever, da mesma forma que os estudantes o fazem na Coreia do Norte ou na China, por exemplo. Os estudantes em sua escola local aprendem a somar, fazer frações e resolver equações algébricas. Porém, isso é o que os estudantes no Uzbequistão também aprendem. Talvez os estudantes em sua escola local aprendam a não brigar, a seguir as regras e a não transgredir nenhuma lei. Podem cantar o hino nacional e aprender sobre asteroides e o ciclo de vida do vagalume. Talvez até mesmo atuem em peças de teatro, aprendam um instrumento musical e pintem quadros. Sei que escolas na Eritreia e na Bielorrússia também fazem isso.

Meu argumento é que os cidadãos em países não democráticos governados por um regime autoritário de partido único ou mesmo por uma junta militar aprendem na escola muitas coisas iguais ao que nossas crianças aprendem. Assim, que objetivos seriam diferentes para as escolas em uma sociedade democrática? Por exemplo, os estudantes em países democráticos aprendem como participar em uma tomada de decisão pública (o tipo da participação que é exigida para que a democracia funcione adequadamente)? São ensinados a se verem como atores individuais que trabalham em conjunto com outros para criar uma sociedade melhor? São ensinadas habilidades de que necessitam para pensar por si e governar coletivamente?

A maioria de nós gostaria de acreditar que sim. Enquanto uma escola na Coreia do Norte, na China ou no Irã pode estar ensinando aos estudantes a fidelidade cega aos líderes de sua nação e a deferência às políticas sociais e políticas que seus líderes promulgam, esperaríamos que as escolas no Canadá, no Brasil, na Finlândia ou nos Estados Unidos ensinariam aos estudantes as habilidades e dispositivos necessários para avaliar por si os benefícios e as desvantagens de determinadas políticas e práticas governamentais. Não nos surpreenderíamos em saber, por exemplo, que as crianças norte-coreanas são ensinadas a acei-

tar uma história oficial transmitida pelo regime autoritário de partido único. Afinal, um currículo escolar que ensina uma versão unificada, não questionadora da *verdade*, é uma das características de sociedades totalitárias. Os cidadãos democráticos, por outro lado, devem se comprometer com os princípios e valores que fundamentam a democracia – como a participação política, a liberdade de expressão, as liberdades civis e a igualdade social. As escolas podem desenvolver esses compromissos por meio de aulas sobre habilidades de análise e exploração, expressão política livre e pensamento independente.

Ensinar a Questionar – Essencial para Escolas em Democracias

Muito tem sido escrito sobre as finalidades das escolas em sociedades democráticas, mas aqui está uma característica que acredito ser essencial para distingui-las de suas correspondentes totalitárias: as escolas em sociedades democráticas devem ensinar aos estudantes como fazer perguntas – os tipos das perguntas que são, às vezes, incômodas, os tipos que questionam a tradição. Embora a maioria de nós concorde que as tradições são importantes, sem questionamento não pode haver nenhum progresso. Os estudantes precisam exercitar múltiplas perspectivas e pontos de vista interessantes sobre assuntos importantes que afetam nossas vidas. Às vezes, esses assuntos podem ser controversos. Porém, aperfeiçoar a sociedade requer acolher esse tipo de controvérsia para que os cidadãos consigam se engajar em diálogo democrático e trabalhar junto rumo à compreensão e promulgação das decisões políticas o mais sensatas possíveis.

Por que esperaríamos que adultos, mesmo deputados ou membros do congresso (ou do parlamento), consigam discutir de maneira inteligente e solidaria pontos de vista diferentes, que busquem os interesses de seus constituintes se as crianças na escola nunca ou raramente têm essa oportunidade? As crianças nas salas de aula de países democráticos do mundo todo muitas vezes são blindadas contra matérias que exigem o engajamento fundamentado com ideias concorrentes da atualidade, embora esse tipo de engajamento seja exatamente o que a participação democrática requer. Embora habitualmente as escolas evitem assuntos controversos, abordar assuntos controversos pode ser exatamente o que é necessário.

Podemos pensar que é óbvio que os reformadores da escola fariam todo o possível para garantir aos professores e aos estudantes muitas oportunidades para fazer esse tipo de pergunta. E nossas escolas muitas vezes apoiam os dispositivos democráticos dessa maneira. Mas ensinar e aprender – tanto em escolas públicas como privadas – nem sempre está de acordo com objetivos e os ideais democráticos. As tensões são muitas e, nos últimos anos, alguns dos próprios fundamentos do engajamento democrático, como oportunidades para pensamento

independente e análise crítica, tornaram-se cada vez menos comuns. Se o fato de ser um bom cidadão democrático requer pensar criticamente sobre pressupostos sociais importantes, então esse fundamento da cidadania está em conflito com tendências recentes na política global de educação.

O Ataque ao Pensamento Crítico

Em muitas salas de aula do mundo todo, as metas da educação vêm se modificando firmemente, da preparação de cidadãos públicos ativos e engajados, para metas mais estreitas, de preparação para a carreira e o ganho econômico individual. As pressões dos legisladores, grupos empresariais, fundações filantrópicas, pais e de uma ampla mudança cultural em prioridades educacionais resultaram em escolas que estão sendo vistas primeiramente como canais para o sucesso individual e, cada vez mais, aulas objetivando explorar responsabilidades democráticas são deixadas de lado. Muito da reforma educacional atual está limitando os tipos de ensino e aprendizagem que podem desenvolver as atitudes, as habilidades, o conhecimento e os hábitos necessários para uma sociedade democrática florescer (Berliner, 2011; Kohn, 2004; Llewellyn et al., 2007; Westheimer; Kahne, 2004).

Em muitos distritos escolares, estados e províncias, estruturas curriculares cada vez mais estreitas enfatizam a preparação dos estudantes para avaliações padronizadas em matemática e alfabetização, ao mesmo tempo em que passam por cima de estudos sociais, história e até mesmo educação básica para a cidadania. Ainda mais, os estudantes com melhor aproveitamento, geralmente oriundos de bairros mais ricos, estão recebendo uma parcela desproporcional dos tipos de educação para a cidadania que aguçam o pensamento dos estudantes a respeito de assuntos presentes no debate e na preocupação do público. Essa divisão demográfica – que alguns estudiosos chamaram de *lacuna de oportunidade cívica* – resulta em uma distribuição desigual de oportunidades para praticar o engajamento democrático (consultar, por exemplo, Kahne; Middaugh, 2008).

As abordagens curriculares que ensinam para o teste, de modo que os estudantes tenham êxito nos limitados exames acadêmicos, ensinam a eles que o pensamento crítico mais amplo é opcional. Em outras palavras, o desafio pedagógico que muitos educadores almejam colocar no centro de seus esforços – como promover um pensamento fundamentado e a análise de problemas contemporâneos – muito frequentemente foi substituído pelo ímpeto unidirecional de transformar os estudantes em melhores realizadores de teste, não melhores cidadãos.

As iniciativas de reforma escolar nos Estados Unidos servem como um exemplo entre muitos e existem muitos países que mostram tendências impressionantemente similares (e problemáticas). Os testes

de alto impacto, exigidos pela legislação norte-americana *No Child Left Behind* (NCLB) e *Race to the Top* (RTTT), por exemplo, empurraram ainda mais para as margens as iniciativas educacionais que desafiam os estudantes a se defrontarem com perguntas difíceis sobre a sociedade e o mundo. Em um estudo do *Center on Education Policy*, 71% dos distritos escolares relataram ter feitos cortes no tempo dedicado a outros conteúdos – especialmente estudos sociais – para dar mais espaço ao ensino da leitura e da matemática (Rentner et al., 2006). De maneira semelhante, pesquisa do *Common Core*, grupo baseado em Washington, descobriu que dois terços dos professores da escola pública relataram que disciplinas como ciências, estudos sociais e arte são deixadas de lado no dia letivo como resultado direto de políticas estaduais para as provas (Common Core and the Farkas Duffett Research Group, 2012). Em depoimento perante o Senado norte-americano, o historiador David McCullough observou que, por causa da NCLB, “[...] a história está sendo deixada em segundo plano ou excluída em muitas ou na maioria das escolas” (Dillon, 2006, p. A1). Um número crescente de estudantes está obtendo pouca ou nenhuma educação sobre como o governo funciona, a Constituição, a *Bill of Rights* [Declaração de Direitos de 1689], a evolução dos movimentos sociais e a história mundial. E, quando o conhecimento sobre eventos históricos e movimentos sociais é negado aos estudantes, eles perdem oportunidades importantes de vincular sua educação com as lutas quintessencialmente democráticas por uma sociedade melhor para todos.

Aqui enfoco o ensino de história, mas a tendência não se limita aos estudos sociais. Em muitas escolas, virtualmente cada conteúdo está sob minucioso exame em busca de qualquer desvio de uma única narrativa, baseado em fatos cognoscíveis, testáveis e fatos alegadamente incontestados. Em um estudo realizado por minha equipe de pesquisa, um professor de inglês nos contou que até mesmo a leitura de romances era agora prescritiva na rubrica de seu estado: sentidos pré-determinados, palavras do vocabulário pré-selecionadas e sinopses de tópicos para ensaios previamente elaborados. Essas políticas aparecem de diferentes formas nos movimentos de reforma educacional da maioria das democracias ocidentais.

O educador finlandês Pasi Sahlberg chama o tipo de reforma escolar que eleva a testagem e a padronização, acima de todas as outras considerações, de GERM [Germe] (*Global Education Reform Movement*) [Movimento Global de Reforma da Educação]. Descreve o GERM da seguinte maneira:

É como uma epidemia que se espalha e infecta os sistemas de educação através de um vírus. Viaja com os eruditos, a mídia e os políticos. Os sistemas educacionais tomam emprestado políticas de outros sistemas e se infectam. Consequentemente, as escolas adoecem, os professores não se sentem bem e as crianças aprendem menos (Sahlberg, 2012, online).

Não apenas as crianças aprendem menos. O que aprendem tende a seguir fórmulas prescritivas que atendem aos exames padronizados. No processo, os resultados de aprendizagem mais complexa e difícil de mensurar são deixados para trás. Estão incluídos a criatividade e o desenvolvimento emocional e social, mas também os tipos de habilidades para pensar associadas ao engajamento cívico robusto. Tanto a habilidade dos professores de ensinarem o pensamento crítico como a habilidade dos estudantes de pensar e agir criticamente diminuem.

Embora soe mal, omitir aulas que possam desenvolver habilidades para pensar criticamente ainda é diferente de proibi-las. Mas no livro *Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's Schools* detalhei as maneiras como as escolas, os distritos, os estados e até mesmo o governo federal – na esteira dos ataques terroristas de 11 de setembro – começaram a implementar políticas que realmente *restringem* a análise crítica de eventos históricos e contemporâneos no currículo escolar (Westheimer, 2007). Nos piores casos, os professores foram suspensos ou dispensados por terem ensinado análise crítica de notícias ou de livros-texto e estudantes foram suspensos por expressarem opiniões discordantes sobre a guerra no Iraque, por organizarem *clubes de paz* ou por terem vestido camisetas com slogans contra a guerra. Os estudantes e um professor de teatro, em uma escola de ensino médio de Connecticut, passaram meses pesquisando, escrevendo e ensaiando uma peça sobre a guerra do Iraque intitulada *Voices in Conflict* [Vozes em Conflito]. A direção da escola proibiu a peça por ser considerada *imprópria*. (Neste caso, os estudantes apresentaram a peça na primavera de 2007 em um palco experimental em New York, tendo obtido crítica positiva impressionante). Mas, as iniciativas para *proteger* os estudantes de perspectivas múltiplas sobre eventos históricos e contemporâneos não se limitaram a casos individuais. As políticas estadual e federal também seguiram essa tendência.

Em 2003, Lamar Alexander, senador pelo Tennessee, apresentou seu projeto de lei, *The American History and Civics Education Act*, advertindo que os educadores não deveriam expor os estudantes a ideias concorrentes em textos históricos. O civismo, argumentou ele, deveria ser recolocado em seu “[...] merecido lugar em nossas escolas, para que nossas crianças possam crescer aprendendo o que significa ser norte-americano” (Alexander, 2003, s. p.). (Ao que parece, o que significa ser um norte-americano para Alexander é mais *resposta* do que *pergunta*). Em abril de 2008, a Assembleia Legislativa do Arizona aprovou o SB 1108 [Projeto de lei estadual], especificando que as escolas cujos ensinamentos “denigram ou incentivem o dissenso” dos “valores americanos” perderiam financiamento estadual (Arizona Legislature, 2008)². Mais recentemente, em 2012, a plataforma do Partido Republicano do Texas incluiu brevemente termos que declaravam oposição ao “ensino de habilidades de pensamento crítico” ou aulas que “[...] tenham a finalidade de desafiar as ‘crenças firmes’ dos estudantes” (Texas Republican Party, 2012, online).

O exemplo mais preocupante, entretanto, vem da Flórida. Em junho de 2006, a *Florida Education Omnibus Bill* incluiu termos especificando que “[...] a história dos Estados Unidos deve ser ensinada como a história genuína. [...] A história americana deve ser encarada como factual, não construída, deve ser encarada como cognoscível, ensinável e comprovável” (Craig, 2006, online). A meta declarada dos idealizadores do projeto de lei era “elevar a alfabetização histórica” com ênfase particular no “ensino dos fatos” (consultar também Immerwahr, 2008). Por exemplo, o projeto de lei exige que somente sejam ensinados os fatos quando for para discutir o “período da descoberta” e das primeiras colônias. Isso levou Shelley Vana, Deputada Estadual da Flórida que também atuava como presidente do sindicato de professores de West Palm Beach, a imaginar “[...] a quem pertenceriam os fatos, a Cristóvão Colombo ou aos índios?” (Dolinski, 2006). Assim, que eu saiba, a Flórida tornou-se o primeiro estado a banir a interpretação histórica em escolas públicas e, com isso, efetivamente considerar o pensamento crítico como ilegal.

Naturalmente, historiadores profissionais quase universalmente consideram a história exatamente como passível de interpretação; de fato, as interpretações concorrentes são o que tornam a história tão interessante. Os historiadores e os educadores igualmente caçoaram da adesão obrigatória a uma história oficial incorporada à legislação da Flórida, mas o impacto dessas agendas não deve ser subestimado. O projeto de lei e outros exemplos legislativos similares de restrição de aulas de história a uma narrativa *verdadeira* permanecem nos livros na Flórida, em Nebraska, em Kansas e em outros estados.

Mais recentemente, no outono de 2014, mais de mil estudantes e centenas de professores de ensino médio de Jefferson County, Colorado, abandonaram as salas de aula para protestar contra as iniciativas da direção da escola de promover a história americana *positiva* e subestimar o legado de desobediência civil e protesto. Os protestos vieram na esteira de uma proposta da direção da escola de promover mudanças no currículo de história do *Advanced Placement (AP)*³. A direção sugeriu que a história no AP “[...] deve promover a cidadania, o patriotismo, os fundamentos e os benefícios do sistema de livre empresa, o respeito pela autoridade e o respeito pelos direitos individuais. Os materiais não devem incentivar nem aprovar a desordem civil, o conflito social em desrespeito à lei” (Glenza, 2014, online). Respondendo à proposta da direção da escola, os professores e os estudantes de Jefferson County boicotaram aulas, com os professores alegando licença para tratamento de saúde e os estudantes encenando diversos protestos fora das escolas. Um professor de Jefferson County caracterizou a proposta da direção como “[...] um ataque aos professores e à educação pública e um desrespeito pelas necessidades de nossos estudantes [...] É realmente, realmente assustador ser um professor em Jefferson County agora” (Glenza, 2014, online), enquanto o diretor da Escola, destacando a ironia dos es-

tudantes protestando contra um currículo que desestimula o protesto, jurou: “Se não nos ensinam a rebeldia civil, nós mesmos nos ensinaremos” (Jacobs, 2014, online). Há alguma ironia, evidente nos exemplos acima, na ideia de que as escolas em uma nação democrática podem melhor preparar os estudantes para serem cidadãos democráticos ao estimularem a deferência à autoridade e ao desencorajar aulas sobre movimentos sociais e mudança social.

Neste ponto, alguns leitores podem pensar que as circunstâncias parecem restritivas e antidemocráticas para estudantes nas escolas públicas, mas que, no geral, muitas escolas privadas preparam estudantes para uma sociedade democrática oferecendo uma educação liberal ampla que demanda que os estudantes se defrontem com aspectos políticos difíceis e contestados. As evidências indicam algo diferente. Enquanto os objetivos para a educação básica pública se modificaram da preparação de cidadãos públicos ativos e engajados para metas mais estreitas de preparo para a carreira e ganho econômico individual, as escolas privadas, de muitas maneiras, lideraram o rebanho. A pressão de pais, membros da direção e uma grande e ampla mudança cultural em prioridades educacionais resultaram em escolas no país todo sendo vistas fundamentalmente como canais para o sucesso individual, e, cada vez mais, aulas objetivando explorar as responsabilidades democráticas foram deixadas de lado. Um corpo de pesquisa firmemente crescente nos Estados Unidos e em outros locais ecoa agora o que Tony Hubbard, ex-diretor do *United Kingdom's Independent Schools Inspectorate*, declarou com muita simplicidade após ter revisado dados de um extenso estudo de escolas britânicas independentes: devido à imensa pressão para atingir resultados acadêmicos elevados em exames e taxas elevadas de ingresso em faculdades de prestígio, escolas independentes estão “super-direcionadas” para que os estudantes não tenham “oportunidade nem incentivos suficiente para pensarem por si”. Seguir cada vez mais fórmulas que ensinam para o teste para que os estudantes sejam bem sucedidos em limitados testes acadêmicos, escolas independentes, advertiu Hubbard “[...] ensinam os estudantes a não pensar” (BBC News, 2002, online).

Embora os exemplos explícitos descritos acima, que buscam banir o pensamento crítico das salas de aula, sejam preocupantes, os desenvolvimentos mais insidiosos vêm do movimento de reforma da educação que torna essas iniciativas desnecessárias. Tantas escolas agora se tornaram, de maneira míope, concentradas na eficiência e responsabilização que simplesmente há menos e menos oportunidades para uma consideração mais profunda de ideias importantes. O foco inenarrável na testagem e no *aproveitamento* significa que o tempo para a análise crítica de ideias, em profundidade, diminuiu. O cientista social Stephen Thornton (2005) observa que, por pensamento crítico, as autoridades escolares muitas vezes querem dizer que os estudantes devem passivamente absorver como verdade o pensamento já concluído por

alguma outra pessoa. As políticas atuais de reforma escolar e múltiplas práticas de sala de aula muitas vezes reduzem o ensino e a aprendizagem exatamente ao tipo de seguimento passivo de regras incapaz de transformar em princípio afirmativas associadas há muito tempo à democracia. O currículo oculto de muitos programas curriculares do século XXI transformou-se em como satisfazer a autoridade e passar nos testes, não como desenvolver convicções e lutar por elas.

Que Tipo de Cidadão?

Nem tudo é desolador quando se trata de educar para a compreensão e a participação democráticas. Muitos professores em sala de aula do mundo todo realizam excelentes atividades educacionais no que se refere a ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos ativos, eficazes e pensantes. Porém, mesmo quando os educadores estão expressamente comprometidos com o ensino da *boa cidadania*, existe motivo para ter cautela. Meu colega Joseph Kahne e eu gastamos boa parte de uma década estudando uma ampla variedade de programas que objetivavam desenvolver boas habilidades em cidadania entre juventude e adultos jovens. Muitos desses programas eram bem explícitos sobre as necessidades específicas dos cidadãos em sociedades democráticas, e assim começamos a falar abertamente sobre as necessidades dos cidadãos democráticos. Em estudo após estudo, chegamos a conclusões semelhantes: os tipos de metas e práticas comumente representadas nos currículos que desejam promover a cidadania democrática geralmente estão mais relacionados com voluntarismo, caridade e obediência do que com democracia. Em outras palavras, para muitos educadores, a *boa cidadania* significa escutar figuras da autoridade, vestir-se de maneira apropriada, ser gentil com os vizinhos e ajudar em uma cozinha comunitária – não enfrentar os tipos de decisões de política social que cada cidadão em uma sociedade democrática precisa aprender como fazer.

A partir de nossos estudos, e com o auxílio de professores e líderes do programa, identificamos três visões de *bons* cidadãos que ajudam a aprender como as coisas funcionam quando se trata de educação para a cidadania: *Cidadão Pessoalmente Responsável*; *Cidadão Participativo* e *Cidadão Orientado para a Justiça Social* (Westheimer; Kahne, 2004). Essas ideias sobre a boa cidadania são como três respostas diferentes a esta pergunta: *Que tipo de cidadão precisamos para apoiar uma sociedade democrática que seja efetiva?* Como ilustra a tabela abaixo, podem servir como um guia útil para desvelar a diversidade de pressupostos abrigados sob a ideia de educação para a cidadania (consultar a Tabela 1).

Cidadãos Pessoalmente Responsáveis contribuem para iniciativas de alimentação e vestimentas quando são solicitados e se voluntariam para ajudar àqueles menos afortunados, tanto em uma cozinha comu-

nitária como em um abrigo para idosos. Podem contribuir com tempo, dinheiro ou ambos para causas de caridade. Tanto aqueles no movimento de educação do caráter como aqueles que defendem o serviço comunitário enfatizariam essa visão de boa cidadania. Procuram construir o caráter e a responsabilidade pessoal enfatizando a honestidade, a integridade, a autodisciplina e o trabalho duro. Ou estimular a solidariedade ao engajar os estudantes em serviço comunitário voluntário.

Outros educadores tendem para a visão do *Cidadão Participativo*. Os cidadãos participativos participam ativamente de situações cívicas e da vida social da comunidade em nível local, estadual/provincial e nacional. Os programas educacionais projetados para apoiar o desenvolvimento de cidadãos participativos enfocam o ensino aos estudantes sobre como o governo e outras instituições (por exemplo, organizações comunitárias, igrejas) funcionam e sobre a importância de planejar e participar de iniciativas organizadas para cuidar daqueles que necessitam, por exemplo, ou em iniciativas para orientar políticas escolares. Enquanto o cidadão pessoalmente responsável contribui com latas de alimento para os desabrigados, o cidadão participativo organiza a arrecadação de alimentos.

Uma terceira imagem de um bom cidadão, e talvez a perspectiva que é menos comumente buscada, é de indivíduos que saibam como analisar criticamente perspectivas múltiplas. Conseguem examinar estruturas sociais, políticas e econômicas e explorar estratégias para mudança que abordam as causas fundamentais dos problemas. Chamamos este tipo de cidadão de *Cidadão Orientado para a Justiça Social*, porque os programas que promovem essa cidadania enfatizam a necessidade dos cidadãos conseguirem pensar sobre assuntos relacionados à justiça, à igualdade de oportunidade e ao engajamento democrático. Compartilham da visão de *Cidadão Participativo* pela ênfase no trabalho coletivo relacionado à vida e aos assuntos da comunidade. Porém, a natureza desses programas prioriza estudantes que pensam independentemente, procurando por maneiras de melhorar a sociedade e estando informados com bom embasamento sobre um rol de assuntos sociais complexos. É menos provável que esses programas enfatizem a necessidade de caridade e voluntarismo como finalidades em si, sendo mais provável que ensinem sobre maneiras de efetuar mudanças sistêmicas. Se os *Cidadãos Participativos* organizam a arrecadação de alimentos e os *Cidadãos Pessoalmente Responsáveis* doam alimentos, os *Cidadãos Orientados para a Justiça Social* – nossos pensadores críticos – perguntam por que as pessoas têm fome e em seguida agem sobre o que descobrirem.

Tabela 1 – Tipos de Cidadão

	Cidadão Pessoalmente Responsável	Cidadão Participativo	Cidadão Orientado para a Justiça Social
DESCRIÇÃO	<p>Atua responsabilmente em suas comunidades</p> <p>Trabalha e paga impostos</p> <p>Recolhe lixo, recicla e doa sangue</p> <p>Ajuda os que necessitam, dando uma mão em tempos de crise</p> <p>Obedece às leis</p>	<p>Membro ativo de organizações comunitárias e/ou iniciativas de melhoria</p> <p>Organiza iniciativas comunitárias para cuidar de quem necessita, promover desenvolvimento econômico ou limpar o meio ambiente</p> <p>Sabe como as agências governamentais funcionam</p> <p>Conhece estratégias para realizar tarefas coletivas</p>	<p>Analisa criticamente estruturas sociais, políticas e econômicas</p> <p>Explora estratégias para mudança que abordem a raiz dos problemas</p> <p>Conhece os movimentos sociais e como efetuar mudança sistêmica</p> <p>Procura e atende áreas de injustiça</p>
EXEMPLO DE AÇÃO	<p>Contribui com alimentos arrecadados</p>	<p>Ajuda a organizar a arrecadação de alimentos</p>	<p>Explora por que as pessoas passam fome e age para resolver a raiz do problema</p>
PRESSUPOSTOS CENTRAIS	<p>Para resolver problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter um bom caráter; devem ser honestos, responsáveis e membros da comunidade que respeitam a lei</p>	<p>Para resolver problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e assumir posições de liderança em estruturas e sistemas comunitários estabelecidos</p>	<p>Para resolver problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzirem padrões de injustiça ao longo do tempo</p>

Fonte: Westheimer; Kahne (2004).

Atualmente, a vasta maioria dos programas escolares que aproveitam o tempo para ensinar cidadania é do tipo que ou enfatizam o bom caráter (inclusive a importância de ser voluntário e de ajudar os necessitados) ou o conhecimento técnico das legislaturas e como o governo funciona. Muito menos comuns são as escolas que ensinam os estudantes a pensarem sobre as raízes da injustiça ou a desafiarem normas sociais, econômicas e políticas como meios para fortalecer a democracia.

Lembre-se de minha pergunta anterior: como você saberia a diferença entre experiências educacionais em duas escolas – uma em uma

nação totalitária e uma em uma democracia? Tanto a nação totalitária como a democrática podem engajar estudantes em atividades voluntárias na comunidade – recolhendo lixo em um parque próximo talvez ou ajudando em um cruzamento movimentado perto de uma escola ou de um abrigo para idosos. Os líderes de governo em um regime totalitário ficariam tão encantados quanto os líderes em uma democracia se seus jovens cidadãos aprendessem as lições propostas por muitos dos proponentes da cidadania pessoalmente responsável: não use drogas; chegue no horário no trabalho; doe sangue; ajude os outros durante uma inundação; recicle; etc. Tudo isso são traços desejáveis para pessoas vivendo em uma comunidade. Mas não são sobre cidadania democrática. As iniciativas de perseguir alguns conceitos de responsabilidade pessoal podem até mesmo solapar esforços para preparar cidadãos participativos e orientados para a justiça. A obediência e a lealdade (metas comuns da educação do caráter), por exemplo, podem trabalhar contra o tipo de pensamento independente que a democracia efetiva requer.

Ensinando para a Ação Democrática

Existem muitos modos diferentes e poderosos de desenvolver capacidades em crianças e adultos jovens para se engajarem em ação e pensamento democráticos. Enquanto um significativo corpo de trabalho foi escrito a este respeito (por exemplo, Greene, 2000; Kohn, 2004; Noddings, 2007; Shapiro, 2005), quero enfatizar aqui alguns dos desafios e das possibilidades para o currículo, objetivando especialmente o ensino do tipo de pensamento necessário para que as sociedades democráticas floresçam. Alguns exemplos de pesquisas que conduzi nos Estados Unidos exemplificam modelos para mudança, mas quero esclarecer que exemplos como esses podem ser encontrados em muitos países que visitei, incluindo Inglaterra, Suíça, Itália, Brasil, Guatemala, Argentina, México e Israel (para nomear alguns apenas). Entretanto, são exceções mais do que resultado de iniciativas políticas deliberadas. Por exemplo, as inspiradoras iniciativas de Brian Schultz, professor há longo tempo com sua turma de 5ª série na área do projeto habitacional Cabrini-Green em Chicago, incluíam fazer os estudantes pesquisarem sobre melhoria das condições em sua própria vizinhança, especialmente no que diz respeito às promessas não cumpridas de construir uma nova escola. Seus alunos estudaram abordagens históricas à mudança e, rejeitando a passividade, demonstraram uma profunda conexão com sua comunidade e seus vizinhos. A pesquisa deles sobre a pobreza urbana em Chicago também levou-os a considerar perspectivas múltiplas sobre suas causas, consequências e possíveis soluções. Schultz, agora um professor na *Northeastern Illinois University* em Chicago, descreve isto em seu livro *Spectacular Things Happen Along the Way* (Schultz, 2008).

Bob Peterson, indicado uma vez como Professor de Ensino Fundamental do Ano de Wisconsin, trabalhou com seus estudantes na *La*

Escuela Fratney em Madison para examinar todo o espectro de posições ideológicas que emergiram depois dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001. Em vez de evitar as desafiadoras perguntas que os estudantes de 5ª série colocavam, Peterson incentivou-os, colocando um caderno bem à vista na frente da sala de aula intitulado *Perguntas que Temos*. Na medida em que os estudantes discutiam suas perguntas e os eventos correntes se desenrolavam, Peterson pedia repetidamente que os estudantes pensassem sobre suas responsabilidades uns com os outros, com suas comunidades e com o mundo. Por intermédio da poesia (*Let America Be America Again*, de autoria de Langston Hughes); leituras históricas (a Declaração de Independência, a Constituição dos EUA, o *Sedition Act* de 1918); e os eventos da época (fotografias das cerimônias em honra às vítimas do 11 de setembro, protestos nos Estados Unidos e no exterior, editoriais de jornais), Peterson permitiu que os estudantes explorassem os eventos políticos em torno dos ataques de 11 de setembro de 2001 e seu efeito sobre o patriotismo norte-americano e a democracia (Peterson, 2007; Westheimer, 2007).

A *El Puente Academy*, em Williamsburg, no bairro do Brooklyn, New York, vincula todo o currículo escolar com os interesses dos estudantes e professores sobre a comunidade. Fundada pela comunidade e situada dentro do centro comunitário El Puente e nomeada Escola de Excelência da Cidade de New York, El Puente apresenta uma taxa de conclusão de 90% em uma área onde geralmente apenas 50% dos alunos de suas escolas se formam em quatro anos. O ex-diretor da El Puente, Héctor Calderón, atribui o sucesso da escola a um currículo que engaja os estudantes em iniciativas da comunidade para reverter ciclos de pobreza e violência e a trabalharem para a mudança em sua própria vizinhança. Os alunos estudam ameaças ao meio ambiente na área, não somente porque se importam com a saúde do ambiente natural, mas também porque essas ameaças afetam diretamente a saúde da comunidade com a qual estão profundamente comprometidos. As atividades de sala de aula são planejadas para abranger habilidades básicas, mas também para integrar essas habilidades a projetos significativos que mostram aos estudantes as conexões entre sua aprendizagem acadêmica e o engajamento comunitário⁴. Os estudantes da El Puente aprendem que pensar exige pesquisa, análise e interpretação imaginativa – qualidades virtualmente impossíveis de aprender a partir de um foco exclusivo em testes limitados de conhecimento e habilidades divorciadas do contexto social, político e econômico. Em uma unidade, os estudantes investigaram a comunidade para mapear níveis de asma e identificar as famílias afetadas pela doença. Seu relatório tornou-se o primeiro de uma organização comunitária a ser publicado em um periódico médico. Os estudantes e os professores também lutaram com sucesso contra um incinerador de 55 andares que tinha sido proposto para sua vizinhança (Gonzales, 1995; North Central Regional Educational Laboratory, 2000; Westheimer, 2005).

Essas abordagens de um currículo que promova o pensamento democrático compartilham diversas características. Primeiramente, os professores incentivam os estudantes a perguntarem em vez de absorverem respostas prontas – a pensarem sobre seus vínculos e compromissos com sua comunidade local, nacional e global. Em segundo lugar, os professores oferecem aos estudantes a informação (inclusive narrativas concorrentes) que necessitam para pensarem sobre o assunto-matéria de modos substantivos. Em terceiro lugar, ancoram a educação em contextos locais, trabalhando em seus próprios arredores e circunstâncias específicos, porque não é possível ensinar formas democráticas de pensar sem fornecer um ambiente para pensar sobre isso. Este último ponto torna os exames padronizados nacionalmente difíceis de harmonizar com o pensamento crítico aprofundado sobre assuntos que interessem.

Estratégias para a Mudança

Se quisermos mudar com sucesso as metas curriculares em direção ao tipo de engajamento crítico que o pensamento democrático requer, as três estratégias seguintes podem servir como ponto de partida e como alavancas potenciais para a mudança.

Estratégia nº 1: Vá Além dos Fatos

A crítica mais comum dos educadores que procuram ensinar os estudantes a pensar e interpretar as informações é que eles não têm nenhum respeito por fatos, rigor e padrões. De algum modo, os críticos se convenceram de que aqueles que dizem que querem que os estudantes pensem por si mesmos não se importam se os estudantes conseguem ler, escrever ou somar e subtrair. Isso é absurdo. Mas muitos educadores realmente querem que os estudantes saibam mais do que fatos e fórmulas. Querem que o conhecimento que os estudantes adquirirem seja incluído a serviço de algo maior. Não basta que os estudantes aprendam a ler; também precisam aprender a decidir o que vale a pena ler e por quê. Em outras palavras, precisam aprender como fazer perguntas e se engajarem criticamente ao mundo em torno deles.

Os proponentes da história *factual* também perdem interesse rapidamente por fatos quando estes questionam *a história verdadeira*. Ensinar os estudantes a pensar exigirá recuperar pressupostos em comum sobre o que o pensar exige. Poucos educadores acreditam que os fatos são componentes sem importância de uma educação apropriada. Mas, em uma época em que vastas bases de dados de informação estão na ponta de nossos dedos em segundos, os fatos isolados representam uma meta profundamente empobrecida como realização educacional. Além disso, os estudantes tendem a aprender mais *fatos* por meio de participação fundamentada em projetos de interesse significativo, mas

o engajamento em tais projetos de importância democrática raramente é incentivado pela aquisição de fatos somente. Em resumo, o conhecimento não necessariamente conduz à participação bem fundamentada. Muitos programas estudados por mim e meus colegas enfatizavam o ensino sobre o funcionamento do governo democrático, dos procedimentos legislativos, das eleições e assim por diante, e os estudantes adquiriam conhecimento factual sólido sem necessariamente adquirir a convicção necessária para participar (Kahne; Middaugh, 2008; Hess, 2008; Llewellyn et al., 2007). De fato, descobrimos que frequentemente funcionava ao contrário: a participação levava à busca pelo conhecimento. Quando os estudantes tinham adquirido experiências na comunidade, tendiam a fazer perguntas profundas e substantivas que os levavam a pesquisar a informação sobre a qual pouco sabiam e que, até então, tinham pouca inclinação para aprender.

Estratégia nº 2: Seja Político

Em uma palestra sobre cidadania no século XIX, Harry Boyte (2002, informação verbal), codiretor do *University of Minnesota's Center for Democracy and Citizenship*, defendeu que a política é a maneira como pessoas com valores diferentes e de diferentes formações podem “[...] trabalhar juntas para resolver problemas e criar coisas de valor em comum”. Nessa visão, a política é o processo pelo qual cidadãos com interesses e opiniões variados negociam diferenças e esclarecem os lugares onde os valores entram em conflito. A política é, como Bernard Crick observou em sua clássica obra *In Defense of Politics*, “uma atividade grandiosa e civilizatória”. Aceitar a importância da política é batalhar pelo debate e pela pluralidade de visões e não uma perspectiva unificada sobre história, política internacional ou assuntos domésticos. Se quisermos educar estudantes engajados civicamente, devemos recuperar um lugar importante para a política em sala de aula nas escolas. Ser político significa acolher o tipo de controvérsia e luta ideológica que é o motor do progresso em uma democracia e que atribui sentido social à educação. A ideia de que *trazer a política para ela* (agora dito com desprezo) seja um ato pedagogicamente questionável é, talvez, a maior ameaça contra o engajamento dos estudantes em discussões fundamentado.

Estratégia nº 3: Acolha a Diversidade Pedagógica

Os educadores que valorizam o pensamento profundo sobre assuntos sociais complexos também são aqueles que muitas vezes afirmam que este tipo de pensamento só pode ser ensinado por meio do tipo de pedagogia *progressista* que engaja os estudantes em cada aspecto do currículo – decidir o que deve ser ensinado, escolher o foco de investigação, pesquisar os assuntos e apresentar aos colegas o que

descobriram. Um grande número de educadores (autoproclamados) progressistas insiste que *somente* modelando a democracia na sala de aula e na escola é que podemos ensinar todas as lições valiosas sobre o que significa ser um cidadão democrático fundamentado. Após visitar dúzias de programas escolares por todo os Estados Unidos, Canadá e outros lugares do mundo, estou mais convencido do que nunca de que o tipo de ensino para a democracia buscado nas escolas varia pelo menos tanto quanto às diferentes visões de bom cidadão discutidas acima. Não existe nenhuma pedagogia inextricavelmente combinada com determinados tipos de resultados educacionais.

Daniel Perlstein (2002) elaborou um estudo esplêndido das *Freedom Schools* do Mississippi, na década de 1960, mostrando, em parte, que embora a mensagem delas sempre fosse profundamente democrática e orientada para a justiça social, sua pedagogia não o era. De fato, Lisa Delpit (1995), em *The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Teaching Other People's Children*, defende persuasivamente que alguns pais e professores negros encaram a pedagogia progressista como uma iniciativa conjunta para manter os estudantes em desvantagem, aprendendo *a cultura do poder* que a mudança progressista para a justiça exige. Aos olhos dela, alguns pais de crianças afro-americanas prefeririam que fosse dito aos seus filhos *exatamente* o que fazer, como soletrar corretamente, as regras da gramática e assim por diante, porque essas regras e códigos da cultura do poder são exatamente o que suas crianças necessitam saber para avançarem. “Se você já não é um participante na cultura do poder,” escreve Delpit (1995, p. 127), “[...] ouvir explicitamente as regras daquela cultura facilita a aquisição do poder”.

A ausência de uma relação monolítica entre determinadas estratégias de ensino e metas educacionais relacionadas também funciona ao contrário. Houve muitos esforços bem sucedidos ao longo da história para ensinar lições profundamente não-democráticas, antipensamento, autoritárias, por intermédio do que pareciam ser meios democráticos. A maioria de nós associa o fascismo com os soldados marchando em passo de ganso sob ordens superiores. Mas basta examinar os métodos das jovens brigadas de Hitler para observar quão *progressista* eram aspectos de sua pedagogia – inclusive (pelo menos dentro de seu grupo) orientados para a comunidade, altamente sociais, coletivos cooperativos (Sunker; Otto, 1997). Nem sempre o meio expressa a mensagem.

De fato, um dos próprios pais da educação progressista – John Dewey – entrou em conflito com a *Progressive Education Association*, que tinha fundado, devido à dogmática homenagem à pedagogia *centrada na criança* que começava a dominar a organização. Em *Experience and Education*, ele escreve enfaticamente que “[...] uma filosofia educacional que professe estar embasada na ideia de liberdade pode tornar tão dogmática quanto o era a educação tradicional contra a qual reagiu” (Dewey, 1916, p. 22).

Com certeza, ensinar para a compreensão democrática requer atenção para a natureza democrática (ou não democrática) da sala de aula e da escola onde o ensino ocorre. Mas fica óbvio, ao examinar a miríade dos abundantes programas excelentes, que os educadores não precisam se limitar a uma estratégia em particular para alcançar metas de aprendizagem democrática. Ao contrário, educadores verdadeiramente progressistas podem fazer melhor ao examinarem as crenças e pressupostos ideológicos subjacentes transmitidos pelo conteúdo de seu currículo. Ensinar para a democracia e ensinar democraticamente nem sempre são a mesma coisa. Na medida em que uma superenfatiza a pedagogia desvia-se de um exame claro do conteúdo e dos valores subjacentes à aula, a confluência de pedagogia e conteúdo pode servir para conservar em vez de transformar metas educacionais. Não existe uma solução *tamanho único* para ensinar às crianças como pensar por si.

Convite à Ação

Quase todas as missões das escolas atualmente apregoam metas amplas relacionadas ao pensamento crítico, à cidadania global, à gestão ambiental e ao caráter moral. Contudo, sob a retórica, metas curriculares cada vez mais estreitas, medidas de responsabilidade e testagem padronizada reduziram demais as aulas à perseguição fria e inóspita de informações e habilidades sem contexto e sem sentido social – o que o falecido filósofo Maxine Greene chamava de fatos maus e repulsivos. Não é que os fatos sejam maus ou que devam ser ignorados. Mas as sociedades democráticas exigem mais do que cidadãos que estejam plenos de fatos. Exigem cidadãos que possam pensar e agir de maneiras eticamente fundamentadas. As escolas necessitam do tipo de práticas em sala de aula que ensinem os estudantes a reconhecer a ambiguidade e o conflito em conteúdo *factual* e a enxergar circunstâncias e aspirações humanas como complexas e contestadas.

Porém, as metas da educação, particularmente em sociedades democráticas, sempre foram sobre medidas de sucesso mais do que estreitas e os professores muitas vezes foram convidados e valorizados por instilarem em seus estudantes um senso de finalidade, de sentido, de comunidade, de solidariedade, de integridade, de imaginação e de compromisso. Cada professor realiza essas tarefas mais engenhosas e mais ambíguas de maneira diferente. Tanto quanto a teoria da seleção natural de Darwin depende da variação genética, qualquer teoria de ensino em uma sociedade democrática depende de uma multiplicidade de ideias, perspectivas e abordagens para explorar e buscar soluções para aspectos complexos de interesse disseminado. Os pais, os gestores e os políticos devem todos reconhecer que os educadores em uma sociedade democrática têm a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem que ensinem aos estudantes uma ampla diversidade de lições – inclusive, mas não se limitando a, tipos de metas de aprendizagem facilmente capturadas por avaliações padronizadas.

Para que a democracia continue vibrante, os educadores devem transmitir aos estudantes que tanto o pensamento como a ação críticos são componentes importantes da vida cívica democrática. Além disso, os estudantes devem aprender que têm importantes contribuições a fazer. A democracia não é um esporte para espectadores.

Recebido em 19 de outubro de 2014
Aprovado em 29 de janeiro de 2015

Notas

- 1 Este artigo é baseado em uma Conferência para professores, estudantes e especialistas, realizada no dia 2 de junho de 2014 em Porto Alegre, Brasil, durante o II Seminário Internacional de Educação da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul/SEDUC. Algumas partes do artigo são adaptadas de Westheimer (2011) e de pesquisas e escritos anteriores em parceria com Joseph Kahne.
- 2 Este projeto de lei foi derrubado no plenário, mas se tivesse sido aprovado, teria sido exigido que as escolas entregassem o material didático ao superintendente estadual de educação pública, que então poderia ter suspenso a ajuda estadual.
- 3 Nota de Tradução: *Advanced Placement* é o aceite em universidades norte-americanas mediante excelência acadêmica comprovada por exames ao fim do ensino médio. Para candidatos brasileiros, é aceito o Certificado de Conclusão de Ensino Médio mais o Vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- 4 A informação aqui incluída sobre El Puente é extraída de uma pesquisa sobre escolas democráticas, além de visitas informais subsequentes. Consultar Westheimer (2011).

Referências

- ALEXANDER, Lamar. Senator Alexander's American History and Civics Bill Passes Senate Unanimously. **Press Release**, Senator Alexander's office, 20 Jun. 2003.
- ARIZONA Legislature. **House Bill 1108, Proposed Legislation**. 2008. Available at: <<http://www.azleg.gov/legtext/48leg/2r/proposed/h.1108rp2.doc.htm>>. Accessed on: 25 June 2014.
- BBC News. **Public schools 'spoon-feed' students**. 2002. Available at: <<http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/1844620.stm>>. Accessed on: 25 June 2014.
- BERLINER, David. Rational Responses to High Stakes Testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 41, n. 3, p. 287-302, 2011.
- BOYTE, Harry Chatten. A Different Kind of Politics: John Dewey and the Meaning of Citizenship in the 21st Century. In: **Dewey Lecture**, University of Michigan, 01 Nov. 2002. [palestra].
- COMMON CORE and the Farkas Duffett Research Group. **Learning Less: public school teachers describe a narrowing curriculum**. Mar. 2012. Available at: <<http://commoncore.org/maps/documents/reports/cc-learning-less-mar12.pdf>>. Accessed on: 25 June 2014.

- CRAIG, Bruce. The Coalition Column: history defined in Florida legislature. **Perspectives on History**, Washington, DC, v. 44, n. 6, p. 16, 2006. Available at: <<http://www.historians.org/Perspectives/issues/2006/0609/0609nch1.cfm>>. Accessed on: 25 June 2014.
- DELPIT, Lisa. The Silenced Dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. In: DELPIT, Lisa. **Other People's Children: cultural conflict in the classroom**. New York: New Press, 1995. P. 119-139.
- DEWEY, John. **Experience and Education**. Carbondale: University of Southern Illinois Press, 1916.
- DILLON, Sam. Schools Cut Back Subjects to Push Reading and Math. **New York Times**, New York, p. A1, 26 Mar. 2006.
- DOLINSKI, Catherine. Whose facts? **Tampa Tribune**, Tampa Bay, p. A5, 18 May 2006.
- GLENZA, Jessica. Colorado Teachers Stage Mass Sick-Out to Protest US History Curriculum Changes. **The Guardian**, London, 30 Sept. 2014. Available at: <<http://www.theguardian.com/education/2014/sep/29/colorado-teachers-us-history-sickout-protest-contracts-jefferson>>. Accessed on: 25 June 2014.
- GONZALES, David. Alternative Schools: a bridge from hope to social action. **New York Times**, New York, p. B2, 23 May 1995.
- GREENE, Maxine. **Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change**. New York: Jossey-Bass, 2000.
- HESS, Diana. **How Schools Can Foster a New Intellectual Freedom: Preventing Tyranny By Nurturing Controversy**. New York: Routledge, 2008. [no prelo]
- IMMERWAHR, Daniel. The Fact/Narrative Distinction and Student Examinations in History. **The History Teacher**, Long Beach, v. 41, n. 2, p. 199-206, 2008.
- JACOBS, Peter. Colorado High School Students are Protesting a Proposed Curriculum they Say Censors US History. **Business Insider**, New York, 26 Sept. 2014. Available at: <<http://www.businessinsider.com/colorado-students-protest-curriculum-changes-2014-9>>. Accessed on: 25 June 2014.
- KAHNE, Joseph; MIDDAUGH, Ellen. **Democracy for Some: the civic opportunity gap in high school**. Washington, DC: The Center for Information and Research on Civic Learning (CIRCLE), 2008. [Working Paper #59].
- KOHN, Alfie. **What Does It Mean to Be Well Educated?** Boston: Beacon Press, 2004.
- LLEWELLYN, Kristina et al. **The State and Potential of Civic Learning in Canada**. Ottawa: Canadian Policy Research Network, 2007.
- NODDINGS, Nel. **Critical Lessons: What Our Schools Should Teach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- NORTH CENTRAL Regional Educational Laboratory. **Viewpoints: v. 7. Small by design – Resizing America's high schools**. Naperville: Learning Points Associates, 2000.
- PERLSTEIN, Deborah. Minds Stayed on Freedom: Politics and Pedagogy in the African -American Freedom Struggle. **American Educational Research Journal**, v. 39, p. 249-277, 2002.
- PETERSON, Bob. La Escuela Fratney: a journey toward democracy. In: APPLE, Michael; BEANE, James (Ed.). **Democratic Schools: lessons in powerful education**. Portsmouth: Heinemann, 2007. P. 30-61.

RENTNER, Diane Stark et al. **From the Capital to the Classroom**: year 4 of the no child left behind act. Washington, D.C.: Center on Education Policy, 2006.

SAHLBERG, Pasi. How GERM is infecting schools around the world. **The Washington Post**. [The Answer Sheet web log by Valerie Strauss]. 29 June 2012. Available at: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html>. Accessed on: 25 June 2014.

SCHULTZ, Brian D. **Spectacular Things Happen Along the Way**: lessons from an Urban Classroom. New York: Teachers College Press, 2008.

SHAPIRO, H. Svi. **Losing Heart**: The Moral And Spiritual Mis-education of America's Children. New York: Lawrence Erlbaum, 2005.

SUNKER, Heinz; OTTO, Hans-Uwe (Ed.). **Education and Fascism**. Political identity and social education in Nazi Germany. London: Taylor and Francis, 1997.

TEXAS REPUBLICAN PARTY. **Report of Platform Committee and Rules Committee**. 2012. Available at: <<http://www.tfn.org/site/DocServer/20...pdf?docID=3201>>. Accessed on: 26 June 2014.

THORNTON, Stephen. Incorporating Internationalism in the Social Studies Curriculum. In: NODDINGS, Nel (Ed.). **Educating Citizens for Global Awareness**. New York: Teachers College Press, 2005. P. 81-92.

WESTHEIMER, Joel (Ed.). **Pledging Allegiance**: the politics of patriotism in american schools. New York: Teachers College Press, 2007.

WESTHEIMER, Joel. No Child Left Thinking: Democracy At-Risk in American Schools and What We Need to Do About It. In: SHAPIRO, H. Svi (Ed.). **Education and Hope in Troubled Times**: Bold Visions of Change for Our Children's World. New York: Routledge, 2011. P. 259-272.

WESTHEIMER, Joel. **Real World Learning**: El Puente Academy and Educational Change (Democratic Dialogue occasional paper series). Ottawa, Ontario: DemocraticDialogue.com, 2005.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, Summer, 2004.

Joel Westheimer é Diretor de Pesquisa em Sociologia da Educação na University of Ottawa, Canadá, e colunista de educação no programa Ottawa Morning da Rádio CBC. Seu livro mais recente é "What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good" (Teachers College Press, 2015). Twitter: @joelwestheimer
E-mail: joelw@uOttawa.ca

Tradução: Ananyr Porto Fajardo
Revisão da Tradução: Luís Armando Gandin