



## Oportunidades de aprendizagem e cidadania responsável: práticas democráticas em sala de aula

---

Louise Jennings

Colorado State University

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o contexto de uma sala de aula em que educar para a cidadania responsável significa auxiliar os estudantes a desenvolver a capacidade de participar ativamente dos processos democráticos – participação democrática inclui o engajamento em diálogos acerca de sociedades justas e igualitárias, bem como da criação e manutenção delas na própria sala de aula e além dela. Os dados foram construídos a partir de pesquisa baseada em uma perspectiva etnográfica conduzida ao longo de um ano e analisados numa perspectiva histórico-cultural. As análises apresentadas mostram práticas de sala de aula que posicionam seus membros como sujeitos democráticos por meio das suas relações sociais e da construção academicamente rigorosa dos conhecimentos.

**Palavras-chave:** Práticas democráticas. Aprendizagem. Etnografia.

### Opportunities for learning and responsible citizenship: Democratic classroom practices

---

### Abstract

The aim of this paper is to analyze the context of a classroom where educating for responsible citizenship means helping students develop the ability to actively participate in democratic processes; democratic participation includes engaging in dialogue about fair and equitable societies, as well as actively creating and maintaining equitable communities within the classroom and beyond. In-depth data were constructed from ethnographic research conducted across an year and were analyzed from a cultural historical perspective. The findings illustrate classroom practices that position classroom members as democratic subjects through their social relations and through rigorous construction of academic knowledge.

**Keywords:** Democratic practices. Learning. Ethnography.



## Las oportunidades para el aprendizaje y la ciudadanía responsable: las prácticas democráticas de aula

### Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el contexto de un aula en la que educar para una ciudadanía responsable significa ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de participar activamente de los procesos democráticos – participación democrática incluye el compromiso en diálogos sobre sociedades justas e igualitarias, así como de la creación y mantenimiento de las mismas en la propia aula y más allá de ella. Los datos fueron contruidos a partir de una investigación basada en una perspectiva etnográfica llevada a cabo a lo largo de un año y analizados a partir de una perspectiva histórico-cultural. Los análisis presentados muestran prácticas de aula que posicionan a sus miembros como sujetos democráticos por medio de sus relaciones sociales y a través de la construcción académicamente rigurosa de los conocimientos.

Palabras clave: Prácticas democráticas. Aprendizaje. Etnografía.

### Introdução

O que queremos dizer com educar para a “cidadania responsável”? Consideremos o caso da Sala 18, turma do quinto ano bilíngue (espanhol/inglês) da professora Irene Pattenau, no Estado da Califórnia, nos Estados Unidos. De janeiro a maio de 1993, essa turma realizou um “projeto de estudos” interdisciplinar, baseado na literatura, a respeito do holocausto ocorrido durante a 2ª Guerra Mundial<sup>1</sup>. Os alunos analisaram uma gama de ações justas e injustas subjacentes ao holocausto, bem como os esforços de resgate e resistência. Na Sala 18, a tolerância passou a ser vista como a valorização ativa da diversidade e da promoção da justiça, e não somente a passiva aceitação do outro (JENNINGS, 2010). Em abril, estudantes de todas as turmas de quinto ano votaram a favor de que se fizesse um vídeo que registrasse tudo o que haviam aprendido sobre tolerância para enviar à Câmara Municipal da cidade onde moravam.

Ao final do ano letivo, em junho, esses alunos estavam preparados para reconhecer e lidar com as desigualdades sociais e institucionais. No início de junho, a escola onde eles iriam estudar no ano seguinte ofereceu um

dia inteiro de recepção e orientações aos estudantes que estavam finalizando o quinto ano. Durante esse dia, alunos falantes do espanhol, que, oficialmente, ainda não haviam completado a transição para o inglês, fizeram provas, enquanto seus pares excursionavam pelas salas da nova escola. Os estudantes se encontraram, ao final da visita, sentados separadamente nas mesas da cantina enquanto recebiam orientações acerca das regras de funcionamento da nova escola. Todos os alunos estavam irritados e magoados devido a essa desigualdade e segregação institucional. Retornando à sala de aula, Irene lhes deu tempo para expressar seus sentimentos e opiniões e para sugerir possíveis ações, tais como escrever uma carta aos administradores da escola. Visto que esse evento aconteceu durante os corridos últimos dias de aula, nenhuma providência foi tomada<sup>2</sup>. No entanto, os alunos entenderam o funcionamento de uma comunidade de classe justa e igualitária, além de terem sido munidos de uma base social crítica que deu origem a protestos e observações a respeito da desigualdade.

12 Dado esse exemplo, educar para a cidadania responsável significa auxiliar os estudantes a desenvolver a capacidade de participar ativamente dos processos democráticos – participar do diálogo a respeito de sociedades justas e igualitárias, bem como da criação e manutenção delas. Porém, iniciamos este artigo pelo final, ao invés do início. O conteúdo acadêmico do projeto de estudos forneceu aos alunos oportunidades de abordar os significados de diversidade, responsabilidade e sociedades justas e democráticas. É importante ressaltar que tais significados também foram tacitamente enfatizados por meio das demandas sociais e acadêmicas (MEHAN, 1979) das práticas pedagógicas ao longo do ano letivo (JENNINGS; PATTENAUDE, 1999). Neste estudo etnográfico interacional, o foco recai sobre a construção social de práticas de sala de aula que sustentaram a responsabilidade democrática e a participação. Especificamente, analisam-se os primeiros quatro meses letivos para demonstrar o caráter democrático das práticas acadêmicas da Sala 18. Será feita uma reflexão sobre como essas práticas abriram oportunidades específicas para os alunos aprenderem acerca da responsabilidade individual e coletiva nas comunidades democráticas. Ao longo da análise, será destacado o papel do professor na coconstrução dessas práticas com seus alunos.

Este trabalho poderá contribuir para várias áreas de estudo relacionadas à educação para a diversidade e a justiça social. Pesquisas vêm sendo realizadas no sentido de os educadores procurarem ajudar os alunos



a desenvolver as atitudes e habilidades necessárias para que possam contribuir para uma sociedade democrática e plural através da educação para a cidadania. Há uma ampla gama de abordagens em educação multicultural, tais como a análise da tolerância e intolerância por meio de estudos sobre o holocausto (BUSCHING; SLESINGER, 1995, 1995a; GALLANT; HARTMAN, 2001; GREGORY, 2000; SCHWEBER, 2008; SHORT, 2000; SUPPLE, 1998; TOTTEN, 2002). Recursos curriculares, livros didáticos e teorias sobre a educação para a diversidade são abundantes (BANKS; BANKS, 2009; BENNETT, 2010; DIAMOND; MOORE, 1995; GARCÍA, 1994; GRANT, 1995; NIETO; BODE, 2008). No entanto, surpreendentemente, poucos estudos empíricos têm examinado tais práticas pedagógicas em ação (BANKS, 1995; GRANT; TATE, 1995; PATACHO, 2011). Este é exatamente o foco do presente trabalho.

Bartolomé (1994, p. 181-182) defende uma pedagogia que procura “[...] criar ambientes de aprendizagem humanizados, onde os alunos deixem de ser tratados como objetos e, ainda assim, sejam instruídos academicamente de forma rigorosa”. A autora afirma, no entanto, assim como Shor (1992), que tais práticas pedagógicas não são comuns em salas de aula formadas por estudantes de populações marginalizadas. Este estudo apresenta um exemplo de pedagogia democrática e rigor acadêmico em uma sala de aula bilingue e multicultural.

13

## Definindo práticas educacionais democráticas

Ao discutir as práticas democráticas de sala de aula, muitos educadores se referem às relações sociais e às estruturas de tomada de decisão compartilhada. Foi ampliado esse ponto de vista ao focalizar também os padrões de distribuição de conhecimentos e práticas de construção de significados compartilhados. Os trabalhos de Jamie Myers (1991), que define aspectos do letramento crítico, e de Gloria Ladson-Billings (1994), no que tange à definição de aspectos de uma pedagogia culturalmente relevante, foram referências importantes na construção de uma estrutura para examinar práticas democráticas em salas de aula.

Os requisitos sociais e de conhecimento necessários às práticas de uma sala de aula democrática estão resumidos no Quadro 1, a seguir:

### Quadro 1

#### Requisitos sociais e de conhecimento das práticas democráticas em salas de aula

##### Requisitos Sociais

- As relações sociais são equitativas (incluindo o valor das diversas línguas faladas na sala de aula).
- A responsabilidade pela aprendizagem (para si e para os outros) e pela construção da comunidade é compartilhada entre professores e alunos.

##### Requisitos de Conhecimento

- O conhecimento é visto como dinâmico e não provém de uma única fonte ou autoridade ao longo do tempo.
- Há unidade entre experiência e conhecimento (conhecimentos pessoal e acadêmico estão conectados).
- A diversidade de respostas e perspectivas é valorizada, respeitada e incentivada.
- A responsabilidade pela construção de significados é compartilhada entre os membros.

14 Primeiramente, no que tange às relações sociais democráticas, os alunos têm experiências de equidade na aprendizagem e sentem que suas experiências culturais e linguísticas são valorizadas. Estudantes compartilham, entre si e com o professor, a responsabilidade pela aprendizagem, ponto que é enfatizado por Ladson-Billings (1994) em suas descrições de salas de aula que apoiam, com sucesso, alunos afrodescendentes:

Em suma, o ensino culturalmente relevante promove os tipos de interações sociais na sala de aula que oferecem apoio ao indivíduo no contexto do grupo. Os alunos se sentem parte de um esforço coletivo destinado a incentivar a excelência acadêmica e cultural (LADSON-BILLINGS, 1994, p. 76).

Nesse sentido, os alunos precisam ter oportunidades para exercer sua responsabilidade na aprendizagem de forma significativa, não apenas ao completar tarefas em um determinado tempo, mas também pela participação como membros responsáveis de uma comunidade de aprendizagem. Os professores ainda mantêm a responsabilidade de proporcionar aos alunos oportunidades significativas de aprendizagem (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995), mas todos



os membros compartilham a responsabilidade de moldar essas oportunidades e de construir uma comunidade democrática respeitosa que apoie todos os alunos no processo de aprendizagem.

É preciso considerar também como o conhecimento é posicionado, definido e distribuído nas salas de aula. Recorrendo novamente ao Quadro 1, uma pedagogia democrática é, na nossa perspectiva, consistente com uma visão do conhecimento como dinâmico, fluido e, nas palavras de Ladson-Billings, “reciclável”. Nessa perspectiva, a autoridade do conhecimento não está unicamente no professor ou mesmo em um livro texto, mas também é socialmente construída. O que se pretende ressaltar aqui é a construção coletiva do conhecimento com a participação efetiva dos estudantes. Isso não significa que os professores não tenham competências a compartilhar com os alunos através de seu próprio conhecimento ou do conhecimento que ressaltam pela escolha de textos e atividades, mas sim que o conhecimento não é fixo ou estático e, por isso, não pode provir apenas de uma fonte ou autoridade ao longo do tempo. Uma pedagogia democrática, então, valida os conhecimentos pessoais dos alunos e busca promover conexões entre conhecimento pessoal e acadêmico. O conhecimento pessoal inclui o conhecimento que os alunos constroem ao atribuir sentido aos seus universos sociais e culturais. Aos alunos também são oferecidas oportunidades para que possam construir socialmente significados a partir de experiências através das quais se apropriam ativamente, em vez de receberem informações passivamente em um modelo “bancário” de educação (FREIRE, 1970). A diversidade de perspectivas é respeitada e incentivada como um recurso para a construção do conhecimento. Além disso, os membros compartilham a responsabilidade pela criação e ampliação do conhecimento.

Práticas democráticas em salas de aula também asseguram que as relações sociais sejam justas e que os aspectos pessoais, sociais e culturais de seus membros sejam valorizados e apreciados. Tais práticas em salas de aula são também academicamente rigorosas e pessoalmente significativas. Conceituadas dessa forma, a construção de conhecimento e de aprendizagem, bem como o compartilhamento democrático, não priorizam nem a comunidade sobre o indivíduo nem o indivíduo sobre a comunidade.

## Uma perspectiva histórico-cultural

Para investigar os processos e as características das práticas democráticas em salas de aula, levou-se em consideração uma perspectiva histórica e cultural. Primeiramente, a fim de “ver” esses processos em curso, é importante analisar e desvelar as interações dos membros de uma turma momento a momento, face a face (BLOOME; BAILEY, 1992; CAZDEN, 1986; GREEN, 1983; GUTIERREZ, 1993; RAFOTH; RUBIN, 1988; SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP, 1992, 1993). Através dessas interações, a professora e seus alunos negociam e co-constroem “o que significa”, “o que conta” (HEAP, 1980, 1991) e o que é valorizado pela turma. A partir de uma perspectiva cultural (COLLINS; GREEN, 1992), é preciso ver como essas ações e interações, quando repetidas de forma padronizada ao longo do tempo, se tornam práticas (SPRADLEY, 1980).

Pesquisas sobre a organização da sala de aula sugerem que as práticas iniciadas nas primeiras semanas influenciam muito as interações subsequentes ao longo do ano letivo (DOYLE, 1979, 1986; EMMER; EVERTSON; ANDERSON, 1980). Essas pesquisas focalizaram o papel do professor na definição das regras e procedimentos da turma. O presente estudo baseia-se nessas pesquisas para examinar como, durante o primeiro dia de aula, a professora co-constroi com seus alunos, implícita e explicitamente, as normas e as expectativas para trabalharem e viverem juntos como uma comunidade de aprendizes. O estudo também considera como essas ações constituíram práticas na sala de aula ao longo do ano letivo. Definidas as características de uma pedagogia democrática, é importante evitar uma imagem irreal de “perfeição”, ignorando, assim, a “desordem” dos processos democráticos (FINE, 1991). As análises que se seguem ilustram alguns trabalhos e as tensões envolvidas na criação e manutenção de processos democráticos em uma comunidade de sala de aula.



## Desenho da pesquisa

### A Escola e os Participantes

A Sala 18 pertencia a uma escola bilíngue no sul da Califórnia que atendia a uma população majoritariamente de origem latina, sobretudo mexicana. Dos 520 alunos da escola, 80% eram elegíveis para almoço grátis<sup>3</sup>. Refletindo a população escolar, a Sala 18 era diversificada cultural, linguística e academicamente. Dezenove estudantes eram latinos, seis eram de origem europeia e um era de origem indígena. As instruções eram dadas em espanhol e inglês e os alunos falavam uma ou ambas as línguas ao longo do dia escolar. Vinte e dois deles liam os materiais didáticos em inglês, como idioma principal ou como alunos “em transição”, para os quais o inglês era a segunda língua. Os quatro alunos restantes eram os leitores de espanhol, que estavam aprendendo inglês, mas se concentravam no processo de alfabetização em sua língua materna. Quatro estudantes utilizaram os recursos da educação especial, frequentando um especialista fora da sala de aula.

### Métodos

Como observadora participante, a primeira autora do artigo filmou, durante todo o dia, as primeiras três semanas de cada ano letivo (entre 1993 e 1995) e outros eventos selecionados, produzindo mais de 200 horas de observação. Os dados incluem também entrevistas gravadas com a professora e com os alunos, notas de campo e artefatos dos alunos (ex.: produções textuais, trabalhos artísticos). Usando as anotações de campo, um mapa dos eventos (GREEN; WALLAT, 1979; GREEN; MEYER, 1991; JENNINGS; MILLS, 2009) de cada dia documentado foi construído para proporcionar uma representação do fluxo de atividades através do tempo e do espaço, bem como para marcar os padrões das atividades mutáveis. Cada evento foi identificado com os tipos de ações pedagógicas e os espaços interacionais onde ocorriam (HERAS, 1995). A possibilidade de revisitar os dados construídos, há vinte anos, foi dada pela forma criteriosa como eles foram coletados e arquivados. A análise de tais práticas pode ajudar a refletir sobre a necessidade de os alunos se inserirem em salas de aulas que os respeitem enquanto sujeitos de direitos, o que se vê raramente acontecer em salas de aula brasileiras e estadunidenses.



As análises de classificação cultural de Spradley (1980) foram aplicadas para se desvelar os padrões de requisitos sociais e de conhecimento nesses eventos (ver Quadro 1). Casos negativos foram procurados para que funcionassem como provas de refutação. A partir dessas análises, os eventos-chave (GUMPERZ, 1986) foram selecionados para investigar mais de perto como as práticas democráticas foram apoiadas e limitadas por meio das interações entre os alunos.

Além da perspectiva das pesquisadoras, apresentaram-se, também, as perspectivas dos alunos sobre sua comunidade de sala de aula a partir das suas produções textuais. Além de buscar identificar características comuns e únicas nos textos, alguns exemplos foram selecionados como casos expressivos (MITCHELL, 1984). Tais exemplos representam tanto características encontradas ao longo dos textos dos alunos quanto fornecem uma ilustração clara das construções teóricas que estão sendo examinadas.

## Resultados

18

As análises são apresentadas em três itens. O primeiro ilustra o caráter democrático das práticas dessa sala de aula, iniciadas desde o primeiro dia. O segundo mostra como essas práticas transcorreram até dezembro. No terceiro, são examinadas as produções textuais dos alunos.

### 1- A construção das bases de uma comunidade democrática

O primeiro dia de aula na Sala 18 foi dedicado a conhecer uns aos outros e ao começo da formação de uma comunidade, a partir de determinadas práticas acadêmicas. O Quadro 2, logo a seguir, ilustra os processos democráticos envolvidos em cada atividade dos eventos do dia. Irene estruturou o uso de duas línguas durante todo o dia escolar, levando cada evento a ser marcado pelo estatuto equitativo das línguas. A fim de analisar os processos democráticos que moldaram as atividades e eventos do primeiro dia, vale destacar três eventos (marcados com um asterisco no Quadro 2), com destaque para as ações da professora e dos alunos na coconstrução da comunidade da turma.



## Quadro 2

### Análise dos processos democráticos no primeiro dia de aula – 04 de setembro de 1993

Tempo	Eventos e Atividades	Ações e Interações	Processos Democráticos
13min.	ACOLHIDA - Entrada e boas-vindas	- Professora cumprimenta a turma em espanhol e em inglês - Alunos escolhem onde sentar	- Igualdade no status das duas línguas - Responsabilidade para escolher o assento
65min.	JOGO DO NOME - Escrita dos nomes com aliteração - Votação para escolha do lugar onde sentar - Apresentações individuais através do jogo	- Membros criam aliterações para os próprios nomes em espanhol ou em inglês - Dicionários e membros da turma são usados como recursos - Alunos votam se irão sentar no chão ou nas cadeiras	- Igualdade no status das duas línguas - Conhecimento pessoal valorizado na atividade acadêmica - Conhecimentos pessoal e acadêmico relacionados - Responsabilidade compartilhada pela aprendizagem - Construção social do significado através da experiência - Responsabilidade compartilhada pelos procedimentos da sala de aula - Individualidade dentro da comunidade
30min.	**DEFININDO "COMUNIDADE" - Escrita da definição de comunidade no caderno - Tempestade de ideias sobre os diferentes significados	- Discussão com o vizinho, escrita da definição de comunidade em espanhol ou em inglês - Voluntários leem a definição na língua que preferem - Professora resume as definições no quadro em inglês e em espanhol - Alunos revisam as definições	- Conhecimento pessoal valorizado na atividade acadêmica - Diversidade de respostas é valorizada - Conhecimento pessoal é valorizado como conhecimento acadêmico - Conhecimento é dinâmico, sujeito a revisões - Responsabilidade por considerar diversos pontos de vista - Construção social do significado através da experiência

Tempo	Eventos e Atividades	Ações e Interações	Processos Democráticos
107min.	<p><b>**ENTREVISTAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação</li> <li>- Construção de perguntas</li> <li>- Entrevistando o colega</li> <li>- Apresentando o colega para a turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempestade de ideias para a definição de "entrevista" e exemplos em inglês e em espanhol</li> <li>- Escrita individual de perguntas</li> <li>- Entrevistar o colega e escrever respostas</li> <li>- Apresentar o colega para a turma na língua preferida (os colegas e a professora fazem a tradução)</li> <li>- A turma faz perguntas ao entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade no status das duas línguas</li> <li>- Conhecimento pessoal valorizado na atividade acadêmica</li> <li>- Diversidade de respostas é valorizada</li> <li>- Responsabilidade compartilhada pela aprendizagem</li> <li>- Responsabilidade compartilhada pela comunidade</li> <li>- Conhecimento é dinâmico</li> <li>- Construção social do significado através da experiência</li> </ul>
65min.	<p><b>**PESQUISA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação</li> <li>- Construção da pergunta de pesquisa</li> <li>- Pesquisando</li> <li>- Jogo: Family Feud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempestade de ideias para a definição de "pesquisa" em inglês e em espanhol</li> <li>- Escrita individual de questões na língua preferida</li> <li>- Decidir as questões para o jogo coletivo</li> <li>- Fazer as perguntas escolhidas; o grupo tem de marcar as respostas</li> <li>- Usar as respostas para o jogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade no status das duas línguas</li> <li>- Conhecimento pessoal valorizado na atividade acadêmica</li> <li>- Responsabilidade compartilhada pela aprendizagem</li> <li>- Perspectivas diferentes são valorizadas</li> <li>- Construção social do significado através da experiência</li> <li>- Conhecimento é reciclado</li> </ul>
9min.	<p><b>DISCUTINDO AS CARTAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora compartilha suas cartas</li> <li>- Primeiro dever de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora distribui as cartas em espanhol e em inglês</li> <li>- A professora pede que os alunos respondam as cartas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade no status das duas línguas</li> <li>- Informação pessoal valorizada como conhecimento acadêmico</li> <li>- Individualidade dentro da comunidade</li> </ul>



## 1.1 - Compartilhando e revisando o conhecimento: definindo "comunidade"

O primeiro dia começou com os alunos escolhendo seus próprios assentos, se familiarizando uns com os outros através de um jogo com seus nomes e votando sobre a disposição dos assentos para esse jogo. Assim, nos primeiros minutos de aula, a responsabilidade do estudante nas tomadas de decisão foi destacada e o conhecimento pessoal validado. Ao introduzir a atividade seguinte, Irene sinalizou conceitos importantes sobre a responsabilidade dos alunos na construção social do conhecimento a respeito do conceito de "comunidade". Em vez de fornecer uma definição dicionarizada ou uma definição própria, ela pediu que os alunos abrissem seus cadernos de ciências sociais e "[...] demorassem alguns minutos para pensar sobre o que é uma comunidade. Vocês têm, agora, alguns minutos para escrever suas ideias sobre o que é uma comunidade". Com essas instruções, bem como na atividade que se seguiu, Irene marcou a importância de os alunos pensarem por si mesmos sobre os conceitos e registrarem seu conhecimento pessoal. Foi fornecido aos estudantes um espaço especial e um recurso/artefato cultural (os cadernos de ciências sociais) para que construíssem e expressassem seus próprios conhecimentos sobre uma ideia. Alguns utilizaram dicionários para sua definição e Irene pediu-lhes que expandissem esse significado, acrescentando que "[...] eu tenho certeza que há muitos significados para comunidade". Nesse momento, Irene sinalizou a importância de os alunos formularem sua própria compreensão sobre um conceito sem dependerem exclusivamente do conhecimento oficial (APPLE, 2004) e ressaltou também o caráter dinâmico do conhecimento e o fato de ele envolver múltiplas perspectivas.

Depois de os alunos terminarem de escrever suas ideias, Irene criou a oportunidade para que as compartilhassem para uma definição comum de comunidade. Muitos professores usam esse processo para a construção de um "conhecimento comum" ao grupo (EDWARDS; MERCER, 1987). Ao lado do quadro, Irene perguntou: "O que é uma comunidade?" em inglês e em espanhol. Trinetta foi a primeira a expor suas ideias. Ao ler o que ela tinha escrito, Irene (1993), no primeiro dia de aula, escreveu algumas das ideias-chave no quadro: "circundar/envolver", "pessoas", "grupo", "mesmos interesses". Irene revisou a lista em voz alta e mencionou que ela mesma não tinha pensado em "circundar/envolver". "Que interessante!", ela diz à turma. Através dessa interação, pode-se observar Irene validando o pensamento de Trinetta ao registrá-lo

no quadro. Além disso, Irene tornou o conhecimento da aluna disponível por escrito à turma, para que todos tivessem a oportunidade de pensar sobre ele, mesmo depois de terem sido lidas em voz alta. E, muito importante, Irene comentou que ela mesma não tinha pensado a definição de comunidade da mesma forma que a aluna. Nesse caso, Irene demonstrou como os membros da turma poderiam ouvir as ideias e sugestões uns dos outros, considerá-las sem uma avaliação em termos de certo ou errado e integrar essas ideias aos seus próprios pensamentos.

Enquanto outros membros compartilhavam seus pensamentos e Irene os acrescentava à lista no quadro, ela sinalizou a importância de revisarem o pensamento individual ao integrarem as ideias dos outros às próprias. Ela disse à classe: "Lembrem-se, vocês podem adicionar à sua lista qualquer coisa que ouvirem" e, em seguida, perguntou se estavam escrevendo alguma das palavras que ela havia colocado no quadro. Mais uma vez, Irene estava criando oportunidades para os alunos construírem o conhecimento juntos e para reverem o seu próprio pensamento depois de considerarem outras perspectivas.

22 Irene, então, escreveu essa lista em espanhol e disse em voz alta cada palavra em espanhol. Ao escrever em espanhol as contribuições dos alunos que foram dadas em inglês, Irene novamente ressaltou o *status* equitativo de ambas as línguas nessa turma e a importância de todos os membros da comunidade terem acesso às sugestões uns dos outros na construção do conhecimento comum. Irene, dessa maneira, criou um espaço para que os alunos se expressassem em espanhol. Após as quatro primeiras contribuições terem sido dadas por alunos falantes do inglês, Irene perguntou, em espanhol, se alguém gostaria de compartilhar seus pensamentos em espanhol, sendo prontamente atendida por um dos alunos. Esse pedido indicou que a Sala 18 não era uma classe na qual ideias deveriam ser transmitidas apenas em inglês a ser traduzido para o espanhol, mas também onde o conhecimento poderia ser igualmente construído em espanhol.

Finalmente, nesse evento, Irene fez uma referência explícita aos seus próprios valores em termos de comunidade de sala. Tais valores são perceptíveis em seu discurso:

Nós formaremos uma comunidade este ano. A coisa mais importante para mim é que nós formemos uma comunidade que se dê bem em conjunto. Em uma comunidade, é preciso ser solidário com o outro. Falaremos sobre isso e pensaremos sobre isso mais e mais e mais, mas o pontapé inicial está dado (IRENE, 1993).



Por meio do seu discurso, Irene explicitamente comunicou aos membros a importância que atribui à formação de uma comunidade solidária e colaborativa. Ela também explicitou que “comunidade” era um conceito que valeria a pena ser explorado e examinado cuidadosamente em conjunto durante todo o ano letivo.

## 1.2 - Integrando e reciclando o conhecimento pessoal, social e acadêmico

Ao longo dos dois eventos seguintes, entrevistas e pesquisa (ver Quadro 2), os alunos se envolveram em práticas como cientistas sociais e matemáticos, utilizando o conhecimento pessoal e social e também a reciclagem e revisão do conhecimento. Através da entrevista, os alunos se basearam em conhecimentos pessoais para a construção de novos conhecimentos com o objetivo de se familiarizarem ainda mais uns com os outros. Os alunos, primeiramente, fizeram uma tempestade de ideias para as definições sobre entrevista, que Irene escreveu no quadro, bem como exemplos de perguntas que poderiam ser feitas aos entrevistados, a fim de aprenderem mais sobre eles enquanto colegas de classe. Os alunos construíram conhecimento, primeiro individualmente, ao escreverem as perguntas da entrevista e, em seguida, com um parceiro, ao entrevistarem um ao outro. A seguir, essas informações foram passadas para a turma quando cada dupla fez a apresentação de seu parceiro/a.

A escolha da língua para escrever, ler e falar se tornou uma prática desde o primeiro dia de aula. Algumas entrevistas foram apresentadas para a turma em espanhol, outras em inglês, dependendo da escolha do falante. Irene traduziu muitas das informações em outro idioma, proporcionando assim o acesso à informação a toda a comunidade. Os alunos também ajudaram a proporcionar um acesso equitativo à informação. Por exemplo, Erik, um aluno bilíngue, se ofereceu para traduzir para um colega falante de inglês e outro de espanhol. Além disso, as informações nessa turma não se destinavam a ser meramente demonstradas e deixadas de lado. Irene ofereceu aos alunos a oportunidade de fazer perguntas ao entrevistado e muitos o fizeram. Assim, novamente, Irene deixou claro que o conhecimento é dinâmico e pode ser explorado, questionado e ampliado.

Muitas das ações e interações visíveis nos eventos anteriores foram ampliadas na etapa seguinte de pesquisas (ver Quadro 2). Mais uma vez,

Irene iniciou a atividade explorando o conhecimento dos alunos ao perguntar: "Alguém sabe o que é uma pesquisa?". Os alunos deram suas ideias e, em seguida, Irene perguntou se os alunos conheciam o programa de televisão, *Family Feud*<sup>4</sup> (Disputa Familiar) e explicou o jogo: duas equipes adivinhariam os resultados de uma pesquisa para um assunto em particular. Em vez de dar um exemplo predeterminado, Irene construiu um a partir das contribuições dos alunos, pedindo uma pergunta possível. Ben fez uma conexão intertextual com o evento anterior sobre o que é uma comunidade, sugerindo a pergunta da enquete: "Somos uma comunidade?" Irene entrevistou a turma: 16 alunos responderam que "sim" e cinco que "não". Baseado-se nesse conjunto de interações, Irene ajudou-os a construir significados para "pesquisa" pela incorporação do seu próprio conhecimento, proporcionando uma experiência do processo de pesquisa.

Em seguida, os alunos construíram as perguntas da pesquisa tanto individualmente como em equipes, utilizando seus cadernos de matemática pela primeira vez. Antes de escrever perguntas, a turma discutiu exemplos de questões que diziam respeito a interesses que outros estudantes poderiam ter como, por exemplo, "Qual é o seu esporte favorito?". Cada aluno escreveu uma pergunta. Poucos minutos depois, Irene pediu-lhes que compartilhassem suas perguntas em seus grupos e que decidissem qual pergunta o grupo iria usar. Através dessa atividade, observou-se, então, como os membros continuaram a criar oportunidades para a apropriação de conhecimentos em diferentes espaços interacionais (HERAS, 1993), tanto individualmente como em grupos. Além disso, o apoio de membros adultos atuando como mediadores é visível nesse e nos eventos anteriores. Os alunos foram responsáveis pela construção do conhecimento, mas tiveram apoio de seus pares, bem como da professora, todos eles compartilhando a responsabilidade pelo aprendizado na sala de aula.

A classe continuou a construir o conhecimento em conjunto, enquanto os membros de cada grupo fizeram a vários alunos a sua pergunta, registrando a resposta em seu caderno. Cada grupo tabulou suas respostas e verificou a exatidão delas. Através desse processo de pesquisa, em seguida, os alunos construíram conhecimento sobre enquetes e sobre os colegas por meio da investigação em matemática e em ciências sociais. Em outras palavras, ao mesmo tempo que os estudantes continuaram a aprender uns sobre os outros, foi valorizado o conhecimento localizado na própria comunidade, bem como



o conhecimento gerado a partir de processos de investigação acadêmica. A turma, então, utilizou-se do conhecimento construído pelos membros da comunidade como um recurso e apoio para a próxima atividade desse evento, mais uma vez sinalizando que o conhecimento é dinâmico e pode ser reciclado (LADSON-BILLINGS, 1994). Os alunos usaram sua pergunta da enquete como um recurso enquanto participaram de uma rodada de *Family Feud*.

Ao final do primeiro dia de aula, os membros da Sala 18 já tinham começado a dar forma a certas práticas acadêmicas e da sala de aula. Primeiro, eles tiveram várias oportunidades para construir o conhecimento em diferentes espaços interacionais. Em vez de ouvirem as ideias que Irene tinha de comunidade, entrevista e enquete, eles geraram esse conhecimento como uma turma, a partir da mediação feita por Irene, que escreveu as ideias deles no quadro. Os alunos, do mesmo modo, escreveram suas ideias individualmente e em grupo. A maior parte do conteúdo com o qual trabalharam naquele dia foi gerada pelos alunos. Durante o ano letivo, uma série de textos e materiais seria usada; no entanto, era importante para Irene, nos primeiros dias da aula, utilizar e validar o conhecimento dos alunos. Irene teve a responsabilidade final de fornecer e organizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Ela também delegou a responsabilidade aos alunos de várias maneiras (por exemplo, através da escolha de assentos, votação sobre os procedimentos de classe e escolha da língua para falar e escrever) durante todos os dias letivos.

Ao longo de todo o dia, os alunos ampliaram e reciclaram o conhecimento que tinham gerado anteriormente. Além disso, na estruturação do período manhã e em suas ações, Irene enquadrava explicita e implicitamente alguns aspectos-chave de comunidade. A atividade sobre a “comunidade” ocorreu nas primeiras duas horas de aula, marcando assim a importância de construir juntos um conceito de comunidade. Irene disse, explicitamente, que era importante criar uma comunidade da sala que se desse bem, com membros que apoiassem uns aos outros. Ao fazê-los compartilharem suas ideias e revê-las depois de ouvir as ideias dos outros, Irene sinalizou o valor e a importância do conhecimento pessoal dos alunos, seu respeito por esse conhecimento e a responsabilidade que os alunos tinham de pensar por si mesmos, ao mesmo tempo que faziam uso de recursos acadêmicos, como dicionários. Nessa aula, os alunos não só tinham o direito de expressar seu ponto de vista, mas também a responsabilidade de compartilhar seus conhecimentos e de ampliá-los ao ouvir outros pontos de vista.



Um certo tipo de comunidade de aprendizagem foi estruturado no primeiro dia da Sala 18. No segundo dia, a classe repetiu o processo de tempestade de ideias, a fim de definir o que eles chamaram de 3 Rs – *rights, respect, responsibility* (direitos, respeito, responsabilidade). Nos dias que se seguiram, eles trabalharam em grupos e com a sala inteira visando construir uma “Declaração de Direitos e Responsabilidades para a Sala 18” (Quadro 3). A construção de uma comunidade é um processo de renegociação em curso, nem sempre fácil. A turma se referiu diversas vezes a essa Declaração quando os membros não estavam interagindo de acordo com tais princípios.

### Quadro 3

#### Direitos e responsabilidades construídos pelos membros da sala 18

Os Direitos e Responsabilidades da sala 18	
Nós, alunos da sala 18, temos:	Nós, alunos e professores da sala 18, aceitamos a responsabilidade de:
1 - O direito de pensar.	1 - Respeitar as coisas das outras pessoas.
2 - O direito de aprender.	2 - Escutar quando os outros estão falando.
3 - O direito de ir para a escola.	3 - Cuidar da nossa escola e da nossa sala de aula.
4 - O direito de estar seguro.	4 - Controlar a si mesmo.
5 - O direito de ser respeitado.	5 - Fazer as nossas tarefas na escola e de casa da melhor forma.
6 - O direito de dizer o que pensamos.	6 - Cuidar um do outro.
7 - O direito de compartilhar nossos pensamentos.	
8 - O direito de escolher.	

26

## 2 - Práticas democráticas ao longo do tempo

Neste item, exemplificam-se os processos de aprendizagem e ações denominados de democráticos. Repetidas de forma padronizada ao longo do tempo, essas ações tornaram-se práticas democráticas naquela sala de aula (SPRADLEY, 1980). Essas práticas podem ser localizadas por meio de diversos eventos importantes ao longo de todo o ano letivo. O Quadro 4, a seguir, representa vários ciclos de atividade que perpassaram as áreas de conteúdo durante os primeiros quatro meses de aula e as práticas democráticas que lhes deram forma. Assim, a análise deste quadro sugere a profundidade e a



amplitude das práticas democráticas na sala 18. As práticas democráticas enumeradas correspondem ao que foi apresentado no Quadro 1. Por exemplo, é possível ver como a responsabilidade pela construção de significados é compartilhada por vários processos de construção do conhecimento em conjunto. As quatro maneiras de construir conhecimento em conjunto incluem: o grupo todo em processo de tempestade de ideias, a colaboração em grupos maiores, pequenos grupos ou em duplas e o compartilhamento com toda a turma de textos construídos pelos membros.

## Quadro 4

Práticas democráticas – setembro a dezembro de 1994  
Ciclo de atividades nas áreas de conhecimento

Práticas Democráticas	Línguas		Ciências Sociais		Ciências		Matemática		Artes
	Conto: "All summer in a day"	Romance: "Sign of the beaver"	Introdução à etnografia	Projeto de História: A ilha	Investigação espã	Investigação da água	Pesquisa da sala de aula	Investigação: O jantar de macarrão	Observação da maçã
Responsabilidade Compartilhada									
Construção coletiva do conhecimento									
Tempestade de ideias coletivo		X	X			X	X		
Trabalho em grupo colaborativo		X		X		X	X		
Trabalho em pequenos grupos/duplas	X	X		X		X			
Compartilhamento público dos textos construídos pelos membros		X		X	X	X	X	X	X
Dinâmica do conhecimento									
Revisão e reconstrução	X	X	X	X			X	X	X
Perspectivas diferentes									



	Línguas		Ciências Sociais		Ciências		Matemática		Artes
Entendendo diferentes pontos de vista	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relacionando conhecimento pessoal e acadêmico	X	X		X	X		X	X	
Agindo			X	X			X		

Ao longo de muitos desses ciclos de atividade, os alunos também tiveram a oportunidade de reciclar seus conhecimentos, por exemplo, quando usaram os dados da enquete na sala como a base para o jogo Family Feud. Em todos os ciclos listados, as atividades foram estruturadas de forma que os alunos pudessem analisar um tema a partir de múltiplas perspectivas, inclusive do ponto de vista de outros alunos. Na maioria desses ciclos, as atividades proporcionaram oportunidades de conexão entre os conhecimentos acadêmico e pessoal, validando, assim, o conhecimento histórico, social e cultural que os alunos trazem para a escola. Finalmente, foi incluída uma prática democrática que não foi descrita neste item: participar de uma ação social, o que viria a se tornar cada vez mais proeminente na sala 18, aspecto central da educação democrática, como será demonstrado ao descrever os requisitos democráticos sociais e de conhecimento em um ciclo chave: a investigação sobre o jantar com espaguete. Selecionou-se essa investigação como um caso expressivo (MITCHELL, 1984), uma vez que ilustra princípios teóricos fundamentais. Esse ciclo de atividades se mostra como um estudo de caso exemplar, pois incorpora todas as práticas que foram identificadas.

#### 2.4 - Matemática: a investigação sobre o jantar com espaguete

A investigação sobre o jantar com espaguete foi, em grande parte, organizada em torno da matemática. Os alunos aprenderam e praticaram uma variedade de habilidades de matemática através dessa investigação autêntica, que culminou em um jantar com espaguete que a turma serviu para centenas de pessoas da comunidade, a fim de levantar fundos para uma excursão ao

*Museum of Tolerance* (Museu da Tolerância), em Los Angeles. A investigação ocorreu em três fases.

A primeira fase, “Planejamento, Cálculo e Orçamento”, incluiu uma tempestade de ideias (*brainstorming*) sobre o que a sala precisaria saber para colocar em prática um jantar com espaguete. Mais uma vez, Irene e a turma moldaram o ciclo a partir do conhecimento dos seus membros, em vez de partir do conhecimento do professor. Baseando-se nas ideias apresentadas, a classe elaborou um orçamento e listas de materiais, calculou as quantidades necessárias, obteve preços dos itens em lojas diferentes no seu bairro, converteu os pesos e volumes dos itens para comparar preços e ajustar valores e tomou decisões sobre a lista de compras final, além de estabelecer as comissões necessárias para realizar o trabalho de colocar o jantar em prática. Através dessas atividades, os estudantes integraram o conhecimento acadêmico e o pessoal, bem como interagiram na e com a comunidade escolar mais ampla para fins acadêmicos de aprendizagem matemática.

Durante a fase seguinte, os alunos escreveram textos sobre esse processo de investigação. Primeiramente, a turma passou por um processo de tempestade de ideias para lembrar o que já havia sido feito e dos processos pelos quais passaram durante o primeiro subciclo, construindo, novamente, um conhecimento comum. Cada aluno, então, escreveu um rascunho editado por eles e, em seguida, se reuniram com a professora antes de escreverem suas versões finais. Esse processo de revisão forneceu aos alunos oportunidades para refletir sobre seus próprios processos de construção do conhecimento e de colaboração em um evento da comunidade.

Durante a terceira fase, a turma formou comitês (por exemplo, propaganda, compras, serviço de mesas, limpeza), a fim de realizar o jantar. Cada comissão tinha um aluno presidente, proporcionando aos alunos, responsabilidades de liderança em uma estrutura democrática. Após o jantar, os alunos acrescentaram um epílogo aos seus textos, escrevendo suas reflexões e compreensões finais a respeito desse projeto. Desta forma, eles refletiram sobre todo o processo de investigação, organização e realização de um projeto comunitário.

As práticas democráticas descritas anteriormente moldaram a investigação sobre o jantar com espaguete. Em suma, essa investigação proporcionou aos alunos diversas oportunidades de tomarem medidas responsáveis por sua



própria aprendizagem, pela aprendizagem dos outros e no sentido de alcançarem uma meta comum: a de arrecadar fundos para uma excursão. A classe construiu esse conhecimento através das duas línguas e desenvolveu suas habilidades matemáticas com propósitos baseados em uma necessidade real da turma.

O jantar pode ser visto como uma ação social com duas finalidades: levantar fundos educacionais e oferecer um serviço à comunidade. O jantar com espagete também envolveu os pais e a comunidade de forma significativa, novamente, em espanhol e inglês. Os pais ajudaram a preparar o jantar e, junto com outros membros da comunidade escolar, ajudaram na captação de recursos ao participarem do jantar.

### 3 - A construção da comunidade pelos alunos

Até o momento, as análises examinaram os padrões de interação em sala de aula. Mas, e as perspectivas dos alunos? Neste item, examinam-se produções textuais que os alunos escreveram sobre a sua comunidade de sala de aula no dia 25 de maio de 1993. Como em todos os seus textos, a primeira versão foi editada em uma conversa com Irene e, só então, eles escreveram versões finais.

Nos vinte e dois textos redigidos, os alunos explicitaram características particulares de sua comunidade com uma concordância surpreendente. Eles abordaram questões relacionadas à responsabilidade individual e coletiva no trabalho em conjunto e no respeito mútuo. Quinze ou mais alunos afirmaram que, nessa sala, eles trabalham conjuntamente, partilham ideias e/ou pensamentos e têm responsabilidades e direitos como membros da comunidade da sala. Quinze alunos também disseram que os membros dessa comunidade respeitam os outros e uns aos outros. Muitos estudantes também escreveram que, nessa comunidade, além de partilharem ideias, eles compartilham informações (como informações de um livro ou de outras fontes), aceitam diferentes pontos de vista, ajudam uns aos outros, usam a "linguagem dos 3 Rs" e falam duas línguas.

A maioria dos alunos conceituou o trabalho coletivo e o compartilhamento de ideias ou pensamentos de maneira semelhante. Alan escreveu uma sucinta, porém completa visão de comunidade, como se vê em todo o seu

texto, que representa as expressões de seus colegas de sala, nos proporcionando um importante caso expressivo ao escrever que:

Trabalhar em conjunto às vezes é difícil, se as pessoas não prestam atenção ao que elas deveriam estar fazendo. Às vezes, trabalhar em grupo ou em conjunto é fácil, se você trabalhar como uma equipe. Quando trabalhamos em equipe, compartilhamos pensamentos e ideias para conseguirmos trabalhar mais. Eu aprendi a cooperar com meus colegas quando trabalhamos em equipe. Temos que ouvir os pensamentos e ideias uns dos outros. Temos que levar em conta o que cada um de nós tem a dizer e respeitar. Nós temos nossa Carta de Direitos para a Sala 18, que diz como trabalhar juntos e nossos direitos de aprender e que nós temos que tratar todos da mesma forma. Eu acho que esta é uma forma especial de aprender, porque cada um de nós tem algo a oferecer e cada um de nós tem a sua própria maneira de ver as coisas. Nós também podemos ver a forma como as pessoas pensam (ALAN, 1994).

32

Alan (1994) explicitou a importância do trabalho coletivo nessa turma bem como o valor dos direitos, responsabilidades e o respeito que se espera que os membros demonstrem uns aos outros nessa sala. Alan também se referiu à responsabilidade que vem com o trabalho em conjunto, quando menciona que é difícil “[...] se as pessoas não prestam atenção ao que eles deveriam estar fazendo”. Além disso, indicou que é uma responsabilidade dos alunos respeitar os pontos de vista uns dos outros.

O texto de Alan abrangeu muitos dos temas que foram representados nas redações da comunidade sobre a interação da própria comunidade, organizando sua redação em torno da ideia de trabalho em conjunto. Através de seu texto, Alan relacionou o trabalho em conjunto a diversas interações, como a partilha de ideias, a cooperação e o respeito aos diferentes pontos de vista. A maioria dos alunos conceituou o trabalho coletivo de forma semelhante. Por exemplo, Erik (1994) outro aluno, escreveu: “Para ser um membro da comunidade você precisa compartilhar informações com seu grupo, porque isso significa que você se preocupa com o seu grupo ou seu parceiro”. Trinetta (1994), uma aluna, destacou o valor da diversidade e das perspectivas diferentes:

Aprendi como é importante trabalhar com outras pessoas para que você possa ter ajuda com as coisas que você está tendo problemas,



especialmente matemática. Trabalhar em grupos irá ajudá-lo a compartilhar pensamentos e ideias para que você tenha pontos de vista diferentes. Isso pode ajudá-lo a descobrir qual deles explica seu argumento melhor ou apenas usar os dois (TRINETTA, 1994).

Depois de trabalhar em conjunto e partilhar ideias ou pensamentos, as três ideias mais citadas foram: ter responsabilidades, demonstrar respeito e ter direitos. Armando (1994), outro aluno, mencionou a lição de casa como uma responsabilidade e o direito de todas as pessoas a serem tratadas igualmente. Em seguida, ele escreveu em espanhol: "Nós não somos injustos em nossa comunidade, nós respeitamos um ao outro. E nós resolvemos os problemas conversando com os amigos. Se uma pessoa estiver brigando com outra pessoa, eu vou impedi-las". Da mesma forma, muitos alunos enfatizaram a responsabilidade de agir de forma a promover o respeito, a diversidade e a equidade.

Muitos estudantes escreveram sobre o fato de a Sala 18 ter uma linguagem comum, mas nem todos compartilhavam a mesma noção de linguagem comum. Alguns alunos citaram espanhol e inglês como língua comum, enquanto outros se referiram aos 3 Rs (*rights, respect, responsibility*). Pati, que é bilíngue, referiu-se à tensão de se demonstrar respeito aos dois idiomas:

Quando falamos espanhol e inglês ou os professores falam as duas línguas, às vezes as pessoas estão falando espanhol ou inglês ou o professor está falando espanhol ou explicando-o e os que falam inglês começam a falar, talvez porque eles não entendem espanhol, mas eu acho que eles devem tentar ficar quietos e prestar atenção (PATI, 1994).

A perspectiva de Pati indica que as práticas democráticas requerem atenção constante e podem nunca ser plenamente realizadas. No entanto, muitos alunos escreveram sobre o caráter bilíngue da classe ser um recurso e uma oportunidade de os alunos agirem com respeito a ambos os idiomas. Rebecca expressou surpresa ao notar que o caráter bilíngue da aula não a tornava difícil e que ela veio a aprender mais palavras em espanhol. A aluna Mayra (1994) referiu-se à desenvoltura dos alunos bilíngues ao escrever em espanhol: "Às vezes, quando uma criança só sabe inglês, uma criança que é bilíngue ajuda a outra criança".

Enquanto os alunos enfatizavam as demandas sociais de suas atividades acadêmicas, eles também escreveram a respeito do trabalho que



realizaram ao longo do ano, referindo-se a diversos processos de investigação. Por exemplo, treze alunos afirmaram observar as pessoas e/ou coisas, doze disseram que coletam dados e onze escreveram que resolvem os problemas da sala. Muitos estudantes também disseram interpretar os dados e as evidências, construir hipóteses, investigar, registrar, prever, escrever um problema e ter um processo para averiguar o problema. A investigação é, muitas vezes, vista como um processo democrático de aprendizagem (BUSCHING; SLESINGER, 1995; SHORT; HARSTE; BURKE, 1996). Esses processos não só proporcionam uma maneira democrática de reunir conhecimento pessoal e acadêmico, mas também incentivam a análise crítica de um tema, contribuindo, assim, para o rigor acadêmico.

### **Um chamado à ação desafiador: em direção a uma comunidade crítica democrática**

As análises apresentadas mostram práticas de sala de aula que posicionam democraticamente os sujeitos tanto no que tange às relações sociais quanto à construção acadêmica dos conhecimentos. A sala 18 não era um microcosmo perfeito da democracia, nem mesmo as práticas de tempestade de ideias ou de estabelecer conexões com o conhecimento pessoal são comuns em muitas salas de aula do ensino fundamental nos Estados Unidos. Contudo, quando o currículo tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de articular e promulgar os princípios democráticos, tais práticas são particularmente importantes. Em muitos casos, o conteúdo acadêmico salienta a equidade, o respeito à diversidade e a responsabilidade de contribuir para uma sociedade justa sem práticas na sala de aula que reflitam os mesmos princípios. Na sala 18, a professora compartilhava com seus alunos a responsabilidade no desenvolvimento de uma comunidade de alunos que trabalham juntos, compartilham ideias e respeitam as diferenças de opinião, língua materna e outras diferenças. Entretanto, Irene não se eximia do compromisso de orientar o grupo, posicionando-se em relação ao que estava sendo discutido com a turma. A professora ativamente desafiava e ampliava o entendimento tanto de conceitos acadêmicos quanto de momentos de conflitos e resoluções de problemas, o que significou que o grupo se sentia seguro para fazer o mesmo. As práticas de sala de aula que foram co-construídas na



sala 18 geralmente criavam oportunidades para que os alunos participassem, ativamente, do diálogo, da resolução de problemas e da construção de uma comunidade em um ambiente diversificado. Através da investigação, da consideração crítica e de múltiplas perspectivas, essas práticas também contribuíram para o rigor acadêmico.

Uma comunidade democrática que reflete e respeita as perspectivas de seus membros, que partilha a responsabilidade de construir essa comunidade de forma equitativa, tem o potencial de ser transformadora. No entanto, alguns acadêmicos têm apontado que a transformação não pode ocorrer por meio de práticas democráticas que não sejam também críticas, nas quais os alunos examinam como o poder está estruturado na sociedade contemporânea (CUMMINS, 1994; FREIRE, 1970; JENNINGS; PARRA-MEDINA; MESSIAS; MCLOUGHLIN, 2006; NIETO; BODE, 2008; SHOR, 1992). Em uma comunidade de aprendizagem crítica e democrática, os membros questionam e analisam os processos sociais e políticos que moldam a nossa sociedade e desenvolvem ações individuais e coletivas para transformar as desigualdades.

Entretanto, poucos estudos investigam métodos pedagógicos que abordam essas desigualdades e provocam transformações. É importante reconhecer que o ensino para a transformação é um desafio louvável que muitos professores assumem, fazendo progressos após anos de cuidadosa reflexão, ano após ano. Além de criticar, os educadores precisam analisar e reconhecer os tipos de práticas democráticas que podem levar a uma pedagogia transformadora verdadeiramente crítica. Serão ilustrados aqui algumas características das práticas de sala de aula democráticas que podem fornecer elementos para tal transformação. Agora, retoma-se ao ponto de partida deste artigo. Percebe-se que, com uma base democrática de partilha da responsabilidade pela construção de significados, usando a investigação para analisar as questões e valorizando diversas perspectivas, os alunos da Sala 18 foram preparados para criticar e agir socialmente. A resposta deles à segregação e à desigualdade que experimentaram na escola não foi um exercício acadêmico, mas uma resposta crítica a uma situação real que os afetaram profundamente.

Antes que se possa começar a compreender o complexo conjunto de elementos necessários para construir práticas educativas críticas e democráticas, urge mais evidências dos processos históricos, sociais e culturais mobilizados na criação de comunidades justas em salas de aula reais, mesmo quando essas práticas ficam aquém do ideal. Por ter a oportunidade de

realizar uma pesquisa colaborativa em salas de aula como a Sala 18, as autoras reconhecem como suas próprias práticas de ensino e pesquisa podem estar distantes de uma democracia crítica. Este artigo centrou-se na relação de respeito e responsabilidade em uma comunidade democrática. Pode-se levar essa imagem para uma comunidade de educadores que inclui professores, administradores e pesquisadores. Se os professores são desafiados a trabalhar com os alunos rumo a uma democracia mais crítica, eles precisam de apoio dessa comunidade educativa e espaço para ampliar esse esforço com seus alunos. Assim, os pesquisadores estão desafiados a examinar, com compaixão e rigor, como o seu trabalho pode contribuir para uma democracia crítica.

## Notas

- 1 Para descrições detalhadas desse projeto, ver Jennings (2010, 1994); Jennings e Pattenaude (1999), Yeager, Pattenaude, Franquiz e Jennings (1999)..
- 2 Ao final do ano, os professores se reuniram com os coordenadores da escola e o programa de recepção e orientação dos alunos novatos foi reestruturado.
- 3 Nos Estados Unidos, o ano letivo se inicia em setembro e é finalizado em maio. A maioria das escolas funciona entre 9h e 15h. Os alunos levam o próprio almoço ou o compram na cantina da escola. Apenas os alunos considerados vulneráveis socialmente não pagam o próprio almoço.
- 4 Family Feud é um programa de televisão americano no qual duas famílias competem para adivinhar as respostas mais populares de enquetes feitas a um grupo de aproximadamente cem pessoas.

## Referências

AALAN. **Diário de campo**. Santa Barbara (EUA), maio 1994.

ARMANDO. **Diário de campo**. Santa Barbara (EUA), maio 1994.

APPLE, Michael. Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. **Educational Policy**, Boston, v. 18, n. 1, p 12-44, 2004.

BANKS, James. Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In: BANKS, James; MCGEE-BANKS, Cherry (Ed.). **Handbook of research on multicultural education**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1995.



BANKS, James; BANKS. **Cherry Multicultural education**: issues and perspectives. 7. ed. Hoboken: Wiley, 2009.

BARTOLOMÉ, Lilia. Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 64, n. 2, p. 173-195, 1994.

BENNETT, Christine. **Comprehensive multicultural education**: theory and practice. 7. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2010.

BLOOME, David; BAILEY, Francis. From linguistics and education, a direction for research on language and literacy. In: BEACH, Richard; GREEN, Judith; KAMIL, Michael; SHANAHAN, Timothy (Ed.). **Multiple disciplinary perspectives on language and literacy research**. Urbana, IL: NCRE & NCTE, 1992.

BUSCHING, Beverly; SLESINGER, Betty. Practicing democracy through student-centered inquiry. **Middle School Journal**, Westerville, v. 26, n. 5, p. 50-56, 1995.

\_\_\_\_\_. **Authentic questions**: what do they look like? Where do they lead? *Language Arts*, Urbana, v. 72, p. 341-351, 1995a.

CAZDEN, Courtney. Classroom discourse. In: WITTRICK, Merlin (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed. New York: MacMillan, 1986.

COLLINS, Elaine; GREEN, Judith. Learning in classrooms: making or breaking a culture. In: MARSHALL, Hermine (Ed.). **Redefining student learning**: Roots of educational change. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1992.

CUMMINS, Jim. Afterword. In: MCCAULEY, Sudia. **Building communities of learners**: a collaboration among teachers, students, families and community. New York: St. Martins Press, 1994.

DIAMOND, Barbara; MOORE, Margaret. **Multicultural literacy**: mirroring the reality of the classroom. White Plains: Longman, 1995.

DOYLE, Walter. Making managerial decisions in classrooms. In: DUKE, Daniel (Ed.). **Classroom management**: the seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

\_\_\_\_\_. Classroom organization and management. In: WITTRICK, Merlin (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: MacMillan, 1986.

EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. **Common knowledge**: The development of understanding in the classroom. New York: Methuen. 1987.

EMMER, Edmund; EVERTSON, Carolyn; ANDERSON, Linda. Effective classroom management at the beginning of the school year. **Elementary School Journal**, Chicago, v. 80, n. 5, p. 219-231, 1980.

ERIK. **Diário de campo**. Santa Barbara (EUA), maio 1994.

FINE, Michele. **Framing dropouts**. New York: State University of New York Press, 1991.

FREIRE, Paulo. **The pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury Press, 1970.

GALLANT, Mary; HARTMAN, Harriet. Holocaust education for the new millennium: Assessing our progress. Holocaust Studies. **Journal of Culture and History**, London, v. 10, n. 2, p. 1-28, 2001.

GARCÍA, Eugenia. **Understanding and meeting the challenge of student cultural diversity**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1994.

GRANT, Carl A. (Ed.). **Educating for diversity**: an anthology of multicultural voices. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

GRANT, Carl; TATE, William F. Multicultural education through the lens of the multicultural education research literature. In: BANKS, James; MCGEE-BANKS, Cherry (Ed.). **Handbook of research on multicultural education**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1995.

GREEN, Judith. Teaching and learning as linguistic process: A state of the art. In: GORDON, Edward (Ed.). **Review of research in education**. Washington: American Educational Research Association, 1983. (v. 10).

GREEN, Judith; MEYER, Lois. The embeddedness of reading in classroom life: reading as a situated process. In: BAKER, Carolyn; LUKE, Allan (Ed.). **Towards a critical sociology of reading pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

GREEN, Judith; WALLAT, Cinthya. What is an instructional context? An exploratory analysis of conversational shifts over time. In: GARNICA, Olga; KING, Martha (Ed.). **Language, children, and society**. New York: Pergamon, 1979.

GREGORY, Ian. Teaching about the Holocaust: perspectives, issues, and suggestions. In: DAVIES, Ian (Ed.). **Teaching the Holocaust**. London: Continuum, 2000.

GUMPERZ, John. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Ed.). **The social construction of literacy**. New York: Cambridge University Press, 1986.

GUTIERREZ, Kris. How talk, context and script shape contexts for learning: A cross case comparison of journal writing. **Linguistics and Education**, Nashville, v. 5, n. 3-4, 1993.



HEAP, James. What counts as reading? Limits to certainty in assessment. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 10, n. 3, p. 265-292, 1980.

\_\_\_\_\_. A situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, Carolyn; LUKE, Allan (Ed.). **Towards a critical sociology of reading pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

HERAS, Ana Inés. The construction of understanding in a six-grade bilingual class. **Linguistics and education: an international research journal**, Nashville, v. 5, n. 3-4, p. 275-299, 1993.

\_\_\_\_\_. **Living bilingual, interacting in two languages**: an ethnographic and sociolinguistic study of a fourth grade bilingual classroom. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Santa Barbara, 1995.

IRENE. **Diário de campo**. Santa Barbara (EUA), 4 set. 1993.

JENNINGS, Louise B. Reading the world of the classroom through ethnographic eyes. **The California Reader**, Long Beach, v. 31, n. 4, p. 11-15. 1994.

\_\_\_\_\_. Challenges and possibilities of Holocaust Education and critical citizenship: an ethnographic study of a fifth grade bilingual class revisited. **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**, UNESCO, v. 40, n. 1, p. 35-56, 2010.

JENNINGS, Louise B.; PATTENAUDE, Irene. Oye y escucha mi voz/Hear and see my voice: Responding to intolerance and genocide. **Multicultural Perspectives**, Philadelphia, v. 1, n. 1, p. 30-36, 1999.

JENNINGS, Louise; PARRA-MEDINA, Deborah; MESSIAS, DeAnna; MCLOUGHLIN, Kerry. Toward a theory of critical social youth empowerment: An examination of youth empowerment models. **Journal of Community Practice**, Philadelphia, v. 14, n. 1, p. 31-55, 2006.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **The dream keepers**: successful teachers of African American students. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1994.

MAYRA. **Diário de campo**. Santa Barbara, EUA, maio, 1994.

MEHAN, Hugh. Learning lessons: social organization in the classroom. **Cambridge**: Harvard University Press, 1979.

MITCHELL, James. Case Studies. In: R. F. Ellen (Ed.). **Ethnographic research**: a guide to general conduct, San Diego, CA: Academic Press, 1984.

MYERS, Jamie. Now that literacy happens in contexts, how do we know if the contexts are authentic? In: ZUTELL, Jerry; MCCORMICK, Sandra; CATON, Laurel (Ed.). **Learner factors/**

**teacher factors:** issues in literacy research and instruction (Fortieth Yearbook of The National Reading Conference). Chicago: National Reading Conference, Inc., 1991.

NIETO, Sonia; BODE, Patty. Affirming diversity: **The sociopolitical context of multicultural education**. 5th ed. Boston, MA: Pearson. 2008.

PATACHO, Pedro Manuel. Práticas educativas democráticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, mar. 2011.

PATI. **Diário de campo**. Santa Barbara (EUA) maio, 1994.

RAFOTH, Bennett; RUBIN, Donald (Ed.). **The social construction of written communication**. Norwood, NJ: Ablex, 1988.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Special Issue. **Linguistics and education:** an international research journal, Nashville, 1993. (v. 4).

\_\_\_\_\_. GREEN, Judith; DIXON, Carol; LIN, Lichu; FLORIANI, Ana & BRADLEY, Mimi) Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, Hermine (Ed.). **Redefining student learning:** roots of educational change. Norwood, NJ: Ablex, 1992a.

SCHWEBER, Simone. **"What happened to their pets?":** third graders encounter the Holocaust. Teachers College Record, 2008.

SHOR, Ira. **Empowering education:** critical teaching for social change. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SHORT, Geoffrey. Holocaust education and citizenship: a view of United Kingdom. In: M., Leicester; C. Modgil & S. Modgil (Ed.). **Politics, Education and Citizenship**, London: Falmer, p. 2-23, 2000.

SHORT, Kathy; HARSTE, Jerome; BURKE, Carolyn. **Creating classrooms for authors and inquirers**. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

SPRADLEY, James. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

SUPPLE, Carrie. **From prejudice to genocide:** learning about the Holocaust. Revised Edition. Stoke-on-Trent, United Kingdom: Trentham Books, 1998.

TOTTEN, Samuel. **Holocaust education:** issues and approaches. Boston: Allyn & Bacon, 2002.

TRINETTA. **Diário de campo**. Santa Barbara (EUA), maio 1994.



TUAY, Sabrina; JENNINGS, Louise; DIXON, Carol. Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom. **Discourse Processes**, Philadelphia, v. 19, n. 1, p. 75-110, 1995.

YEAGER, Betty; PATTENAUDE, Irene; FRÁÑQUIZ, Maria; JENNINGS, Louise. Rights, respect, and responsibility: toward a theory of action in two bilingual classrooms. In J. Robertson (Ed.). **Teaching for a Tolerant World, Grades K-6**. Chicago: National Council for Teachers of English, 1999.

Profa. Dra. Louise Jennings  
Colorado State University | Fort Collins | Colorado | EUA  
School of Education  
Membro do National Council on Research on Language and Literacy | EUA Email |  
louise.jennings@colostate.edu

Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino  
Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-cultural na  
Sala de aula | GEPSA  
Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil |  
NEPEI  
Email | vfoneves@gmail.com

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Departamento de Ciências da Educação  
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-cultural na  
Sala de aula | GEPSA  
Email | mafacg@gmail.com  
Recebido 29 jul. 2014  
Aceito 4 set. 2014