

“PORQUE É A TUA EDUCAÇÃO, NÃO A MINHA”: A VOZ ESTUDANTIL NAS DECISÕES CURRICULARES E A POLÍTICA ESCOLAR¹

“BECAUSE IT’S YOUR EDUCATION, NOT MINE”: STUDENT VOICE IN CURRICULUM DECISIONS AND SCHOOL POLICY

"PORQUE ES TU EDUCACIÓN, NO LA MÍA": LA VOZ DEL ESTUDIANTADO EN LAS DECISIONES CURRICULARES Y EN LA POLÍTICA ESCOLAR

James A. Beane¹ 0009-0000-5604-9522

¹ National-Louis University - Chicago, Estados Unidos; jbeane1@mac.com

RESUMO:

A voz estudantil (participação dos estudantes) tem uma posição proeminente na tradição das escolas e salas de aula progressistas e democráticas ao redor do mundo. Uma vez comprometida, oferece uma oportunidade de desenvolver e usar habilidades cruciais para o viver democrático e configurar contextos significativos de aprendizagem, pois os estudantes trazem suas questões pessoais, experiências culturais, recursos e habilidades anteriores ao planejamento curricular e às políticas escolares. Ao mesmo tempo, o envolvimento da voz estudantil levanta questões acerca do currículo, papéis dos professores e estudantes, expectativas estudantis e políticas escolares, bem como a necessidade de andaimes pedagógicos e apoio para professores e estudantes. Este artigo expõe a fundamentação da voz estudantil e oferece um quadro de referência para considerar opções de voz docente e estudantil no planejamento curricular. Inclui também um número de exemplos de voz estudantil no planejamento curricular, políticas escolares, organização das aulas e cultura escolar a partir da extensa carreira do autor na promoção da voz estudantil.

Palavras-chave: voz estudantil; aula democrática; escolas democráticas.

ABSTRACT:

Student voice has held a prominent place in the tradition of progressive and democratic schools and classrooms around the world. Once engaged it offers a chance to develop and use crucial skills for democratic living and to shape meaningful contexts for learning as students bring their own personal questions, cultural experiences, resources, and prior skills to curriculum planning and school policy. At the same time, engaging student voice raises concerns about curriculum design, teacher and student roles, student expectations, and school politics, as well as the need for scaffolding and support for both teachers and students. This paper lays out the rationale for student voice and offers a framework to consider options for teacher and student voice in curriculum planning. It also includes a number of examples of student voice in curriculum planning, school policy, classroom organization, and school culture drawn from the author's long career promoting student voice.

¹ Tradução de Ricardo Uebel. Revisão da tradução de Roberto Rafael Dias da Silva.

Keywords: student voice; democratic classroom; democratic schools.

RESUMEN:

La voz estudiantil (participación del estudiantado) ocupa un lugar destacado en la tradición de las escuelas y aulas progresistas y democráticas en todo el mundo. Una vez asumida como compromiso, ofrece una oportunidad para desarrollar y poner en práctica habilidades fundamentales para la vida democrática y para configurar contextos significativos de aprendizaje, ya que el estudiantado aporta sus inquietudes personales, experiencias culturales, recursos y conocimientos previos a la planificación curricular y a las políticas escolares. Al mismo tiempo, la incorporación de la voz estudiantil plantea interrogantes sobre el currículo, los roles del profesorado y del estudiantado, las expectativas de los estudiantes y las políticas escolares, así como sobre la necesidad de andamiajes pedagógicos y de apoyo tanto para docentes como para estudiantes. Este artículo presenta los fundamentos de la voz estudiantil y ofrece un marco de referencia para considerar diversas opciones de participación docente y estudiantil en la planificación curricular. Asimismo, incluye una serie de ejemplos de la participación del estudiantado en la planificación curricular, las políticas escolares, la organización de las clases y la cultura escolar, derivados de la extensa trayectoria del autor en la promoción de la voz estudiantil.

Palabras clave: voz estudiantil; aula democrática; escuelas democráticas.

Introdução

Em algum ponto do meu segundo ano lecionando, li um livro sobre educação progressista de promoção da ideia de envolver os estudantes no planejamento das aulas. Decidi, então, fazer uma tentativa de conduzir uma pesquisa de um grupo de adolescentes que perguntaram “Quais tópicos você gostaria de ter em nossa próxima unidade?” Os resultados foram claros e esmagadores: “Pornografia.” Eu não sabia o bastante para então perguntar exatamente o que eles queriam aprender sobre o tópico. Pelo que sei, ao menos alguns daqueles estudantes poderiam estar pensando em algo diferente de simplesmente olhar revistas e filmes. Em vez disso, optei por evitar problemas e perguntei “Qual sua segunda opção?”

A segunda escolha tinha a ver com questões acerca da estrutura social da escola deles. Ficamos algumas aulas refletindo sobre panelinhas, gangues e outros grupos sociais e daí criamos um estudo para testar nossas ideias. Os estudantes mergulharam em entrevistas e pesquisas pedindo aos demais estudantes, professores e administração suas opiniões sobre o assunto. Entrevistaram pais sobre sua vida social escolar. Convidamos um sociólogo da universidade local para falar conosco sobre a pesquisa sobre estruturas grupais e nos sugerir algumas leituras. No fim o grupo produziu um relatório sobre a vida social de nossa escola e apresentou seus resultados em outras salas. Essa situação, simples como possa parecer, mudou minha compreensão de currículo e ensino. Assim que o professor tente se comprometer com a voz estudiantil, é difícil, senão impossível, voltar atrás.

Alguns anos depois, encontrei uma jovem professora cujos instintos eram bem melhores do que os meus. Ela encorajou alunos de sete e oito anos a fazer perguntas sobre sua escola. Olhando pela janela de uma caçamba de lixo no estacionamento, um estudante perguntou “Para onde vai esse lixo?” Daí a professora arranhou um ônibus escolar para seus alunos seguirem o caminhão de lixo quando ele levasse o lixo embora. O que os estudantes descobriram foi um grande aterro sanitário se erguendo nas imediações da comunidade. Quando o administrador do aterro sanitário disse quanto daquilo poderia ser reciclado, os estudantes perguntaram o quanto vinha de sua escola. Dito que era uma quantidade significativa, a professora e alunos decidiram agir. O que se seguiu foi uma campanha de um ano fazendo pôsteres, lendo livros relevantes, falando com autoridades escolares e, à certa altura, relatando aos professores sobre material reciclável encontrado nas lixeiras da sala de aula. Tudo isso veio da pergunta de uma jovem estudante e de uma professora que a levou a sério. Como a professora disse ao descrever o ano, “Crianças pequenas também têm grandes ideias.”

Fiquei quarenta anos promovendo a voz estudantil em escolas e salas de aula. Não foi tão frustrante quanto se podia pensar, pois parecia uma obrigação moral e as recompensas nunca foram desapontadoras. Olhando para trás, estou convencido de que o envolvimento da voz estudantil pode ser o primeiro passo mais eficaz que um educador pode dar na melhora de seu trabalho bem como a abertura de possibilidades de seus estudantes. Neste artigo, quero dar uma olhada nesses anos e examinar de que forma os professores poderiam ser ajudados no envolvimento da voz estudantil, bem como alguns exemplos de como a voz estudantil foi empoderada tanto na sala de aula quanto no nível escolar. Houve casos em que tive conhecimento pessoal. Certamente qualquer um que tenha promovido a voz estudantil pode apresentar seus exemplos, tão eficazes quanto os meus. Isso é muito bom.

Como disse no início, minha primeira experiência como professor atentando à voz estudantil surgiu da leitura de um livro sobre educação progressista em algum ponto do meu segundo ano lecionando. Aqui nos Estados Unidos, o envolvimento da voz estudantil tem uma tradição longa e bem documentada, partindo pelo menos no início dos anos 1900. Em geral conhecido, por exemplo, como “planejamento aluno-professor”, “planejamento professor-estudante” e “colaboração professor-aluno”, o envolvimento da voz estudantil na tomada de decisão escolar e na sala de aula era uma assinatura de educadores progressistas junto com a integração curricular, a aprendizagem centrada no problema, atividades de cooperação em grupos pequenos e outros aspectos da escolarização democrática (Giles, 1941; Hopkins, 1941; Noar, 1963; Parrish; Waskin, 1958; Zapf, 1959). Essa longa narrativa se coloca ao lado do

conhecido trabalho de Garth Boomer na Austrália (1982), Paulo Freire no Brasil (1970) e tantos outros ao redor do mundo (Hart, 1992). Tenho certeza de pelo menos parte da história americana quando me dou conta que alguns de meus professores nos envolveram no planejamento e autoavaliação na escola primária e na escola de nível intermediário.

O termo “voz estudantil”, como estou usando, refere-se a ideias, opiniões e semelhantes apresentadas por estudantes na tomada de decisões sobre a sala de aula e a escola concernentes ao currículo, políticas ou quaisquer outros assuntos. Entre as razões para o envolvimento da voz estudantil estão estas duas mais importantes:

- Os cidadãos numa sociedade democrática têm o direito de ter a palavra em decisões que os afetem e devem valer de fato. O mesmo vale para os estudantes nas escolas. Além disso, aprender a usar sua voz está entre as habilidades que presumivelmente levem à cidadania democrática responsável (Apple; Beane, 2007; Council of Europe, 2020). A escola, enquanto experiência comum de virtualmente todos os jovens, com certeza, é o lugar adequado para tanto. Além disso, as pessoas envolvidas com a escola deveriam ser obrigadas através de vários artigos da Convenção dos Direitos da Criança (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989) a reconhecer o direito dos jovens de serem ouvidos e terem suas vozes levadas a sério (Lundy, 2007; Lundy; Cook-Sather, 2016).
- A aprendizagem de habilidades e conceitos é mais provável quando estes estão situados em contextos significativos para os estudantes. Sem tais contextos, as habilidades e conceitos podem parecer irrelevantes e completamente abstratos. Para muitos estudantes, a escola é como unir as peças de um quebra-cabeça sem figura de referência. É por isso que os professores são tão frequentemente confrontados com a pergunta “Por que fazemos isso?” “Porque eu disse” não é resposta suficiente para realmente motivar os que questionam. Levar suas ideias ao currículo aumenta a possibilidade para os estudantes não apenas compreenderem o que vão aprender como também por que e como. A única forma garantida de saber quais são tais contextos deve ser consultando diretamente os estudantes. Além disso, o que com frequência é tomado como conteúdo e habilidade oficiais nas escolas provém quase exclusivamente da alta cultura dominante e das elites acadêmicas. Quando os estudantes têm voz no planejamento do currículo, eles têm a chance de trazer seus próprios recursos culturais, experiências, habilidades prévias, pontos de vista e ideias à sala de aula e ao currículo. Isso é especialmente importante para os estudantes de culturas e classes tradicionalmente marginalizadas nas escolas.

O principal ponto aqui é que o envolvimento autêntico da voz estudantil não é simplesmente um artifício inteligente de ensino para reduzir o mau comportamento nem levar os estudantes a decisões previamente estabelecidas pelo professor. Na verdade, em nenhum dos casos, sobretudo no último, os estudantes são rápidos em desvendar um artifício. Por isso convocar e estimular a voz estudantil é crucial, e acredito necessária, para proporcionar experiências educacionais de qualidade aos jovens.

Um arcabouço para o envolvimento da voz estudantil no currículo

Muitos professores tiveram pouca ou nenhuma experiência em envolvimento da voz estudantil no planejamento curricular. A simples sugestão de que deveriam o fazer sem um “andaime pedagógico”² é quase garantia de que tal não ocorra. Ou, como na minha primeira tentativa descrita no início, de que acabem à deriva. Por essa razão, muitos professores acham útil trabalhar com uma espécie de arcabouço para a voz estudantil.

Uma forma de envolver a voz estudantil é imaginando suas possibilidades em termos de um típico projeto curricular para a sala de aula. Na maioria dos casos, o planejamento de situações de ensino-aprendizagem contempla alguma versão do seguinte: um núcleo como um tópico, tema ou conceito; grandes questões ou ideias relacionadas ao núcleo; atividades em grupos maiores, menores e individuais; recursos como livros, vídeos, internet e pessoas; e alguma seleção de instrumentos para avaliar o trabalho em projetos, relatórios, obras de arte e semelhantes. Como sugere a Quadro 1, cada um desses componentes envolve decisões sobre o que envolverá e, assim, levanta a questão, “quem tomará as decisões: o professor, o professor e os alunos juntos ou apenas os estudantes?”

Quadro 1 – Opções para a tomada de decisões referentes ao currículo

	Somente o professor	Professor(es) e alunos juntos	Apenas os alunos
Núcleo			
Questões/ Grandes ideias			
Atividades			
Recursos			
Avaliação			

Fonte: Autoria própria

Pensar sobre a voz estudantil no planejamento curricular dessa maneira pode parecer simplista, mas abre grandes possibilidades. Por exemplo, o professor pode decidir sobre o

² Grifo do tradutor.

núcleo e então pedir aos alunos que digam o que sabem sobre o assunto ou sugiram perguntas. Alguns professores usam abordagens guiadas como “K-W-L.” (Ogle, 1986). Nesse caso, os alunos são convidados a pensar sobre o tema ou tópico fazendo três perguntas: “o que sabemos sobre isso?”, “o que queremos saber?” e mais tarde “o que aprendemos e precisamos aprender?”. O professor poderia também perguntar se os alunos têm alguma ideia de como poderiam aprender sobre o assunto ou que atividades poderiam ser feitas pelo grande grupo ou em pequenos grupos. Dependendo da situação, os alunos poderiam também saber sobre possíveis recursos a serem usados. E atividades de avaliação poderiam envolver tanto a autoavaliação quanto medidas designadas pelo professor enquanto os estudantes trabalhassem com o professor ou sozinhos na criação de rubricas, reuniões de pais conduzidas pelos próprios estudantes e conferências de metas (Brodhagen, 1994, p. 238).

Tarefas com tal arcabouço também são úteis porque muitos (senão a maioria) dos guias curriculares e planos de aula já usam algo assim. Outra vez, em minha experiência, simplesmente exortar os professores a planejar com os alunos não lhes dá apoio real para avançar e frequentemente leva a nada. Um arcabouço como o do Quadro 1 sugere também duas ideias importantes. Uma é de que a voz estudantil não necessariamente significa funcionar na coluna “apenas os alunos”. A segunda é de que os professores não são deixados fora da tomada de decisão. Para os estudantes, além das possibilidades da voz já descrita, um arcabouço como esse abre caminho para maior acesso às oportunidades de aprendizagem. Resumindo uma grande linha de pesquisa, Iran-Nejad, McKeachie e Berliner (1990), por exemplo, sugeriram que, “...quanto mais um evento esteja situado no contexto e mais arraigado na base cultural, conhecimento metacognitivo e pessoal, mais facilmente é compreendido, aprendido e lembrado.” Essas condições têm maior probabilidade de se verificar quando os estudantes têm voz no planejamento do currículo desde que permitam que tragam suas questões pessoais, experiências culturais, recursos e habilidades anteriores à sala de aula. Assim se prepara o terreno para uma experiência educativa em que o novo aprendizado se integra aos seus esquemas de significado já existentes, de modo que possa ser levado adiante (Dewey, 1938). Isso é especialmente importante para os estudantes de culturas e classes marginalizadas que ficam pensando qual é o seu lugar no currículo escolar. A técnica comum de incluir materiais sobre culturas sub-representadas é certamente crucial para remediar essa injustiça, mas não chega nem perto do suficiente. Apenas através de suas vozes, os alunos conseguem obter o ambiente necessário para criarem contextos significativos de aprendizagem.

Para alguns professores, a possibilidade de envolver estudantes no planejamento

simplesmente parece muito trabalhoso. Não dá para negar que o planejamento colaborativo pode ser difícil e que envolve habilidades mais complexas do que meramente dizer aos alunos o que fazer. Por outro lado, muitos professores acabam em constante conflito com estudantes porque não há entendimento mútuo do que deveria acontecer ou o professor se enganou sobre a melhor forma de conduzir as coisas. Ainda pior, muitos professores ficam em longas reuniões tentando com colegas descobrir o que poderia funcionar com os alunos. Por que alguém pensaria todos esses conflitos, reuniões e momentos de tentativa e erro sejam menos trabalhosos, senão ainda menos frustrantes, do que consultar seus alunos sobre como suas aulas poderiam melhorar? Mais difícil? Talvez. Mais complexo? Sim. Mais trabalhoso? Não a longo prazo. Comunidades colaborativas são muito menos trabalhosas do que as marcadas pela disputa.

Para outros professores, a própria ideia de planejamento com estudantes parece quase impossível por significar renunciar ao controle absoluto da sala de aula. Às vezes ouvi um ou outro professor dizer “é a minha sala de aula, não uma democracia.” Não é de se estranhar que muitos professores se sintam dessa forma, já que a maioria provavelmente teve pouco preparo em sua escolarização ou formação profissional para envolver a voz dos estudantes — e compartilhar o poder pode parecer uma proposta assustadora. Mas a questão do planejamento colaborativo não é realmente sobre o sentimento do professor. Na verdade, o professor precisa tomar decisões sozinho acerca da segurança e bem-estar dos estudantes. Ainda assim, permanecem inúmeras questões a se considerar em sala de aula. Nessas questões, a voz estudantil diz respeito ao direito e à responsabilidade dos jovens de aprender habilidades e valores para a vida democrática e à obrigação do professor de ajudá-los nesse processo (Beane, 2005).

Além do planejamento curricular, há muitos aspectos da sala de aula sobre os quais os estudantes podem ser consultados: o horário das atividades diárias, afixação de materiais nas paredes e a disposição das carteiras ou mesas também podem ser objeto de deliberação do grupo. Assim também questões como a formação dos pequenos grupos para determinadas tarefas, o armazenamento dos portfólios, e o momento de convidar as famílias para a exibição de projetos — tudo isso e muito mais são possibilidades para a comunidade da sala de aula decidir. Na verdade, as possibilidades são tantas que um princípio básico para pensar em quando os estudantes podem se envolver nas decisões da sala de aula é o seguinte: Se há algo que você queira saber, pergunte aos alunos. Ou ainda que os professores não devem realizar o que os estudantes podem realizar. Afinal, é a educação deles.

Enquanto isso, os alunos não vão à escola automaticamente sabendo como usar suas vozes e, como já salientei, alguns resistem à ideia baseados no fato de o planejamento da aula e a tomada de decisão são responsabilidades dos professores. Mas será que eles realmente acreditam nisso? Não confiam em suas próprias habilidades? Estão tentando evitar mais uma carga de trabalho escolar? Provavelmente todos esses motivos contam de algum modo. Mas o que fica é que desenvolver a voz deveria ser tão esperado quanto leitura, história ou quaisquer outras disciplinas e habilidades tradicionais da escola. Ao mesmo tempo, cabe aos professores a obrigação de apoiar os estudantes no aprendizado do uso de sua voz, garantindo tantas oportunidades quanto aquelas normalmente oferecidas em qualquer outra área da escolarização. Discutir quando e como usar a voz, explicar técnicas para controlar e moderar a voz em grupos e estruturar oportunidades de uso da voz por meio de andaimes³ pedagógicos são algumas das formas de ajudar os alunos a aprender a usar sua voz (Parrish, 2022).

O que eles veem ao redor

A maioria dos casos de projetos curriculares centrados no problema surgem de perguntas e preocupações identificadas pelos professores e outros adultos. Em geral são experiências curriculares significativas e extremamente benéficas para os estudantes e suas comunidades (Nagel, 1996; Stevenson; Carr, 1993). Em alguns casos, isso pode até ser o caminho profissionalmente responsável. Numa pesquisa feita há alguns anos em um distrito escolar suburbano próximo, os estudantes expressaram grande interesse em estudar questões ambientais atuais, mas não mencionaram questões ligadas à diversidade étnico-raciais. Caso o professor se limitasse a seguir a orientação dos estudantes, a diversidade étnico-racial teria sido excluída do currículo, resultando em uma formação incompleta para os alunos.

Mas tais projetos podem facilmente surgir de questões que os estudantes trazem à discussão. A história dos jovens que promoveram a reciclagem em sua escola foi um bom exemplo de como situações de ensino-aprendizagem podem emergir das observações dos alunos acerca do mundo ao seu redor, nesse caso uma caçamba de lixo transbordando no estacionamento da escola. Outro caso realmente marcante foi descrito por Brian Schultz (2008), professor de crianças de nove e dez anos situada em uma escola com histórico de baixo desempenho num dos bairros mais empobrecidos de Chicago, Illinois.

³ Andaimes pedagógicos: expressão usada na área da educação para traduzir o termo inglês *scaffolding*. Refere-se a estratégias de apoio temporário oferecidas pelo professor para que o estudante desenvolva uma competência ou habilidade. Assim como um andaime sustenta uma construção até que ela esteja firme, o suporte pedagógico é retirado gradualmente à medida que o aluno conquista autonomia.

O projeto começou quando Schultz convidou seus alunos a listar problemas que afetavam suas vidas. Muitos eram relacionados com a própria escola e em especial seu estado de deterioração. Embora houvesse promessas no passado de resolver esses problemas, nada realmente foi feito. Então os alunos decidiram organizar uma campanha para melhorar a escola. Passaram um ano documentando as condições, escrevendo cartas e comunicados à imprensa, chamando repórteres à escola, entrando em contato com autoridades políticas, levantando fundos e muito mais. Como resultado, diversos reparos e modernizações foram finalmente feitas na escola. Além disso, o projeto chamou a atenção de autoridades estaduais e nacionais e recebeu vários prêmios. E o que é mais relevante: o projeto se tornou o contexto para as disciplinas e conteúdos normalmente presentes no currículo. Para Schultz, no entanto, a parte mais importante do projeto foi a crescente conscientização dos alunos ao longo do ano sobre sua própria força e poder, bem como a sensação de que finalmente haviam encontrado seu lugar e sua voz na escola. É difícil de superestimar os benefícios estudantis de projetos como esse que vêm de suas próprias observações acerca do mundo, sem mencionar a satisfação profissional dos professores que optaram por dar atenção às vozes deles. Ironicamente, nos lugares em que vivi, os jornais e outros meios de comunicação parecem fascinados por projetos baseados nas preocupações dos alunos, ao mesmo tempo em que criticam o desempenho acadêmico insatisfatório dos estudantes. Talvez sem querer, esbarraram em algo que muitos professores já descobriram: que o caminho para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas quase sempre passa por um currículo baseado em contextos significativos e importantes para os estudantes. E a forma mais garantida de identificar quais são esses contextos é atentando às vozes dos alunos.

Uma longa jornada pela democracia

Alguns anos atrás, diversos professores nos Estados Unidos e, posteriormente, em outros lugares interessaram-se em criar um currículo que reunisse dois aspectos que ajudam a definir democracia, a saber: o interesse próprio e o bem comum. Num esforço em criar tal currículo de forma democrática, empenharam-se em construir com os alunos o currículo a partir do zero e usando uma abordagem integrativa, em vez de centrada nas disciplinas (Beane, 1990; 1997). Barbara Brodhagen (2005), a principal porta-voz do modelo, descobriu como ela e sua parceira de ensino começaram o ano.

Começamos pedindo que os alunos fizessem uma autorreflexão: “Gostaríamos que comessem pensando em vocês mesmos. Quem é você? Como você é? Quais são seus

interesses e aspirações? Façam uma lista de palavras ou expressões que usariam se alguém pedisse que falassem sobre si mesmos.”

Depois levantamos a primeira de duas questões principais: “Ainda pensando em vocês e olhando na lista que vocês fizeram, indiquem as perguntas ou preocupações sobre si mesmos. Que perguntas ou preocupações vocês têm sobre si mesmos?” Após tempo suficiente para listarem as questões individualmente, formamos grupos menores de cinco ou seis pessoas e pedimos que procurem por questões que tivessem em comum que estivessem registradas em cartaz: “Há perguntas ou preocupações expressas por alguns ou todos do seu grupo? Se sim, quais? Ninguém é obrigado a mostrar sua lista nem compartilhar nada, a menos que queira.”

Assim que as perguntas e preocupações do grupo foram registradas, passamos à segunda pergunta: “Agora gostaríamos que vocês examinassem o mundo em que vivem, desde os próximos (família, amigos, escola, culturas, nossa comunidade, etc.) aos mais distantes (o estado, a nação, o mundo global). Gostaríamos que vocês refletissem sobre o mundo — tanto os próximos quanto os distantes — e enunciassem perguntas e preocupações suas sobre esse mundo. Que perguntas vocês têm sobre o mundo em que vivem? “Novamente, após o tempo suficiente para registrar as perguntas e preocupações individuais, os estudantes são situados em seus grupos menores e pede-se que identifiquem perguntas e preocupações do mundo (com o mesmo direito de permanecerem em silêncio, se preferirem).

Nesse momento, as paredes são cobertas de cartazes cheios de perguntas como os exemplos constantes no quadro 2.

Quadro 2 – Exemplos de perguntas sobre si e o mundo

Perguntas dos alunos sobre si mesmos	Perguntas dos alunos sobre o mundo
<i>Quanto vou viver?</i>	<i>Moraremos no espaço?</i>
<i>Como serei quando estiver velho?</i>	<i>O que acontecerá à Terra no futuro?</i>
<i>Os outros acham que sou como eu acho que sou?</i>	<i>Por que há tanto crime?</i>
<i>Que emprego terei?</i>	<i>Por que as pessoas se odeiam?</i>
<i>O que eu faria se encontrasse um extraterrestre?</i>	<i>Por que há tantas pessoas pobres?</i>
<i>Vou um dia visitar o espaço?</i>	<i>O racismo algum dia vai acabar?</i>
<i>Por que brigo com meu irmão e minha irmã?</i>	<i>Vai existir um dia um Presidente que não seja branco?</i>
<i>Posso fazer uma tatuagem?</i>	<i>Há outros planetas que não os que conhecemos?</i>
<i>Serei pobre e sem-teto?</i>	<i>Quem é dono do espaço?</i>
<i>Minha família vai existir quando eu for mais velho?</i>	<i>Os EUA um dia sairá da dívida?</i>
<i>Meus pais me aceitarão quando eu ficar adulto?</i>	<i>Será descoberta a cura do câncer e da AIDS?</i>
<i>Onde viverei quando for mais velho?</i>	<i>Para onde vai o lixo?</i>
<i>Será que um dia vou casar e ter filhos?</i>	<i>Por que algumas crianças são famosas?</i>
<i>Por que eu ajo assim?</i>	<i>Por que as escolas são assim?</i>
<i>Por que tenho que ir à escola?</i>	<i>As florestas tropicais serão salvas?</i>
<i>Terei os mesmos amigos quando for mais velho?</i>	<i>Por que há tanto preconceito?</i>
<i>Por que eu sou desse jeito?</i>	<i>Pra que existe o tempo?</i>

Fonte: Brodhagen (2005)

Quadro 2 – Exemplos de perguntas sobre si e o mundo(conclusão)

<i>Irei ao colégio?</i>	<i>Como se sabe que algo é real?</i>
<i>Serei como os meus pais?</i>	<i>Um dia vai acabar o tráfico de drogas?</i>
<i>Por que tenho essa cor da pele?</i>	<i>Para que aparência as pessoas vão evoluir?</i>
<i>Por que sou tão baixo?</i>	<i>O hoverboards vai substituir o skate?</i>
	<i>A viagem no tempo é possível?</i>
	<i>Quantas espécies existem?</i>

Fonte: Brodhagen (2005)

Então pedimos aos grupos menores examinarem suas perguntas sobre si e o mundo para identificarem temas para o currículo: Há casos em que haja conexões entre perguntas sobre si e o mundo (questões sobre conflitos na escola e no mundo)? Nesse caso, quais palavras ou expressões vocês usariam para denominar essas conexões (como “conflito”)? (Em grupos de 60 pessoas ou mais, o fizemos também registrando as perguntas dos grupos pequenos num local central e pedindo que o grupo grande identificasse os temas).

Em seguida, são registradas as listas de temas dos grupos menores, e o grupo maior chega a um consenso em uma única lista. É feita uma votação para escolher o primeiro tema do ano (com o restante dos temas a serem abordados mais tarde). Escolhido um tema inicial, os grupos menores são convocados novamente para identificarem as perguntas e preocupações de suas listas que eles incluiriam no primeiro tema: Quais são as perguntas e preocupações específicas sobre si e o mundo que gostaríamos de ver respondidas nesse primeiro tema? Não esqueçam de indicar que perguntas são de interesse de todos ou da maioria do grupo e quais de um ou dois porque haverá espaço para atividades nos grupos maiores e menores. (Para essa tarefa, também usamos um grupo coordenador com um representante de cada grupo menor).

Enfim, pedimos que os estudantes identificassem possíveis atividades que o grupo poderia realizar e os recursos que poderiam usar para responder às perguntas do tema; o que precisaríamos saber ou ser capazes de fazer para respondê-las; onde poderíamos buscar esse conteúdo e essas habilidades; e o que já sabemos que poderia ser aproveitado nas respostas. Para isso, usamos uma de várias estratégias: grupos menores se revezando em estações em que uma ou duas perguntas estão afixadas; discussão no grande grupo; ou divisão do grupo em duas partes.

Esse processo completado, a informação é dada à comissão de estudantes e professores responsáveis por sugerir o formato geral da unidade inclusive uma cronologia e organização das atividades. Uma comissão como esta é usada para cada tema durante o ano de forma que todos os alunos tenham oportunidade de participar.

Em um exemplo frequentemente utilizado do qual participei, um grupo de alunos usou

suas perguntas sobre si e o mundo para criarem uma unidade chamada “Vivendo no futuro”. Junto com os professores, decidiram realizar uma pesquisa para identificar suas próprias preocupações e as de outras pessoas em relação ao futuro, projetaram invenções para resolver problemas ambientais, examinaram a precisão de previsões passadas feitas para sua época, debateram os prós e contras de novas tecnologias, e apresentaram recomendações ao escritório de planejamento da cidade para lidar com problemas futuros previstos em áreas como uso da terra, transporte e habitação (Brodhagen; Weilbacher; Beane, 1998). Ao longo do processo, entraram em contato com palestrantes, criaram rubricas para apresentações orais dos dados da pesquisa, conduziram conferências com pais ou responsáveis, entre outras atividades. Outras unidades trataram de temas como “Natureza: mãe ou pai”, “Mostre-me o Dinheiro” e “Relacionamentos.”

Esse exemplo de voz estudantil no planejamento curricular pode parecer adequado apenas para alunos mais velhos. No entanto, ao demonstrarmos esse processo de participação estudantil, eu e outros usamos as mesmas perguntas iniciais sobre si mesmos e sobre o mundo com alunos de apenas seis e sete anos de idade. Podem ter exigido indução e encorajamento adulto, mas as perguntas são em si tão interessantes e eficazes quanto as dos alunos mais velhos. Recorde a professora que mencionei antes que disse: “Crianças pequenas também têm grandes ideias.” Ou observe quantos pais reclamam que seus filhos pequenos **perguntam demais!**

Aliás, tivemos a oportunidade de demonstrar esse tipo de planejamento curricular com estudantes (e adultos) em vários lugares dos Estados Unidos e em outros países. Entre tantas coisas que aprendemos, há isto: pessoas de todas as idades, em todo lugar que visitamos, encontramos basicamente as mesmas questões sobre si e o mundo. Eles se questionavam sobre o próprio futuro e o do mundo, sobre problemas ambientais, possibilidades pessoais de saúde, questões econômicas, políticas e assim por diante. Na verdade, o mesmo tipo de pergunta surgia repetidamente. Sem dúvida, isso se deve em parte ao fato de estarmos pedindo perguntas sobre si mesmos e sobre o mundo. Mas sugere também que há um fio condutor que atravessa todas essas perguntas e preocupações de pessoas em toda parte. Em algum momento, começamos a nos perguntar se não teríamos esbarrado na base de algum tipo de currículo internacional. Sem a voz dos estudantes, só poderíamos ter feito suposições a respeito disso.

Acadêmicos da área de Educação são frequentemente desafiados a colocar em prática aquilo que defendem em relação aos métodos de ensino que promovem. Isso não é surpreendente, já que os objetivos dos programas especializados de formação de professores são bastante diferentes dos programas de educação geral das escolas primárias e secundárias.

Ainda assim, mesmo em disciplinas especializadas, faria sentido utilizar ao menos alguma forma das opções de planejamento apresentadas na Figura 1. E, em certas situações, é possível avançar ainda mais.

Em determinado momento da minha carreira, trabalhei com turmas de professores que cursavam juntos o Mestrado em Educação. Como a filosofia do programa se baseava no reconhecimento do status profissional, da experiência e do conhecimento dos professores, adaptei o roteiro de planejamento de Brodhagen, substituindo as principais perguntas pelo seguinte: “Quais dúvidas você tem sobre si mesmo como professor, sobre seus estudantes e sobre sua escola?” e “Quais dúvidas você tem quanto à área da educação e à escolarização em geral?” (Beane, 2005) Nesse grupo surgiram diversos temas.

Perguntas sobre as crianças em suas próprias salas de aula, combinadas com perguntas gerais sobre como elas pensam e aprendem, formaram o tema que eles chamaram *All my children* (Todos os meus filhos). Perguntas sobre suas próprias condições de trabalho e colegas, combinadas com perguntas gerais sobre a percepção pública da profissão docente, formaram o tema *Days of our lives* (Dias de nossas vidas). Perguntas sobre a vida das crianças fora da escola, juntamente com questões sobre pobreza, racismo e outras condições, formaram *As the world turns* (Enquanto o mundo gira). E perguntas sobre os propósitos das escolas, as exigências curriculares e os melhores métodos de ensino se combinaram para formar *The guiding light* (A Luz Guia)⁴. (Quem conhece a televisão americana vai perceber que o grupo se inspirou nos títulos de novelas populares).

Esses temas, as perguntas e as atividades que se seguiram formaram o currículo desse grupo. Ao aplicar o mesmo formato em grupos subsequentes, deparei-me, por vezes, com professores que manifestavam preocupação de que esse tipo de programa não fosse tão “bom” quanto um Mestrado tradicional. Como podemos encorajar professores a se comprometerem com as vozes dos estudantes quando não confiam na sua própria? É uma questão para formadores de professores.

Configurando a escola e a sala de aula a partir da voz do estudante

Verifica-se, de fato, uma longa tradição da voz dos estudantes em escolas secundárias como os conselhos estudantis e semelhantes. Não é de se surpreender que tais não tenham

⁴ *All my children*, *Days of our lives*, *As the world turns* e *The guiding light* são títulos de famosas novelas norte-americanas (*soap operas*), transmitidas por décadas nos Estados Unidos, como comenta o próprio autor. No Brasil e em Portugal, não tiveram exibição significativa, sendo referências culturais específicas do contexto norte-americano.

realmente tido participação efetiva na definição das diretrizes da escola. Na pior das hipóteses, elas têm sido um exemplo claro da “engenharia do consentimento”, isto é, manipuladas de modo a chegar a uma conclusão previamente estabelecida (Graebner, 1987). Provavelmente os estudantes envolvidos nessa manipulação já tinham consciência de como o processo seria conduzido. Na tradição progressista⁵, compreendo o “currículo” como todas as experiências dos jovens sob os auspícios da escola. Nesse sentido, as normas impostas aos alunos, o modo como são coordenados em agendas e agrupamentos, e tantos outros traços institucionais da escola, não importando o quanto sutis, são tão fortes e duradouras (às vezes tanto mais) do que o currículo acadêmico planejado. À luz disso, os estudantes têm o mesmo direito à voz nesses tipos de decisão quanto na sala de aula. Certas políticas, é claro, têm de ser “estabelecidas”, como a frequência compulsória e a proibição de armas e drogas. Alguns distritos locais também têm políticas que insistem em ser igualmente antirracistas, antissexistas e — menos comum — de combate à homofobia. Mas isso ainda deixa em aberto uma ampla gama de decisões acerca de comportamentos e atividades cotidianas.

Na sala de aula, essas decisões preparam o terreno para participação e colaboração. Diversos professores interessados na voz estudantil encontram formas de aproveitar a oportunidade. Alguns organizam encontros de aula diários ou mensais com os alunos para avaliar como estão as coisas e se há problemas que deveriam ser levados ao grupo. Outros organizam suas aulas em grupos e líderes de turma responsáveis por problemas ou questões que surjam na sala de aula. Outros ainda começam o ano discutindo possíveis normas através de brainstorm em pequenos grupos, trazem aquelas listas e examinam ideias comuns nos grupos. Com frequência, em especial com crianças pequenas, o grande grupo discute e chega em consenso sobre normas para a vivência em grupo. Alguns chegam a construir uma “constituição” de sala de aula como base para normas e decisões de grupo. Brodhagen (1995, p. 83-84) apresenta um exemplo desse tipo de colaboração.

Nós, a turma das Salas 201/202 da *Marquette Middle School*, para formar a melhor turma possível, prometemos viver de acordo com as seguintes declarações:

- Prezamos nossas diferenças individuais. Reconhecemos que cada pessoa é única;
- todos os indivíduos serão tratados com respeito e dignidade;
- não há espaço para desprezo em nossa sala;

⁵ O termo “educação [ou tradição] progressista” refere-se à tradição pedagógica desenvolvida por John Dewey e outros educadores do início do século XX, que valoriza a participação ativa dos estudantes, a aprendizagem pela experiência e a integração do novo conhecimento aos esquemas de significado já existentes.

- seremos honestos uns com os outros para construirmos confiança;
- aprenderemos a resolver conflitos, o que pode envolver a aprender a conviver com situações sem solução definitiva;
- cada um ouvirá o outro com atenção sincera;
- cooperaremos e colaboraremos uns com os outros;
- a aprendizagem será significativa;
- reconhecemos que cada um tem seu modo de aprender;
- tarefas, viagens de campo e experiências práticas serão variadas de forma que cada um possa aprender de fato. Se se esforçar, TODOS nós teremos êxito;
- a diversão fará parte de nossas experiências de forma natural;
- todos serão organizados e pontuais;
- respeitaremos o direito de alguém optar por não se manifestar. (Brodhagen, 1995, p. 83-84).

Muitos anos atrás, detive-me a uma escola primária com uma visão ampla da voz estudantil (Beane, 2005). Localizada em uma comunidade rural, os administradores e professores se propuseram a criar uma escola centrada na criança, tradição sugerida por John Dewey (1938) e outros educadores progressistas. Incluíram-se aí atividades como um correio escolar, oficina de conserto de bicicletas, apresentações de peças escritas por alunos durante o almoço, estudos sobre a natureza local e afins. O mais notório, no entanto, foi que a escola era caracterizada por assembleias comunitárias semanais em que cada professor e estudante tinha voto. Essas assembleias funcionavam em regime de rodízio de alunos mais velhos, embora qualquer pessoa podia submeter itens à pauta. Lembro de debates e votos sobre usar chapéu na escola, pichação nas paredes dos banheiros, como lidar com o armazenamento adequado das almofadas na biblioteca e muito mais. Podem ser questões triviais, mas não são tão comuns na vida de jovens em geral, o argumento quanto às assembleias é que esses alunos tinham grande participação na administração de sua vida escolar. Ironicamente, as assembleias tiveram tal impacto que, ao ingressarem na escola secundária, os estudantes frequentemente reclamavam em voz alta por não terem voz nas decisões sobre modo como as coisas eram feitas lá.

Outro exemplo foi um projeto conduzido com a participação de alunos do ensino fundamental II⁶. Nesse caso, a escola participou de um projeto amplo de aperfeiçoamento que se estendeu por vários anos, que dava prioridade à tomada de decisão democrática. Alguns anos após o início desse trabalho, os estudantes foram convidados a dizer como descreveriam sua

⁶ Os alunos que frequentam a *Middle School* são aproximadamente os do 6º ao 8º ano (idades entre 11 e 14 anos, dependendo do estado).

escola e, em especial, o que a tornava diferente de outras escolas que conheciam. Foi então solicitado que um grupo menor compilasse os dados das pesquisas e entrevistas em uma descrição da cultura da escola. A partir desse ponto, alguns professores se juntaram aos alunos para examinarem os principais elementos que possibilitaram o êxito da escola. Entre eles estavam a administração democrática, os pequenos grupos de ensino, os agrupamentos heterogêneos, as turmas pequenas, o currículo integrador e outros descritos em um documento intitulado *Our school's way* (A maneira própria da nossa escola). Trabalharam também em um documento que definisse as condições para manutenção e estímulo à dignidade dos estudantes (veja o Quadro 3). Com o tempo, esses documentos passaram a integrar um manual geral da escola, além de serem enviados aos pais e responsáveis. Por mais numerosas que sejam as necessidades de coleta de dados e de tomada de decisão nas escolas, as possibilidades de participação dos alunos, de pesquisa-ação e de outras formas de envolvimento parecem quase infinitas.

Quadro 3 – Os direitos e a dignidade estudantis

Tenho o direito de...	Minha dignidade é estimulada quando os adultos...	Minha dignidade é diminuída quando...
Ser conhecido	Sabem meu nome e me chamam pelo meu nome	Sinto-me no anonimato ou desconhecido
Ser valorizado como pessoa	Mostram interesse na minha vida além da função de “estudante”	Acho que as pessoas não sabem nada sobre mim
Ser reconhecido como inteligente	Dão-me acesso às melhores ideias e conceitos do currículo	Fornecem apenas fatos e habilidades mínimos
Ser tratado com justiça	Usam a lógica e a razão para resolver questões	Constantemente sou ameaçado e intimidado
Ser tratado corretamente	Incluem-me na tomada de decisões importantes	Nunca me pedem o que aconteceu na escola
Ser levado a sério	Dão-me ouvidos em conversas e discussões	Ignoram ou trivializam minhas ideias
Não ser humilhado	Corrigem-me separadamente sem alarde	Denigrem-me ou embaraçam diante dos outros

Fonte: Autoria própria.

Problemas e perspectivas

É complicado ser desencorajado em relação à participação estudantil quando se considera como são difíceis os papéis do professor e do aluno em muitas escolas. Por outro lado, a busca por fontes e recursos pode apresentar uma boa quantidade de materiais, grupos, sites e semelhantes de promoção da voz estudantil e relatos de exemplos (Student Voice, 2002; Manefield *et al.*, 2007). E devemos nos sentir encorajados pelas implicações da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (Lundy; Cook-Sather, 2016, p. 263-277), a iniciativa da UNESCO de reimaginar as abordagens pedagógicas (Comissão Internacional

sobre os Futuros da Educação, 2021) e o apelo do Conselho da Europa pela garantia da voz aos estudantes na escola (2020). É possível que, se também considerássemos todo o leque de situações (desde opiniões docentes sobre questões menores até o pleno empoderamento estudantil), houvesse ainda mais uso da voz dos estudantes do que conseguimos imaginar.

Certos fatores, contudo, continuam a impor resistência. Um desses é o aumento de diretrizes curriculares impostas por diversas legislaturas e agências educacionais. Em alguns lugares, as autoridades escolares de fato distribuíram roteiros para os professores usarem na sala de aula. À medida que esses roteiros se tornam mais específicos e detalhados (não seria inadequado chamá-los de “onerosos”), os professores veem pouco ou nenhum espaço para a voz estudantil. Outro fator é que os próprios professores têm pouco ou nada a dizer quanto às políticas e procedimentos escolares. Nessas condições, não é incomum ver alguns professores sem estímulo nem inclinação a partilhar o poder com seus alunos. E alguns professores que tentam encorajar a voz estudantil encontram resistência de colegas que ou discordam de seus métodos ou, não surpreendentemente, ressentem-se do fato de os estudantes com frequência acharem essas aulas mais convidativas. Num momento ímpar de ironia, recordo-me de uma professora que prezou a voz estudantil, sendo criticada por sua “falta de estrutura”, ao mesmo tempo em que os administradores enchiam sua sala de aula de alunos “problemáticos”, porque eles “precisavam da sua estrutura.”

Some a tais barreiras o recente movimento de pais, políticos e especialistas conservadores suprimindo os esforços das escolas no setor público de reconhecerem e conduzirem educação quanto a injustiças históricas atuais relacionadas à raça, cultura, etnia, cidade e identidade de gênero. Essa nova tendência silencia não apenas as vozes dos jovens diretamente afetados por tal injustiça, mas também as de seus aliados. As questões dos estudantes de Brodhagen, assim como as levantadas por outros grupos com os quais trabalhamos ao redor do mundo, tornam evidente que temas de injustiça e opressão, tanto históricos quanto atuais, estão presentes nas mentes dos jovens em toda parte. Em suma, o silenciamento das vozes estudantis significa negar seu interesse em compreenderem a si mesmos e o mundo e as oportunidades de verem esse interesse contemplado no currículo escolar. Infelizmente, a pedagogia elevada é demasiadas vezes alvo da política rasteira.

No ano seguinte à primeira experiência com a estrutura curricular descrita por Brodhagen, entrevistamos alguns dos estudantes que fizeram parte daquele grupo. Quisemos saber, sobretudo, se haviam sentido que sua experiência conosco tivesse os deixado em desvantagem quando passaram para o nível escolar seguinte, em que as decisões eram tomadas

todas pelos professores. Relataram que de fato sentiram que sabiam melhor a matéria após um ano de currículo integrado. Disseram também que não tinham mais medo de falar, que agora falavam melhor em grupos, que aprenderam a juntar as ideias e “aprenderam mais.” Mas como salientou um aluno, “Neste ano, quando os professores perguntam se temos perguntas, não estão se referindo às nossas próprias perguntas.” Ficamos tão surpresos com essas respostas que acabamos perguntando se eles achavam que os coordenadores haviam, por engano, colocado os juntos em um grupo especial em vez de usar a habitual distribuição aleatória das turmas. Em uma resposta que tivemos de usar diversas vezes mais adiante, um jovem chamado Devon disse o seguinte: “Nós éramos um grupo especial, mas foi a situação que nos tornou especiais.” Com certeza a maioria dos professores teriam adorado ouvir tal depoimento de um ex-aluno. Se o fizeram de fato, apostaria que priorizaram a voz estudantil.

No porão de nossa casa aqui em Madison, Wisconsin, armazenamos rolos de cartazes cheios de perguntas de estudantes, de anos evocando a voz estudantil a adaptarem as unidades temáticas que configuravam o currículo das aulas bem como as “constituições de sala de aula”. Assim como outros aposentados, queremos limpar os resíduos de nossas vidas e carreiras para poupar a próxima geração desse trabalho. Até agora não conseguimos nos desfazer daqueles artefatos nem das velhas fotos e dos trabalhos estudantis de 30 anos atrás, da primeira experiência com aquele projeto. Parece que assim que se solicita uma voz estudantil autêntica, não é só difícil voltar atrás. É difícil também se desligar dela!

Referências

APPLE, Michael; BEANE, James. **Democratic schools**: lessons in powerful education. 2. ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.

BEANE, James. **A reason to teach**: creating classrooms of dignity and hope. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.

BEANE, James. **Curriculum integration**: designing the core of democratic education. New York: Teachers College Press, 1997.

BEANE, James. **A middle school curriculum**: from rhetoric to reality. Columbus, OH: National Middle School Association, 1990.

BOOMER, Garth. (org.). **Negotiating the curriculum**: a teacher-student partnership. Sydney: Ashton Scholastic, 1982.

BRODHAGEN, Barbara. Assessing and reporting student progress in an integrative curriculum. **Teaching and Change**, v. 1, p. 238-254, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259196608_Assessing_and_Reporting_the_Classroom_Curriculum_in_the_Knowledge_Age. Acesso em: 10 maio 2026.

BRODHAGEN, Barbara. The situation made us special. *In*: APPLE, Michael; BEANE, James (org.). **Democratic schools**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995. p. 83-100.

BRODHAGEN, Barbara. The situation made us special. *In*: BEANE, James (org.). **A reason to teach: creating classrooms of dignity and hope**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005. p. 24-27.

BRODHAGEN, Barbara; WEILBACHER, Gary; BEANE, James. What we learned from “Living in the Future”. *In*: BEYER, Landon.; APPLE, Michael (org.). **The curriculum: problems, politics, and possibilities**. 2. ed. Albany: State University of New York Press, 1998. p. 117-133.

CHARBONNEAU, Cris. Eight ways to encourage student voice. **KnowledgeWorks**, 23 maio 2018. Disponível em: <https://knowledgeworks.org/resources/10-ways-encourage-student-voice/>. Acesso em: 21 maio 2026.

COUNCIL OF EUROPE. **Reference framework of competences for a democratic culture**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>. Acesso em: 22 jul. 2026.

DEWEY, John. **Experience and education**. Bloomington: Kappa Delta Pi, 1938.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1970.

GILES, Harry. **Teacher-pupil planning**. New York: Harper and Brothers, 1941.

GRAEBNER, William. **The engineering of consent: democracy and authority in twentieth-century America**. Madison: University of Wisconsin Press, 1987.

HART, Roger. **Children’s participation: from tokenism to citizenship**. Florence: United Nations Children’s Fund International Child Development Centre, 1992.

HESS, Diana Elizabeth. Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. **Theory and Research in Social Education**, v. 30, n. 1, p. 10-41, 2002.

HOPKINS, Levi. **Interaction: the democratic process**. New York: D. C. Heath, 1941.

IRAN-NEJAD, Asghar; McKEACHIE, Wilbert James; BERLINER, David Charles. The multisource nature of learning: an introduction. **Review of Educational Research**, v. 60, n. 4, p. 509-515, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543060004509>. Acesso em: 20 jul. 2026.

LUNDY, Laura. Voice is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007. Acesso em: 20 jul. 2026.

LUNDY, Laura; COOK-SATHER, Alison Children's rights and student voice: their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. *In*: WYSE, Dominique; HAYWARD, Louise.; PANDYA, Jessica (org.). **The Sage handbook of curriculum, pedagogy, and assessment**. London: Sage, 2016. v. 1, p. 263-277.

MANEFIELD, John; COLLINS, Richard; MOORE, Jeffrey; MAHAR, Susan; WARNE, Catherine. **Student voice: a historical perspective and new directions**. Victoria: Department of Education / Office for Education Policy and Innovation, 2007. Disponível em: <https://trove.nla.gov.au/work/153066936>. Acesso em: 21 maio 2026.

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

NOAR, Gertrude. **Teaching and learning the democratic way**. New York: Prentice-Hall, 1963.

OGLE, Donna. K-W-L: a teaching model that develops active reading of expository text. **The Reading Teacher**, v. 39, n. 6, p. 564-570, 1986. Acesso em: 20 jul. 2026.

PARRISH, Louise; WASKIN, Yvonne. **Teacher-pupil planning for better classroom learning**. New York: Harper & Bros, 1958.

PARRISH, Nina. How to teach students to assess their own learning. **Edutopia**, 23 maio 2022. Disponível em: <https://www.edutopia.org/article/teaching-students-assess-their-learning/>. Acesso em: 21 maio 2026.

SCHULTZ, Brayan. **Spectacular things happen along the way: lessons from an urban classroom**. New York: Teachers College Press, 2008.

STEVENSON, Carl; CARR, Judy (org.). **Integrated studies in the middle grades: dancing through walls**. New York: Teachers College Press, 1993.

STUDENT VOICE. **Student bill of rights**. 2022. Disponível em: <https://www.stuvoice.org/student-bill-of-rights>. Acesso em: 21 maio 2026.

UNESCO. INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>. Acesso em: 21 maio 2026.

ZAPF, Rosalind. **Democratic processes in the secondary classroom**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1959.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

James A. Beane. Doutor em Educação pela Universidade de Syracuse dos Estados Unidos. Professor da National Louis University. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5604-9522>

Como citar

BEANE, James. “Porque é a tua educação, não a minha”: a voz estudantil nas decisões curriculares e a política escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 19, n. 2, e78943, 2026.

“PORQUE É A TUA EDUCAÇÃO, NÃO A MINHA”: A VOZ ESTUDANTIL NAS DECISÕES CURRICULARES E A POLÍTICA ESCOLAR

James A. Beane

DOI: 10.15687/rec.v19i2.78943.