

Pensamento Crítico e Desafios na Educação para a Cidadania Democrática: um estudo etnográfico em escolas de ensino fundamental na Grécia

Ioanna Noula¹

¹London School of Economics (LSE), Londres – Reino Unido

RESUMO – Pensamento Crítico e Desafios na Educação para a Cidadania Democrática: um estudo etnográfico em escolas de ensino fundamental na Grécia. Este artigo relata um estudo etnográfico de caso múltiplo na Grécia. Examina as práticas docentes relacionadas à educação de cidadãos com pensamento crítico dez anos após a implementação de uma reforma integrada do currículo. Por meio de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas, esta pesquisa examinou o papel do pensamento crítico nas salas de aula. Os achados sugerem que os professores evitam as práticas que promovem habilidades em pensamento crítico e o empoderamento dos estudantes. Ao contrário, tendem a implementar práticas tradicionais, sendo seu trabalho determinado, em grande parte, pelos padrões de aproveitamento definidos pelo vestibular e pelas aspirações dos pais. O artigo conclui que as expectativas prevalentes no ensino fundamental grego interferem no desenvolvimento de relações pedagógicas que promoveriam o pensamento crítico, obstruindo o alcance dos objetivos da reforma integrada do currículo e comprometendo o projeto para a cidadania democrática.

Palavras-chave: **Pensamento Crítico. Cidadania Democrática. Prática Pedagógica. Pedagogia Crítica. Ensino Fundamental.**

ABSTRACT – Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece. This article reports on an ethnographic multiple case study in Greece. It explores teachers' practices regarding the education of critically thinking citizens ten years into the implementation of an integrated curriculum reform. By means of classroom observations and semi-structured interviews this research explored the role of critical thinking in the classrooms. Findings suggest that teachers refrain from practices that advance critical thinking skills and pupils' empowerment. Instead they tend to implement traditional practices, while their work is largely determined by the standards of achievement set by University Entrance Exams and parents' aspirations. The article concludes that prevailing expectations in the Greek primary school interfere with the development of pedagogical relationships that would promote critical thinking obstructing the attainment of the aims of the integrated curriculum reform and compromising the project for democratic citizenship.

Keywords: **Critical Thinking. Democratic Citizenship. Pedagogical Practice. Critical Pedagogy. Primary Education.**

Introdução

Este artigo relata uma pesquisa etnográfica de um estudo de caso múltiplo conduzida em cinco escolas de ensino fundamental na Grécia, tendo o objetivo de evidenciar o papel do pensamento crítico em práticas cotidianas na escola e seu entrelaçamento com o ensino e as práticas para a cidadania democrática. A premissa teórica da pesquisa encontra-se na importância fundamental do pensamento crítico para o desenvolvimento da cidadania democrática na escola. As pesquisas educacionais conduzidas durante a década de 1980 estão associadas ao desenvolvimento do pensamento crítico como essencial para desenvolver a habilidade de participar em uma sociedade democrática inclusiva (Walters, 1994), sendo que ao longo das últimas três décadas o pensamento crítico foi incluído em programas e currículos educacionais no mundo inteiro (Hamers; Overtoom, 1997).

Mas o que é pensamento crítico? Partindo da perspectiva da filosofia, o pensamento crítico foi associado com o conceito de razão e a ideia de racionalidade, tendo sido compreendido como “[...] pensamento bom” (Groarke; Tindale; Little, 2013, p. 13). No campo da psicologia, o pensamento crítico foi conceituado como “[...] pensamento de ordem mais elevada” (Halpern, 1998, p. 451).

Por outro lado, os proponentes da Pedagogia Crítica a definem como a capacidade para reconhecer e superar injustiças sociais (Giroux, 1994; McLaren, 1994). Ten Dam e Volman (2004, p. 360), ao adotarem uma perspectiva crítica para o conceito de cidadania e sua relação com o pensamento crítico, afirmam que:

[...] atualmente não se espera que as pessoas ‘conheçam seu lugar’, mas sim que ‘determinem sua própria posição’. Muitas vezes uma abordagem ‘crítica’ é mais apreciada do que a acomodação subserviente. É uma questão de optar por algo e saber por que o está fazendo, respeitar as escolhas e as perspectivas dos outros, comunicar-se sobre isto para, assim, formar sua própria opinião e torná-la conhecida. É óbvio que a medida em que uma abordagem crítica é valorizada, e por quem, é diferente.

Assim, o pensamento crítico foi identificado como essencial para a democracia, que exige que as pessoas assumam responsabilidade por seu próprio argumento e desenvolvam o diálogo em uma atmosfera de respeito mútuo pela razão (Nussbaum, 2006). Neste artigo, defendo o papel essencial do pensamento crítico sustentado a partir da perspectiva da Pedagogia Crítica no que concerne à promoção de uma consciência democrática e um padrão cívico transformador e pluralista, tendo como premissa os princípios pedagógicos do diálogo e da inclusividade.

Pensamento Crítico e Educação para a Cidadania Democrática

Uma revisão da literatura revela que o objetivo da educação para a cidadania democrática foi desenvolvido sob o título de pensamento

crítico. Um número significativo de documentos nacionais e internacionais sobre educação para a cidadania incluía o pensamento crítico como objetivo da educação para a cidadania. No entanto, e apesar das declarações formais a respeito da importância do pensamento crítico, muitas vezes esses documentos apresentam inconsistências internas ou até mesmo contradizem políticas mais amplas que as incluem. Nos parágrafos a seguir, examino alguns importantes documentos da política de educação para a cidadania no contexto europeu. Analiso em particular a maneira como esses documentos indicam o pensamento crítico em relação à educação para a democracia e à educação para os direitos humanos, considerando a garantia desta última como um fator importante para a sustentabilidade de sociedades democráticas (Osler; Starkey, 2005).

A Recomendação do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos (Committee of Ministers, 1985) arrola diversas habilidades associadas à compreensão dos direitos humanos por intermédio de processos de ensino e de aprendizagem. Neste rol não existe nenhuma referência explícita ao pensamento crítico como conceito ou habilidade. Entretanto, as habilidades aparecem como requisito para os processos de ensino e de aprendizagem para os direitos humanos. Presumivelmente, o pensamento crítico é um elemento essencial para o alcance dos direitos humanos e o enfrentamento do racismo, pois está diretamente relacionado com os princípios de racionalidade e razão. Por exemplo, habilidades dos estudantes: “[...] escutar, discutir e defender opiniões, coletar material de diferentes fontes, inclusive dos meios de comunicação de massa, e ter habilidade para analisá-lo e chegar a conclusões justas e equilibradas, assumir responsabilidade, participar de decisões, compreender o uso dos mecanismos para proteção dos direitos humanos em nível local, regional, europeu e mundial” (Committee of Ministers, 1985, p. 2). Esses princípios embasam todas as habilidades incluídas na lista, refletindo também o que foi anteriormente definido como *ideal de cidadania*.

O Estudo Internacional de Educação Cívica e para a Cidadania (IEA, 2009) examinou o pensamento crítico e independente em separado dos aspectos da participação política e das posturas para com o Outro, mas os participantes tampouco associam os dois conceitos em suas respostas. Esse fato destaca uma compreensão divergente do pensamento crítico que também é detectada na Recomendação do Conselho da Europa sobre Educação para os Direitos Humanos. De acordo com esse enfoque, o pensamento crítico é considerado tanto uma habilidade transferível como uma qualificação social.

Vinte e cinco anos após a Recomendação do Conselho da Europa sobre Educação para os Direitos Humanos nas Escolas, o Conselho da Europa publica a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (EDC/HRE) (Committee of Ministers, 2010), um novo documento enfatizando a importância da proteção dos direitos humanos por intermédio da educação. Diferentemente da Recomendação mencionada acima, na Carta para EDC/HRE não há nenhuma referência explícita ao pensa-

mento crítico como uma habilidade a ser praticada e cultivada na práxis pedagógica. Não há nenhuma outra orientação prescritiva implícita referente ao pensamento crítico que pudesse auxiliar nem na elaboração de política em nível nacional nem na implementação dos objetivos relacionados à cidadania democrática e à proteção de direitos humanos.

O Relatório Crick na Inglaterra (1998, p. 44) oferece um bom exemplo de um documento sobre política para educação para a cidadania em nível nacional, no qual as habilidades de pensamento crítico estão incluídas entre estes elementos essenciais que os estudantes devem adquirir até o fim do ensino obrigatório:

- Habilidade para elaborar um argumento verbal ou escrito fundamentado;
- Habilidade para cooperar e trabalhar de maneira eficaz com os outros;
- Habilidade para levar em conta e valorizar a experiência e a perspectiva dos outros;
- Habilidade para tolerar outros pontos de vista;
- Habilidade para desenvolver uma abordagem para resolução de problemas;
- Habilidade para usar a mídia e a tecnologia moderna de maneira crítica para obter informações;
- Abordar criticamente as evidências colocadas à sua frente e habilidade para buscar novas evidências;
- Habilidade para reconhecer formas de manipulação e convencimento;
- Habilidade para identificar, responder e influenciar situações e desafios sociais, morais e políticos.

Em grande parte, o que está sendo definido como habilidades de pensamento crítico no contexto do Relatório Crick parece se sobrepôr às habilidades arroladas para o ensino e a aprendizagem de direitos humanos. Entretanto, o Relatório Crick é tipicamente mais moderado e evita endossar a noção de participação como um fator que desenvolve o pensamento crítico. Também é evidente que, apesar do contexto histórico no qual o Relatório foi publicado, que incluía a integração da Convenção Europeia sobre Direitos Humanos ao sistema legal, existe um desrespeito pela proteção dos direitos humanos (Gamarnikow; Green, 2007). Há meras referências à tolerância do Outro, embora o Relatório também tenha sido criticado por sua falha em desafiar os mecanismos que enfraquecem a democracia e a cidadania democrática (Osler, 2000).

O enfoque adotado pelo Relatório em relação ao pensamento crítico também fragiliza seu objetivo principal, que é expresso da seguinte maneira:

[...] nossa meta é criar uma nação de cidadãos capazes, informados e empoderados que, por um lado, conheçam, compreendam e possam fazer valer seus direitos; por outro, que reconheçam que o caminho para a maior realização pessoal se encontra no envolvimento ativo para o fortalecimento de sua sociedade (QCA, 1998, p. 61).

O que está sendo enfatizado aqui é o conceito de empoderamento, que é recorrente no Relatório e que fica comprometido devido à maneira inócua e bastante instrumental como o pensamento crítico é incluído no original (Gamarnikow; Green, 2007).

Cidadania Democrática, Pensamento Crítico e Pedagogia Crítica

Estudiosos do campo da Pedagogia Crítica enfatizam a relação entre cidadania democrática e pensamento crítico, concluindo que os estudantes e os cidadãos democráticos precisam pensar criticamente para conseguir decifrar as desigualdades sociais, a luta de classes e as relações de poder. Mais especificamente, localizam a ameaça à democracia nas tendências contemporâneas de analfabetismo cívico. Giroux (2015) afirma: “[...] o alfabetismo cívico é o alicerce de qualquer sociedade democrática e seu declínio sugere que o totalitarismo se transformou na crise de nossa época”.

Na argumentação usada pelos proponentes da Pedagogia Crítica em favor da educação cívica, compreender a política é considerado fundamental para o desenvolvimento da consciência democrática. Castoriadis (1996, p. 8) esclarece a conexão entre política, educação cívica e democracia ao afirmar que “[...] a política tem a ver com julgamento político e escolha de valores”. Portanto, é evidente que a compreensão da política por meio de processos pedagógicos é um pré-requisito para uma educação significativa, que promova intervenção e que seja transformadora.

De acordo com Freire (1993), a compreensão da política começa com a compreensão da política do currículo. Teóricos do campo da Pedagogia Crítica alegam que o currículo oculto demarca os limites do conflito e determina o desenvolvimento do pensamento crítico promovendo, ao mesmo tempo, a reprodução de ideologias dominantes e a construção de subjetividades por meio de processos de controle simbólico (Bernstein, 1991). Portanto, o currículo oculto (definido de outra maneira como cultura escolar) contribui para a *des-democratização* da educação e a transformação de estudantes-cidadãos em sujeitos do neoliberalismo (Pykett, 2010).

A Pedagogia Crítica oferece uma proposta teórica para resolver a relação entre poder e conhecimento. Nessa teoria, a pedagogia é percebida como “[...] uma tentativa deliberada de influenciar como e quais conhecimentos e identidades [sic] são produzidos em e entre determinados conjuntos de relações sociais” (Giroux; Simon, 1989, p. 239), enfatizando que, dentro de seus limites, os estudantes devem ser capazes de reconhecer o que é subestimado por meio de intervenções em processos ritualísticos que naturalizam relações de poder e códigos da cultura dominante existentes (McLaren, 1995; Giroux, 2011).

Teóricos do campo da Pedagogia Crítica também ressaltam o papel fundamental dos educadores. Enfatizam o fato de que os professores devem evitar a armadilha de se transformar em um veículo para

a imposição de violência simbólica e intelectual. Ao contrário, devem abraçar sua responsabilidade como intelectuais públicos e imaginar a educação como um projeto democrático, rejeitando definições reducionistas de seu papel que os restringem aos limites da mera transmissão do currículo.

De acordo com McLaren (1994), o pensamento crítico precisa ir além de enfoques hegemônicos que definem a razão como seu critério principal. O que os pensadores críticos precisam fazer é “[...] considerar o pensamento como um meio de empoderamento e reorganização da vontade humana rumo à transformação social” (McLaren, 1994, p. 13-14). A Pedagogia Crítica enfoca o pensamento crítico como meio para a mudança social. Neste contexto, o pensamento crítico é percebido como um processo de aprendizagem democrática ao examinar relações de poder e desigualdades sociais. Isto implica processos como a participação ativa ou a deliberação sobre questões relacionadas a temas atuais, o que faz com que os estudantes pensem politicamente no contexto da política do currículo (Benesch, 1993). A natureza política do pensamento que resulta na compreensão das causas que são fonte de problemas sociais pertencentes às estruturas de governança e de poder estabelece como requisito o questionamento do poder e da maneira como o conhecimento e as estruturas sociais são legitimados, marcando uma das contribuições teóricas mais importantes da Pedagogia Crítica à educação para a democracia.

Educação para a Cidadania Democrática na Estrutura Curricular Intertemática Grega para o Ensino Fundamental

Na Estrutura Curricular Intertemática Grega (currículo integrado) para o ensino fundamental introduzida em 2001, a cidadania democrática foi caracterizada como um conceito central, e o pensamento crítico foi incluído como uma qualidade empoderadora para os estudantes e um ideal para a sociedade (Alahiotis, 2001a). Os autores do currículo argumentam que o pensamento crítico é promovido principalmente no seu caráter intertemático e na introdução de programas como a *Zona Flexível* – uma inovação curricular de duas horas na qual os estudantes e os professores podem planejar, desenvolver e implementar projetos usando metodologias cooperativas, baseadas na solução de problemas e sinérgicas – e a *Educação Cívica e Social* (Alahiotis, 2001b).

A reforma do currículo de 2001 sofreu críticas pela falta de planejamento e pelo caráter abstrato dos conceitos empregados (Noula; Govaris, 2017). Uma das principais críticas que recebeu refere-se a sua concepção intertemática mal desenhada, o que parece estar contribuindo para a despolitização do conhecimento proporcionado e a definição da educação por meio de seu posicionamento neutro (Noutsos, 2003). Especificamente, a *Zona Flexível*, embora introduzida como um programa progressista que poderia contribuir para o projeto de transformação social, foi criticada por ser um veículo para a legitimação de políticas educacionais do Estado. É fundamentalmente uma política de cima para baixo projetada para melhorar a eficácia do sistema edu-

cacional existente, não para enfrentar estruturas desiguais (Grollios; Liampas, 2001).

Este estudo ocorreu dez anos depois de uma reforma ambiciosa rumo ao currículo integrado e explorou a maneira como os professores do ensino fundamental na Grécia compreendem o conceito do pensamento crítico, a maneira como percebem seu papel ao promovê-lo nos cenários educacionais e a extensão em que as práticas pedagógicas cotidianas que emanam dessas concepções contribuem para o empoderamento dos estudantes. O artigo examina as práticas pedagógicas através da lente da Pedagogia Crítica, convidando os educadores a desempenharem um papel mais ativo em relação a uma abordagem crítica ao conhecimento e a abrirem uma porta para a emancipação dos estudantes como cidadãos.

Pesquisa Empírica: estratégia de investigação

O projeto de pesquisa é um estudo de caso múltiplo. Os métodos de coleta de dados empregados incluíram observação em turmas do 6º ano de cinco escolas de ensino fundamental durante o período de um ano letivo e entrevistas semiestruturadas com os professores das turmas onde a observação ocorreu. A metodologia deste projeto está embasada na Teoria Fundamentada. Portanto, os aspectos discutidos neste artigo são gerados no processo de observações não participantes e não emergem de protocolos estruturados.

Uma codificação preliminar, que foi informada pela literatura sobre Educação para a Cidadania Democrática, orientou o foco da observação sobre determinados aspectos da rotina e da interação em sala de aula. O uso de entrevistas foi uma ferramenta metodológica embasada em dados da observação. Buscou explorar as perspectivas dos professores relacionadas a inconsistências e problemas da prática educacional concernentes à promoção do pensamento crítico em sala de aula.

Nas seções a seguir, os relatos dos professores e os dados coletados nas observações estão justapostos. O que também está sendo investigado é a maneira como os professores percebem o pensamento crítico e como o abordam na prática. Finalmente, serão exploradas as potenciais implicações para a educação para a democracia.

Seleção de Caso

Os participantes foram selecionados por intermédio de um processo de amostragem intencional. O uso desse método foi necessário principalmente devido à grande variação referente à formação, experiência e mentalidade dos professores no sistema educacional grego. A amostra incluiu cinco professores. A variação da amostra de escolas assegurou a variação da amostra de professores também. As escolas foram selecionadas com base no seu nível socioeconômico e de urbanização da área onde estavam localizadas. A amostra das escolas incluiu uma escola em uma área urbana desfavorecida¹, uma escola rural², uma escola em uma área semiurbana³, uma escola no subúrbio⁴ e uma es-

cola privada. A seleção de escolas diferentes produziu diferenças significativas na amostra dos professores. Isto se deve ao fato de que na Grécia a nomeação dos professores para escolas diferentes depende de seu tempo de serviço, pois os direitos dos professores como servidores públicos aumentam com base em um sistema de pontuação que favorece a antiguidade.

Apesar do baixo número de professores que participaram da pesquisa, os diferentes perfis demográficos das escolas asseguraram um alto grau de heterogeneidade na amostra de docentes (Tabela 1). Isto se deveu fundamentalmente ao fato de que, segundo a legislação grega, os professores das escolas gregas públicas são designados para postos com base em sua antiguidade, seguindo um sistema de pontuação. Com isto, todos os quatro professores de escolas públicas compartilham uma qualificação educacional em comum oriunda de uma formação básica com dois anos de duração. Entretanto, foi observado que, entre eles, os três que estão no começo da quarta década de vida e com uma média de 23 anos de serviço optaram pela equiparação de sua qualificação com um grau de Ensino Superior (Stamelos; Emvalotis, 2001). Por outro lado, o professor da escola da área rural, que tem 33 anos de serviço e 57 anos de idade, optou por não continuar estudando além de suas qualificações básicas para o aprimoramento de sua formação pedagógica.

A formação pedagógica formal restrita era uma característica compartilhada entre ele e a professora da escola privada, que não possuía nenhum tipo de formação em pedagogia em caráter formal e que, além disso, tinha significativamente menos experiência do que os outros quatro participantes.

Tabela 1 – Amostra de Professores

Sexo	Escola	Anos de Serviço	Formação/Estudos
F	Privada	14	Graduação no ensino superior (bacharelado em literatura grega e mestrado em linguística).
M	Subúrbio	25	Dois anos de formação acadêmica como professor e certificação para docência equiparada à graduação em ensino superior.
M	Urbana 60% dos estudantes matriculados são ciganos	21	Dois anos de formação acadêmica como professor e certificação para docência equiparada à graduação em ensino superior.
F	Semiurbana 12 km de distância da cidade mais próxima (taxa de matrícula de 15% de estudantes oriundos de migração)	22	Dois anos de formação acadêmica como professora e certificação para docência equiparada à graduação em ensino superior.
M	Rural 40 km de distância da cidade mais próxima (taxa de matrícula de 30% de estudantes oriundos de migração)	33	Dois anos de formação acadêmica como professor.

Fonte: Elaborada pela autora.

Observação

A observação pode ser considerada uma ferramenta útil para explorar o desenvolvimento do pensamento crítico em cenários educacionais porque oportuniza a investigação de aspectos do currículo oculto. O currículo oculto é definido como a soma de discursos morais e regulatórios que contribuem para formar cidadãos no contexto da escolarização (Apple, 2004; Thornberg, 2009; Giroux; Penna, 1983).

Entretanto, de acordo com Thornberg (2009), muitas vezes o currículo oculto compromete os objetivos da educação para a cidadania na prática cotidiana, superestimando regras às custas do pensamento crítico e da educação para a democracia, e diferenciando o normal do *desviante*. A pedagogia, que se encontra no âmago do currículo oculto, é um componente essencial dentro dos limites da observação para decifrar os processos que abrangem o pensamento crítico. Consequentemente, seguindo as definições de Simon (1992, p. 140) referentes à pedagogia, a observação foi orientada para compreender “[...] como o trabalho de um professor dentro de um contexto institucional específica determinada versão de qual conhecimento tem maior valor, o que significa conhecer algo e como podemos construir representações de nós mesmos, dos outros e do nosso ambiente físico e social”.

A codificação dos dados obtidos na observação e a análise de dados foram embasadas no enfoque da Pedagogia Crítica ao pensamento crítico. Por conseguinte, foi enfocada a construção de sentidos e realidades, os *silêncios*, a regulação via ritualização e práticas de ensino e o grau de *politização* da cidadania (Frazer, 2007; McLaren, 1988).

Seguindo a metodologia do projeto, ao concluir a observação o material foi estudado, e os dados coletados em cada escola foram agrupados em categorias (habilidade crítica, avaliação, diversidade, rituais, tópicos atuais, regras). Os dados foram então organizados em novas subcategorias (*alteridade*: a) o *outro* em sala de aula; b) abordagens à *alteridade* no contexto da aula; c) (i.) o turco como o *outro Significativo*; (ii.) o cidadão europeu como o *Outro*). Seguindo os princípios da análise temática (Braun; Clarke, 2008), os dados categorizados foram revisitados posteriormente e agrupados em temas para *contar uma história* sobre o que acontece em sala de aula.

Entrevistas

Por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores, a pesquisa explorou sua compreensão a respeito do pensamento crítico e seu papel no processo pedagógico. Eu estava interessada em investigar o papel da formação pedagógica dos professores na maneira como compreendem e promovem o pensamento crítico em sua docência. Portanto, as entrevistas incluíram perguntas a respeito do desenvolvimento profissional e compreenderam temas relacionados ao seu profissionalismo (motivação, compromisso com as tarefas etc.), sua relação com outros grupos da referência na comunidade escolar e assim por diante.

Ao examinar o pensamento crítico como uma competência intercultural fundamental e uma alavanca para a democratização, também examinei sua compreensão de democracia e de inclusividade na educação ao fazer perguntas referentes a sua compreensão de alteridade, suas estratégias para inclusão e a maneira como conceituam a infância. Finalmente, eu estava interessada em verificar como valorizam a educação para a cidadania tanto como matéria de estudo quanto prática ao examinar como a relacionam com os objetivos do currículo, os quais defendem o padrão do cidadão que pensa criticamente, e ao justapor suas respostas com suas práticas reais.

Achados

Nas próximas seções irei apresentar umnexo de fatores que foram avaliados como determinantes da cultura escolar de cada caso estudado. Usando exemplos representativos das práticas escolares cotidianas de cada escola, examino como elementos da cultura escolar (como o ambiente na sala de professores, o profissionalismo e o comportamento dos docentes, as instalações e a adequação da infraestrutura de cada escola, as relações professor-estudante, as atividades escolares e outras ações coletivas, a decoração, o encontro matutino, as orações etc.) estruturam a pedagogia. Os achados das entrevistas dos professores são usados para iluminar e explicar melhor por que e como o pensamento crítico é promovido ou impedido no contexto da prática cotidiana na escola, à luz de um currículo integrado que define a cidadania democrática como seu objetivo principal.

Aspirações dos Pais e Práticas dos Professores: “Os pais sempre esperam que você transmita o currículo e se fixe ao conteúdo do livro didático”

O professor da escola rural comenta que os estudantes do vilarejo não conseguem desenvolver seus talentos devido aos estereótipos existentes. Muitas vezes os pais têm receio de que possam ser criticados pela sociedade local. Explica ainda que essas atitudes influenciam suas escolhas profissionais: “Por exemplo, quero ter um pouco mais de tempo para Educação Religiosa. Não consigo fazer isso porque algum pai pode dizer *você precisa disto? O que eles aproveitarão com Educação Religiosa?*”. De maneira similar, a professora da escola da área semiurbana menciona que se sente responsável perante os pais. Disse que esse é o motivo pelo qual, quando realiza trabalhos em grupo, sente que isso exige tempo demais quando comparado aos objetivos que ela definiu para atender as expectativas dos pais. Diz ela: “Os pais sempre esperam que você transmita o currículo e se fixe ao conteúdo do livro didático”.

De acordo com os professores das escolas urbana e do subúrbio, os pais possuem expectativas semelhantes. Buscam para seus filhos um desempenho e um aproveitamento escolar melhor e tentam alcançar esses objetivos aumentando suas demandas para os professores. A

ênfase dada ao desempenho escolar, bem como sobre seu impacto no trabalho dos professores foi manifestada mais explicitamente nas escolas que recebem estudantes de estratos socioeconômicos mais elevados. O professor da escola da área de subúrbio menciona que a importância atribuída pelos pais ao desempenho de seus filhos e seu sucesso no vestibular influencia seu trabalho: “Sinto que estou sob constante crítica...” Além disso, afirma que a origem socioeconômica dos pais é muito importante, pois está relacionada ao seu capital educacional e, portanto, ao seu envolvimento na educação dos filhos: “Quando estou nesta sala de aula, não sei se lido com os estudantes ou se alguém mais está por trás deles...”

O fenômeno descrito pelo professor da escola da área de subúrbio manifesta-se de maneira mais intensa na escola privada. Neste caso, as expectativas dos pais são comunicadas aos professores pelos proprietários da escola, que decidem pela adaptação do conteúdo curricular. No caso da escola privada, a certificação da professora dá a ela o direito de lecionar em uma escola de ensino fundamental privada. Porém, como afirma, sente que sentiria muito mais confiança em sala de aula se tivesse tido uma formação pedagógica. Não obstante, sua especialização em matérias como língua e história gregas foi o critério principal para ser contratada, dada a orientação da escola para o êxito dos estudantes no vestibular. Observa ela: “Sempre achei que estava confinada dentro dos limites de transmissão do currículo. Nunca achei que poderia tomar a iniciativa na sala de aula ou seguir determinado plano. As crianças sempre tinham muito a fazer e meu tempo era muito limitado...”

Vestibular: “Acho que o vestibular tem um papel catalizador para o sistema educacional e o meu trabalho”

As narrativas dos professores revelam que os pais, desde os primeiros anos dos filhos no ensino fundamental, visam seu êxito no vestibular. Os professores discutem que esses exames constituem um fator que define suas práticas docentes e influenciam suas escolhas profissionais gerais.

A professora da escola da área semiurbana deu o seguinte depoimento: “Acho que o vestibular tem um papel catalizador para o sistema educacional e o meu trabalho”. A professora da escola privada, ao expressar sua opinião sobre o mesmo assunto, menciona: “Não acho que o sistema educacional enfatize o pensamento crítico, pois desde o ensino fundamental somos direcionados para o vestibular”. Entretanto, ao contrário de sua colega da escola da área semiurbana, coloca-se a favor do fato de que a escola onde trabalha enfoca quase exclusivamente o vestibular: “Deste modo, as crianças são mais bem preparadas para a universidade!”. O professor da escola da área rural declara que um dos problemas mais importantes do sistema educacional grego é a falta de coerência e a ausência de continuidade entre os diferentes níveis da educação. Sugere que a melhor solução para esse problema seria a ênfase no ensino da língua e da escrita gregas e o bom estudo de matemá-

tica para que os estudantes fossem adequadamente preparados para os níveis subsequentes.

O fato de que os professores tendem a se ajustar às expectativas dos pais compromete o caráter democrático da escola como um *locus* de diálogo democrático e de participação igual de todos os grupos de referência da comunidade escolar. Tanto os professores como os estudantes, que são os atores principais nos processos pedagógicos, são mantidos dentro dos limites das aspirações dos pais. Para os professores, essa restrição na relação pedagógica se manifesta como interesse legítimo dos pais por seus filhos, enquanto que para as crianças essas expectativas constituem outra manifestação da autoridade de seus pais e seu impacto sobre a elaboração de sua subjetividade.

A busca de desempenho elevado e a ênfase no aproveitamento como um fator de mobilidade social resulta em relações pedagógicas que, nos termos de Bernstein, são definidas no contexto de forte enquadramento referente à transmissão de conhecimento e que são, portanto, caracterizadas por assimetrias. De acordo com Bernstein (1991), “[...] quanto mais forte a classificação e o enquadramento, mais hierárquica e ritualística a relação educacional tende a ser; o educando é considerado ignorante, tendo pouca autoridade e alguns direitos” (1991, p. 83).

Aspirações dos Pais e seu Impacto sobre as Atitudes dos Professores e sua Colaboração

De acordo com os professores, a execução de atividades de caráter integrado (ou seja, projetos) conseguia melhorar sua relação com seus colegas, conseguia enriquecer sua experiência profissional e, portanto, seria especialmente útil para os estudantes.

Eles afirmam que a falta de cooperação entre colegas deve-se a duas razões. Primeiro, está relacionada ao papel dos pais como um grupo de referência na comunidade escolar, resultando disso o fato de que consideram o desempenho do estudante como a parte mais importante do processo educacional. Em segundo lugar, a falta de cooperação resulta de atitudes adotadas pelos professores na escola e das estratégias que utilizam devido às orientações dos pais acima descritas.

Nas entrevistas, os professores de escolas públicas declaram que poderiam ter se beneficiado da cooperação com os colegas. No entanto, de acordo com eles, seus colegas geralmente evitam compartilhar suas experiências por receio de que possam ser julgados como inadequados. O professor da escola do subúrbio argumenta que seus colegas na escola preferem implementar práticas docentes tradicionais, consideradas como mais eficazes pelos pais, para transmitir o currículo, principalmente porque “[...] se importam demais com seu perfil”.

Conforme foi documentado na observação, o trabalho dos professores de escolas públicas está limitado à sala de aula e é restrito à colaboração com os estudantes, enquanto a cooperação com seus colegas é de caráter puramente social. Em alguns casos, fica muito claro que os professores apreciam a sociabilidade proporcionada por sua profissão,

como no caso da escola da área de subúrbio. A escola privada é diferenciada com respeito à introdução da cooperação dos professores. Embora, neste caso, os docentes ainda não cooperem, o que os distingue de seus colegas em escolas públicas é a falta de relações sociais e seu compromisso com a matéria a ser ensinada. De acordo com Bernstein, essas atitudes são indicativas de uma função democrática da escola e das fracas relações horizontais que estão sendo desenvolvidas nas escalas mais inferiores da hierarquia (docentes) devido à governança centralizada das instituições privadas.

Práticas Centradas no Professor e Conhecimento Escolar

Durante a observação, foi documentada a preferência dos professores por métodos de ensino tradicionais (como aula oral e memorização). Apenas a professora da escola da área semiurbana tentava às vezes realizar trabalhos em grupo. Entretanto, também precisava rapidamente *encerrar* e seguir em frente com práticas tradicionais para permanecer dentro do cronograma. O professor da escola da área urbana desfavorecida adicionou os trabalhos em grupo ao seu repertório de métodos na metade do ano letivo, enquanto na área rural os estudantes costumavam se sentar em grupos por razões práticas sem, contudo, realizarem nenhum trabalho cooperativo. O professor da escola da área rural estava adotando métodos de ensino tradicionais. Durante a aula, costumava ficar sentado em sua cadeira e raramente conversava com os estudantes ou levava em conta suas opiniões. Ao contrário, muitas vezes reagia a elas com sarcasmo.

No que diz respeito à avaliação dos estudantes, foram observadas muitas semelhanças entre escolas diferentes, embora a avaliação em si constituísse outra dimensão da ritualização da vida dos estudantes na escola. Todas as manhãs os estudantes faziam uma prova de ortografia. Esta prática era seguida pela avaliação de sua tarefa de casa. A avaliação do trabalho escrito era muitas vezes seguida por testes orais ou escritos sobre tópicos diferentes. O que deve ser trazido à atenção é que na escola privada havia ênfase excessiva sobre as práticas de memorização e de exames por escrito. Os estudantes seguiam as exigências da escola, tentando alcançar as melhores notas e um alto desempenho em geral, estabelecendo o vestibular como um modelo de operação e um ideal.

Os processos de avaliação embasados pelo conceito de práticas disciplinares e os rituais diários que compõem a cultura escolar contribuem para a naturalização da ordem social. Especialmente as práticas docentes estão relacionadas à construção de códigos em nível de relações humanas entre professores e estudantes. Parece que essas práticas estabelecem um modelo de relações cuja característica é sua hierarquização com base no conceito de autoridade e, portanto, de dicotomização e arranjo hierárquico de papéis entre *conhecedores* (professores) e *não conhecedores* (estudantes).

As práticas docentes descritas acima, embasadas sobre a premissa da distinção entre conhecimento útil para o desenvolvimento do indivíduo e conhecimento não útil, que corresponde a tópicos *secundários* no currículo, terminam por subjugar o desenvolvimento individual a uma lógica de mercado do desenvolvimento de capital humano. Também foi documentado em todos os casos que o tema da Educação Social e Política recai na categoria de conhecimento *insignificante*, pois foi classificado como *matéria secundária*. Esse fato estava solapando a importância de seu conteúdo e o valor da deliberação sobre a posição do estudante como um cidadão no mundo social.

Relações entre Professores e Estudantes

A extensão da assimetria e da estrutura hierárquica das relações ficou evidente em outros aspectos da relação pedagógica. Obviamente, a jovem professora da escola privada achava difícil se comunicar com os estudantes. Tentava estabelecer sua autoridade elevando o tom de sua voz, dirigindo-se aos meninos usando seu sobrenome, ameaçando ou sendo sarcástica. É interessante que o professor da escola da área rural, com 33 anos de experiência docente, usava práticas similares (isto é, era a única fonte de autoridade na sala de aula e usava a ironia como o principal instrumento para manejo da turma). Seu comportamento junto aos estudantes era desestimulante no que diz respeito ao desempenho deles ou ao seu potencial e, assim, muitas vezes relutavam em responder as suas perguntas.

Nas outras três escolas da amostra, apesar do fato de os professores serem a única fonte de autoridade em sala de aula, eram mais abertos às discussões e mais tolerantes a qualquer comportamento impróprio dos estudantes.

Esta condição, que é comum a três das cinco escolas da amostra, era fundamental para a educação dos estudantes e, embora não incentivasse sua participação, revelava a aceitação da personalidade dos estudantes e deixava espaço para suas iniciativas.

Com relação ao diálogo entre professores e estudantes, as principais questões tratadas em aula eram oriundas da vida escolar (como uma discussão entre estudantes ou o comportamento de um aluno). De acordo com a observação, apenas dois professores de escolas urbanas elaboravam a conversa diária abrangendo tópicos referentes a temas atuais. O professor da escola da área urbana desfavorecida teve três discussões detalhadas com os estudantes sobre as razões para a crise econômica na Grécia, durante as quais deu oportunidade para se expressarem e manifestarem sua interpretação do fenômeno. Por outro lado, o professor da escola da área de subúrbio, sempre que havia oportunidade, costumava comentar o conteúdo dos livros didáticos, as políticas educacionais e costumava conversar com os estudantes sobre as mensagens *ocultas* nelas incluídas ou sobre seu caráter propagandístico. Entretanto, mesmo no seu caso, muito raramente havia espaço para discussão ou interação com os estudantes para que expressassem suas opiniões.

Abordagens dos Professores ao Pensamento Crítico

Quando o pensamento crítico surge como assunto nas entrevistas, a maioria dos professores o associa com o caráter *intertemático* do currículo (DEPPS⁵) ou com as atividades integradas propostas no programa *Zona Flexível*. Tanto os professores de escolas da área urbana como da semiurbana mencionam esses conceitos e fazem referências explícitas ao conceito de pensamento crítico. Conforme já foi mencionado, estes docentes têm uma formação educacional em comum em termos de sua educação e têm quase o mesmo número de anos de serviço em educação.

Os professores mencionam que as atividades intertemáticas propostas pelo currículo – especialmente aquelas relacionadas à *Zona Flexível*, em que os estudantes podem trabalhar em diferentes projetos – podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. De acordo com o professor da escola da área urbana, essas atividades também podem contribuir para o aprimoramento das relações professor-estudante. A professora da escola da área urbana desfavorecida destaca a importância das atividades, sua contribuição para o desenvolvimento da habilidade dos estudantes para *aprender a aprender* (competência metacognitiva), que é outro conceito central no currículo do ensino fundamental e que está intimamente ligado à ideia da aprendizagem ao longo da vida. Finalmente, a professora da escola na área semiurbana usa o exemplo dos trabalhos em grupo, considerados por ela como a principal maneira de implementar atividades intertemáticas. Ela declara que os trabalhos em grupo auxiliam os estudantes a pensar criativamente e os incentiva a participar. Seu colega da escola da área urbana acredita que trabalhar em grupo favorece as relações entre professor e estudantes e sustenta que, neste contexto, os docentes têm a oportunidade de ensinar valores e princípios como *respeito mútuo* e *responsabilidade*.

Ao aproximar as respostas dos professores com suas práticas docentes e o conteúdo do currículo, parece que o pensamento crítico adquire um caráter quase fetichista em suas narrativas. Fica claro que durante as entrevistas os professores enfatizam a importância do desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. Entretanto, estas respostas possuem um conteúdo bastante tautológico, pois associam o pensamento crítico com a terminologia e a metodologia sugeridas pelo currículo. O conceito de pensamento crítico não está sendo focado como um modo de vida que se traduz na prática docente com a finalidade de empoderar os estudantes, mas ao contrário, consiste em diversas habilidades com caráter instrumental, como aquelas de escrita e leitura.

Formação dos Professores e Práticas Pedagógicas

Os dados das entrevistas e das observações revelam uma dicotomia na amostra dos professores. A dicotomia se refere à orientação das

práticas (progressistas ou tradicionais) que os professores endossam em suas narrativas. Os dados mostram que os professores da área rural e da escola privada, apesar das diferenças significativas em termos de capital educacional, idade e anos de serviço e de sua experiência contrastante em relação aos ambientes de trabalho, convergem quanto aos métodos de ensino que adotam e à relação que desenvolvem com os estudantes, com quem atuam de maneira similar e utilizando os mesmos métodos de gestão de sala de aula.

Por outro lado, os demais três professores da amostra, que têm qualidades muito semelhantes (anos de serviço, educação, idade, experiências no ambiente de trabalho), apresentam uma tendência de implementar ou expressar seu endosso para práticas pedagógicas mais progressistas. Nas entrevistas, expressam a importância dos trabalhos em grupo para a relação entre os estudantes e o professor, embora um deles mencione a importância da necessidade de currículos abertos.

É interessante que os professores da escola privada e da escola da área rural, apesar do perfil profissional muito diferente, compartilham visões similares a respeito da importância do desempenho e do aproveitamento escolar dos estudantes em geral. Eles compartilham uma preocupação que faz com que tentem equilibrar a visão de que a escola deveria preparar cidadãos responsáveis e que pensem criticamente e de que consideram sua abordagem ao ensino fundamental como um estágio preparatório para o ensino superior.

A mesma dicotomia surge pela segunda vez na amostra dos professores e parece estar relacionada com a questão do pensamento crítico, que é central à discussão sobre educação para a cidadania. A análise dos dados de entrevista mostra que os professores da escola privada e da área rural enfatizam a importância do desempenho e o significado do vestibular, menosprezando ou ignorando a importância do desenvolvimento do pensamento crítico. Embora, no caso dos outros professores, a prática docente mostre que problemas importantes impedem o avanço do pensamento crítico, o reconhecimento da sua importância é outro sinal de seu esforço para fundamentar a pedagogia sobre uma base progressista.

Essa dicotomia que surge na amostra dos professores ajuda a compreender o importante papel da educação docente e a aquisição de uma formação pedagógica robusta para o desenvolvimento de relações professor-estudante e a definição da subjetividade política dos estudantes por meio de processos participativos e do exercício do pensamento crítico.

O caráter unificador do currículo, enfatizado pelos professores, a rigidez que é aumentada por aspirações dos pais e a mentalidade prevalente a respeito do papel do ensino fundamental, que é encarado como um estágio preparatório para o vestibular, constituem uma *vantagem* para os estudantes da escola privada, onde o conteúdo do currículo, seus objetivos e a metodologia sugerida são personalizados para atender as expectativas dos pais. Por outro lado, fica claro que os professores

têm bastante espaço para modificar suas estratégias educacionais mesmo dentro dos limites que descrevem. Essas mudanças podem assumir a forma de mudança dos métodos de avaliação (como um foco na compreensão), adoção de uma abordagem crítica ao conteúdo do currículo e uso de exemplos atraentes relacionados à vida diária dos estudantes e seu engajamento em relações dialógicas com estes, o que permitirá que ambas as partes participem ativamente, negociem seus sentidos e construam conhecimento.

Pedagogia Cotidiana e Currículo: “Há muitas inconsistências entre a teoria e a prática”

Nas narrativas dos professores, o currículo surge como um fator que limita mais suas escolhas e impede seu trabalho educacional. A professora da escola da área semiurbana diz: “Há muitas inconsistências entre a teoria e a prática”. Aponta que embora um dos objetivos principais do currículo seja o cultivo do pensamento crítico ao desenvolver a habilidade dos estudantes em *aprender a aprender*, no fim de cada semestre precisa atribuir notas aos estudantes.

Os professores das duas escolas situadas na cidade e da escola da área rural enfatizaram outros dois aspectos do currículo que definem a natureza de seu trabalho. Referiram sua extensão e seu caráter centralizado. Especificamente, o professor da escola da área rural explicou que não é possível que os professores de escolas de turma única em áreas rurais ajustem o currículo escolar às necessidades dos estudantes (ele leciona para duas turmas em uma sala de aula simultaneamente). Com isso, o tempo destes professores é significativamente limitado e, assim, são forçados a se concentrar nas assim-chamadas *matérias principais*. O professor da escola desfavorecida da área urbana faz uma observação semelhante. De acordo com o professor da escola da área rural, devido a questões de tempo, língua grega e matemática são as matérias enfatizadas, pois são consideradas como as mais importantes para a preparação dos estudantes para o vestibular. O professor da escola na área urbana argumenta que o volume do conteúdo curricular para as *matérias principais* é grande e nunca há tempo suficiente para o ensino apropriado de outras.

Aparentemente, todos os professores da amostra fazem uma interpretação centrada no conhecimento acerca da Estrutura Curricular Intertemática, que não permite a implementação de seus objetivos referentes ao “desenvolvimento do pensamento crítico” (Ministry of Education and Religious Affairs, 2001, p. 8) e o “desenvolvimento multifacetado da personalidade do estudante no ambiente natural e social” (Ministry of Education and Religious Affairs, 2001, p. 2), conforme é sugerido pelas diretrizes do currículo. No entanto, os professores que endossam as abordagens progressistas à pedagogia reconhecem sua inadequação para auxiliar no alcance dos objetivos definidos pelo currículo. Em comparação, seus colegas da escola da área rural e da escola privada enfatizam a importância de ensinar gramática e matemática.

Conclusões

Os achados sugerem que, no ensino fundamental grego, a cidadania democrática é desafiada pelas mentalidades e práticas que impedem o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, pela negação do pluralismo, pela exclusão de grupos de referência dos processos participativos e, finalmente, pela falha em reconhecer as forças que definem as relações de poder e o conteúdo do conhecimento.

As práticas docentes adotadas e as relações pedagógicas resultantes colocam os estudantes em uma posição de desvantagem e os subordinam à autoridade do professor e à dominação de discursos curriculares. A subversão do projeto para implementação do currículo integrado nas salas de aula gregas por meio de práticas centradas no professor que enfraquecem o pensamento crítico dos estudantes solapa o alcance do objetivo de *cidadania ativa do amanhã*, conforme é definido no texto da Estrutura Curricular Intertemática para o ensino fundamental.

As condições induzidas sugerem que os estudantes do ensino fundamental grego não são reconhecidos como parceiros iguais dentro ou fora da sala de aula, nem levados em conta nos processos de tomada de decisão ou ensinados que a participação política é um *direito obrigatório*, que não se limita a sua participação nos processos de eleição para o grêmio estudantil, que possui poderes nominais. Práticas ritualísticas que giram em torno do eixo da disciplina inculcam os códigos culturais e políticos dominantes que excluem os estudantes de processos participativos ou deliberativos. Esta forma de exclusão termina por produzir uma norma de afastamento do político (Noula, 2014).

Finalmente, os achados mostram que a escola funciona como um *locus* de produção de capital humano, enfatizando matérias e métodos de ensino que favorecem a produção capitalista e que se distanciam da lógica da deliberação e do pluralismo. No fim, preparam “[...] os estudantes para o mundo como ele é” (Freire, 1993; McAvoy; Hess, 2013).

Os achados indicam que o ensino fundamental grego serve mais aos imperativos do neoliberalismo principalmente devido à formação e à orientação inadequada dos professores, reproduzindo assim o *status quo* e aumentando a assimetria entre os estratos socioeconômicos mais altos e os mais baixos. Hyslop-Margison e Sears (2006) explicam que estas condições naturalizam a lógica do neoliberalismo, sugerindo que não existe alternativa alguma. A emergência deste conformismo político engendra o declínio da democracia e a transição rumo a um modelo de cidadania consumista.

A ênfase no vestibular é o principal fator que inibe a dinâmica democrática do ensino fundamental grego. É por esse motivo que o caráter *linear* do sistema educacional grego constitui uma vantagem para os estudantes de estratos socioeconômicos mais elevados, que são *recompensados* social e culturalmente por este modelo educacional, que tende a reproduzir os discursos do *status quo*.

O envolvimento dos pais e a dicotomia que surge na amostra dos

professores em termos da importância que atribuem ao desempenho dos estudantes, levanta questões sobre o crescimento do *mito* de que as divisões sociais poderiam ser abolidas por meio de um sistema educacional *democrático*. As definições tautológicas dos professores da escola da área rural e da escola privada sobre o pensamento crítico (*pensamento crítico significa conseguir pensar criticamente*) e seu endosso às práticas orientadas para o desempenho revelam a convergência ideológica daqueles que pertencem à classe média (alta), que não têm nada a perder com a perpetuação do sistema econômico atual, e daqueles que vêm de origens socioeconômicas mais baixas (Tsoukalas, 2006). Nestas circunstâncias, os estudantes oriundos de migração se encontram em uma posição desvantajosa devido à deficiência em capital econômico, à origem cultural diferente ou à ignorância de repertórios de comunicação em cenários educacionais (códigos elaborados).

Tradução do original inglês de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 06 de julho de 2017

Aprovado em 20 de novembro de 2017

Notas

- 1 O padrão de vida das pessoas residentes na área é altamente definido por sua configuração geográfica, que impede seu acesso ao centro da cidade e é afetado pelo fato de que, na escola examinada, a matrícula de estudantes ciganos alcança 60%, enquanto na maioria das escolas na cidade a média é 4%.
- 2 A escola está situada em uma área rural a 40 km de distância da cidade mais próxima (taxa de matrícula de 30% de estudantes oriundos de migração).
- 3 A escola está situada em uma cidade pequena a 12 km da cidade mais próxima (taxa de matrícula de 15% de estudantes oriundos de migração).
- 4 A escola está situada em um subúrbio de crescimento rápido na cidade, com famílias de classe média e classe média alta.
- 5 DEPPS é a transliteração para o acrônimo grego ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιάιο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών).

Referências

- ALAHOTIS, Stamatis. **Cross-thematic Curriculum Framework and Curricula for Compulsory Education**. Athens: Ministry of Education and Religious Affairs, 2001a. Available at: <<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>>. Accessed on: 18 Mar. 2016.
- ALAHOTIS, Stamatis. **Cross-thematic Curriculum and Flexible Zone Change Education and Upgrade the Quality of Education**. Athens: Ministry of Education and Religious Affairs, 2001b. Available at: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf>. Accessed on: 18 Mar. 2016.
- APPLE, Michael. **Ideology and Curriculum**. New York: Routledge Falmer, 2004.
- BENESCH, Sarah. Critical Thinking: a learning process for democracy. **Tesol Quarterly**, London, v. 27, n. 3, p. 545-548, 1993.

- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogical Codes and Social Control**. Athens: Alexandria, 1991.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using Thematic Analysis in Psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2008.
- CASTORIADIS, Cornelius. Institution and Autonomy. In OSBORNE, Peter: A critical sense: interviews with intellectuals. London; New York: Routledge. 1996.
- COMMITTEE OF MINISTERS. **Recommendation n. R (85) 7 of the Committee of Ministers to Member States on Teaching and Learning about Human Rights in Schools**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1985.
- COMMITTEE OF MINISTERS. **Recommendation CM/Rec (2010) 7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010.
- FRAZER, Elizabeth. Depoliticizing Citizenship. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 55, n.3, p. 249-263, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Penguin Books, 1993.
- GAMARNIKOW, Eva; GREEN, Anthony. Social Capital and the Educated Citizen. **The School Field**, London, v. 10, p. 103-126, 1999.
- GIROUX, Henry. Toward a Pedagogy of Critical Thinking. In: WALTERS, Kerry. **Re-thinking Reason: new perspectives in critical thinking**. Albany: State University of New York Press, 1994.
- GIROUX, Henry. **On Critical Pedagogy**. New York: Continuum International Publishing Group, 2011.
- GIROUX, Henry. Political Frauds and the Ghost of Totalitarianism. **Truthout**, online, 2015. Available at: <<http://www.truth-out.org/news/item/32800-political-frauds-and-the-ghost-of-totalitarianism>>. Accessed on: 15 Mar. 2016.
- GIROUX, Henry; PENNA, Anthony. Social Education in the Classroom: the dynamics of the hidden curriculum. In: GIROUX, Henry; PURPEL, David (Org.). **The Hidden Curriculum and Moral Education**. California: McCutchan Publishing Corporation, 1983. P. 100-121.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Popular Culture and Critical Pedagogy: everyday life as a basis for curriculum knowledge. In: GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter (Org.). **Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle**. New York: SUNY, 1989.
- GROARKE, Leo; TINDALE, Christopher; LITTLE, Frederick. **Good Reasoning Matters!:** a constructive approach to critical thinking. Don Mills, Ontario: Oxford University Press, 2013.
- GROLLIOS, Giorgos; LIAMPAS, Tasos. Flexible Zone and Project Method. **Ekpedeftiki Kinotita**, online, v. 60, 2001.
- HALPERN, David. Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 53, p. 449-455, 1998.
- HAMERS, Jo; OVERTOOM, Md. **Teaching thinking in Europe:** inventory of European programmes. Utrecht, the Netherlands: Sardes. 1997.
- HYSLOP-MARGISON, Emery; SEARS, Alan. **Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning:** reclaiming education for democratic citizenship. Dordrecht: Springer, 2007.
- McAVOY, Paul; HESS, Diana. Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. **Curriculum Inquiry**, Chicago, v. 43, n. 1, p. 14-47, 2013.
- MCLAREN, Peter. Foreword. In: GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals:** toward a critical pedagogy of learning. Granby, Mass: Bergin & Garvey, 1988. P. 9-23.

- McLAREN, Peter. *Critical Thinking as a Political Project*. In: WALTERS, Kerry. **Re-thinking Reason: new perspectives in critical thinking**. Albany: State University of New York Press, 1994.
- McLAREN, Peter. **Critical Pedagogy and Predatory Culture: oppositional politics in a postmodern era**. London; New York: Routledge, 1995.
- MINISTRY OF EDUCATION AND RELIGIOUS AFFAIRS. **Cross-thematic Curriculum Framework and Curricula for Compulsory Education. General Part** [online]. Athens, 2001. Ministry of Education and Religious Affairs. Available at: <<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>>. Accessed on: 25 Mar. 2018.
- NOULA, Ioanna. **The Concept of Citizenship in Primary Education in Greece: the construction of the concept of citizenship in the context of pedagogic practices**. Volos: University of Thessaly, 2014.
- NOULA, Ioanna; GOVARIS, Christos. Neoliberalism and Pedagogical Practices of Alienation: a case study research on the integrated curriculum in Greek primary education. **British Journal of Educational Studies**, London, p. 1-22, 2017.
- NOOTSOS, Babis. Cross-thematic Curriculum Framework: the ideology of "ahtarma". **Ekpedeftiki Kinotita**, online, v. 67, p. 24-29, 2003.
- NUSSBAUM, Martha. Education and Democratic Citizenship: capabilities and quality education. **Journal of Human Development**, London, v. 7, n. 3, p. 385-395, 2006.
- OSLER, Audrey. The Crick Report: difference, equality and racial justice. **The Curriculum Journal**, London, v. 11, p. 25-37, 2000.
- OSLER, Audrey; STARKEY, Hugh. *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. New York: Open University Press, 2005.
- PYKETT, Jessica. Citizenship Education and Narratives of Pedagogy. **Citizenship Studies**, London, v. 14, n. 6, p. 621-635, 2010.
- QCA QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. **Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: final report of the advisory group on citizenship (the Crick Report)**. London: QCA, 1998.
- SIMON, Roger. Empowerment as a Pedagogy of Possibility. In: SHANNON, Patrick. **Becoming Political: readings and writings in the politics of literacy education**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992.
- STAMELOS, Georgios; EMVALIOTIS, Anastasios. Exploring the Profile of Departments of Education. **Scientific Annals Department of Primary Education University of Ioannina**, Janina, n. 14, p. 281-292, 2001.
- TEN DAM, Geert; VOLMAN, Monique. Critical Thinking as a Citizenship Competence: teaching strategies. **Learning and Instruction**, Amsterdam, v. 14, n. 4, p. 359-379, 2004.
- THORNBERG, Robert. The Moral Construction of the Good Pupil Embedded in School Rules. **Education, Citizenship and Social Justice**, London, v. 4, n. 3, p. 245-261, 2009.
- TSOUKALAS, Constantinos. **Dependence and Reproduction: the social role of education in Greece (1830-1922)**. Athens: Themelio, 2006.
- WALTERS, Kerry. **Re-thinking Reason: new perspectives in critical thinking**. Albany: State University of New York Press, 1994.

Pensamento Crítico e Desafios na Educação para a Cidadania Democrática

Ioanna Noula é doutora em educação para a cidadania pela *University of Thessaly* e pesquisadora no *UCL Institute of Education* e no Departamento de Mídia e Comunicação da *London School of Economics* (LSE). Trabalhou como professora em escolas do ensino fundamental na Grécia e no Reino Unido. Seus interesses de pesquisa incluem educação para a cidadania, pedagogia crítica, vida digital, sustentabilidade e justiça social.
E-mail: i.noula@lse.ac.uk

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.