Buscando SUMMERHILL: um autoestudo das minhas práticas pedagógicas

Seeking SUMMERHILL: a self-study of my teacher education practices

James A. Muchmore[1]

[1] Department of Teaching, Learning, and Educational Studies. College of Education and Human Development. Western Michigan University. Kalamazoo, MI, USA, james.muchmore@wmich.edu

Traduzido, com permissão do autor, pela Profa. Ms. Simone Gonzalez e revisado por Natália Zeni, ambas da Universidade Paulista UNIP.

Submetido em 11/02;2016
Aprovado em 04/04/2016

Abstract: For the past 25 years, I have been slowly, inexorably moving toward Summerhill. Inspired by the work of A. S. Neill and other progressive educators, my journey has involved a great deal of reflection about my role as a teacher, my relationship to students, and the nature of our work together. As a result, my approach to teaching has radically evolved from being a highly formal, tightly controlled, teacher-directed style—similar to what Freire has called the "banking model of education"—to one that is now much more open, inventive, and joyful. This self-study explores my evolution as a teacher educator, paying particular attention to some of the personal and pedagogical changes that I have experienced over the past two-and-a-half decades.

Keywords: Summerhill. Teaching. Self-study.

Resumo: Nos últimos 25 anos, fui lentamente, inexoravelmente, em direção a Summerhill. Inspirado pelo trabalho de A. S. Neill e outros educadores progressistas, minha jornada envolveu uma grande reflexão sobre meu papel de professor, meu relacionamento com os alunos e a natureza do nosso trabalho em conjunto. Como resultado, minha abordagem ao ensino evoluiu radicalmente de ser um estilo altamente formal, bem controlado, dirigido por professores - semelhante ao que Freire chamou de "modelo bancário de educação" - para um que agora é muito mais aberto, inventivo, e alegre. Este auto-estudo explora minha evolução como professor educador, prestando particular atenção a algumas mudanças pessoais e pedagógicas que experimentei nas últimas duas décadas e meia.

Palavras-chave: Summerhill. Ensino. Auto estudo.

> Summerhill é o lugar mais prático que eu conheço. Aqui não há espaço para o espiritual, embora muitas pessoas que passam por aqui digam que sentem algo especial no ar. Eu acho que o que sentem é a mais cristalina franqueza de Summerhill, a honestidade irradiando da comunidade. O lugar tem força e singeleza pragmáticas, além de um inacreditável ar de tranquilidade (Readhead, 2006, p. 91).

Minha história com Summerhill tem 25 anos e foi construída devagar e de forma bem alicerçada. Inspirado nos trabalhos de A. S. Neill e outros educadores progressistas, minha jornada envolveu muita reflexão sobre meu papel como professor, meu relacionamento com os alunos e a natureza do nosso trabalho juntos. Como resultado, minha abordagem pedagógica transformou-se radicalmente: passei de um professor altamente formal, extremamente controlador e com aulas que eram centradas em mim – semelhante àquilo que Freire (1970) chama de "modelo bancário de educação" – a um professor muito mais aberto, criativo e divertido. Este autoestudo explora minha evolução como professor-educador, com atenção especial a algumas mudanças pessoais e pedagógicas pelas quais passei nas últimas duas décadas e meia.

O que é um autoestudo?

O autoestudo desenvolveu-se consideravelmente nas duas últimas décadas. Desde que surgiu, tem contribuído muito com o desenvolvimento na área da educação no que tange as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e à formação do professor, no final da década de 80 e início da década de 90 (Bullough & Pinnegar, 2001). Uma influência foi a valorização da pesquisa qualitativa que resultou em formas radicalmente diferentes de se compreender a natureza da pesquisa, incluindo aquele que a conduz e como ela é utilizada. Anteriormente, conceitos incontestáveis tais como validade, confiabilidade, generalização e objetividade eram mantidos intocáveis, enquanto pesquisadores da educação rompiam os confinamentos do

positivismo, inerentes às ciências naturais, e começavam a incorporar métodos e éticas das disciplinas humanas, tais como a antropologia (exemplo: Heath, 1983), a retórica e a produção textual (exemplo: Ede & Lunsford, 1990), e a arte (exemplo: Eisner, 1991).

Outra influência foi o surgimento da investigação docente a fim de criar e compartilhar conhecimento sobre as práticas em sala de aula. Ao invés de ser meros consumidores das pesquisas alheias, os professores começaram a se ver como produtores de pesquisas e voltaram-se aos métodos qualitativos para tentar compreender questões que surgiam em suas próprias salas de aula (exemplo: Goswami & Stillman, 1987). Muito próxima à investigação docente está a pesquisa-ação, que começou na década de 1930 como forma de pesquisadores e trabalhadores melhorarem a produtividade (Adelman, 1993). A pesquisa-ação é agora utilizada por professores para resolver os problemas que encontram em suas práticas pedagógicas diárias (Mills, 2013). Finalmente, surge o que Schön (1983) chama de "professor reflexivo", conceito amplamente utilizado por pesquisadores da área da educação que buscam explorar as complexidades do pensamento pedagógico e da formação do professor (Hatton & Smith, 1995). Quando todos esses avanços na pesquisa educacional convergiram, no início da década de 1990, o autoestudo surgiu como um gênero distinto de pesquisa qualitativa (Pinnegar & Hamilton, 2009). O autoestudo pode ser definido como "a observação crítica e sistemática do professor em suas ações e em seu contexto e, a partir do estudo dessa observação, desenvolvem-se práticas pedagógicas mais conscientes" (Samaras & Freese, 2006, p. 11).

Metodologia

Meu autoestudo envolve investigar uma ampla variedade de material produzido por mim e por meus alunos, durante muitos anos. Esse material inclui ementa de cursos, escrita de jornais, planos de aula, escrita acadêmica,

modelos de trabalhos de alunos, avaliações realizadas por alunos, recados informais que alunos escreviam e me entregavam, reflexões dos alunos etc. Ler tudo isso serviu-me como poderoso catalisador para reflexão; o material suscitou muitas memórias, boas e más, da minha vida como professor-educador.

Para analisar os dados, eu primeiramente escrevi uma breve narrativa, um pequeno esboço de minhas memórias, usando todo aquele material para me lembrar dos fatos, para organizar as memórias em ordem cronológica e para estabelecer um contexto adequado. Depois, estudei esses esboços e procurei pelos principais temas que caracterizavam ou conectavam diversas memórias. Também identifiquei momentos críticos, as chamadas "epifanias" (Denzin, 1989) que marcaram mudanças significativas no meu modo de pensar ou nas minhas práticas. Finalmente, fazendo uso de toda essa informação, elaborei esta narrativa da minha evolução como professor educador. Ter escolhido a escrita narrativa no lugar da escrita acadêmica tradicional tem a vantagem de despertar mais emoção, empatia e vínculo afetivo com os leitores, o que pode fazer com que a leitura inspire mais atenção e interesse (Cole & Knowles, 2001).

O início de tudo

Summerhill é um internato particular na Inglaterra, fundado por A. S. Neill em 1921. Neill foi um professor Escocês que iniciou sua carreira em um sistema que valorizava o aprendizado com disciplina e rigor moral; nesse viés, as estruturas do autoritarismo eram mantidas por meio de punição física. Como o passar do tempo, ele rejeitou esses valores e criou um tipo radicalmente diferente de escola onde as aulas eram optativas, os alunos transitavam livremente por entre os ambientes e a autoridade era democraticamente compartilhada entre professores e alunos (Neill, 1996). O famoso livro de Neill "*Summerhill: Uma Abordagem Radical para a Educação da Criança*", no qual ele descreve sua vida, sua escola e sua filosofia, foi publicado pela primeira vez em

1960 e, desde então, foi traduzido para 15 línguas e vendeu milhões de cópias em todo o mundo. O livro tornou-se particularmente popular nos Estados Unidos nos anos 60 e ajudou a difundir o conceito de escola livre. A partir de então, centenas de escolas adeptas à metodologia da Summerhill subitamente surgiram em todo o país. No início da década de 70, entretanto, a maioria dessas escolas desapareceu tão rapidamente quanto surgiu. Hoje, todo o movimento da escola livre foi esquecido pelos educadores e pelo grande público (Miller, 2002). Todavia, a Escola Summerhill ainda existe na Inglaterra após quase 100 anos de atividade ininterrupta e é atualmente dirigida pela filha de Neill, Zoë Readhead.

A primeira vez que eu ouvi falar da Escola Summehill foi em 1990, quando eu estava começando meu doutorado na área de filosofia da educação, na Universidade de Michigan. A aula era sobre a obra *Emílio,* de Rousseau (1762/1979) e o professor citou uma escola particular chamada Clonlara que foi fundada com princípios semelhantes aos defendidos na obra. Fascinado pela noção de educação romântica de Rousseau, decidi visitar aquela escola; em pouco tempo, tornei-me voluntário assíduo. Frequentei a Escola Clonlara quase todos os dias naquela primavera e fiquei extasiado com o que vi: um grupo de crianças felizes brincava o tempo todo, convivendo e aprendendo em um ambiente livre e democrático. Nem de longe lembrava o que eu tinha passado quando era aluno, e cada vez mais eu queria aprender tudo o que fosse possível sobre essa escola tão especial.

Iniciei um diário para documentar todas as minhas impressões. Nele, escrevi a seguinte descrição de Clonlara, logo após minha primeira visita:

Assim que entrei em uma sala de aula de Ensino Fundamental, surpreendeu-se de imediato a arrumação nada tradicional da mobília da sala. Ao invés de carteiras individuais voltadas para a lousa, eu vi uma mesa grande de madeira com dois bancos. Tinha também um grande espaço livre, com chão de carpete, que tomava mais ou menos metade da sala. Um aquário e uma gaiola

com um coelho estavam perto da mesa, enquanto dois esquilos da Mongólia, dentro de uma gaiola de vidro, ficavam em cima de uma estante, do outro lado. Em um canto da sala, com prateleiras cheias de livros, estavam os computadores; no outro canto, mais prateleiras com livros e um sofá formavam um ambiente aconchegante para leitura. Havia dez alunos na sala e todos estavam em atividade. Os meninos estavam trabalhando intensamente nos computadores, enquanto uma menina, deitada no sofá, lia um livro. Outras duas meninas estavam sentadas na mesa brincando com aqueles blocos de construção de criança. Em outro canto da sala, o professor estava apresentando uma aula de escrita para os demais alunos. Todas as atividades dos alunos, com exceção da aula de escrita, eram totalmente autodirigidas.

A fundadora de Clonlara, Pat Montgomery, foi quem me falou de A. S. Neill pela primeira vez. Ela me disse que tinha ido à Inglaterra e visitado Summehill em 1960 e que sua escola foi, em parte, baseada nas ideias de Neill. Contou-me também ter sido influenciada pelas obras de John Holt (1964), Edgar Friedenberg (1965), Carl Rodgers (1969), George Dennison (1969), Paul Goodman (1964), entre outros. Apesar de estar na área da educação por quase uma década, eu nunca tinha ouvido falar daqueles nomes, então passei todo o verão de 1990 lendo os livros desses autores. Imediatamente, senti grande afinidade pelas experiências de A. S. Neill relatadas em *Summehill* (1960) e tornei-me admirador de John Holt, que mais tarde tornou-se influente defensor do ensino domiciliar (Holt, 1981). Com a leitura desses livros, um mundo absolutamente novo abriu-se para mim.

Quando meu orientador da Universidade de Michigan descobriu que eu tinha passado um tempo na Escola Clonlara, ele expressou claramente sua desaprovação. Disse que eu precisava dedicar meu tempo a escolas públicas regulares, não a uma escola esquisita dos anos 60. Ele acreditava que A. S. Neill era irrelevante ao discurso moderno da educação e que eu precisava, com urgência, ler livros mais contemporâneos. Relutantemente, parei de ir à Clonlara

e tentei focar em contextos educacionais ortodoxos, mas eu simplesmente não conseguia parar de pensar no que eu tinha visto em Clonlara. Só de saber que escolas como Clonlara e Summerhill existiam já era inspirador para mim, e eu começava e me perguntar se não seria possível implementar aspectos da filosofia de Neill na minha sala de aula. Comecei, também, a procurar por um novo orientador.

A essa altura dos acontecimentos, é importante esclarecer que nunca tentei imitar o Neill nas minhas aulas, nem nunca usei *Summehill* (Neill, 1960) como um guia orientador. O que fiz foi partir da ideia geral da Escola Summehill, bem como de minhas primeiras experiências em Clonlara, para gradualmente desenvolver uma visão que propiciasse mudança, construindo o que Maxine Greene (1988) chama de "a capacidade de superar o conhecido e olhar para as coisas sabendo que elas podem ser vistas de outras maneiras" (p. 3). Com o tempo, essa busca por mudanças uniu-se a outras influências importantes – incluindo J. Gary Knowles e Anna Henson – que gradualmente transformaram minha vida como professor.

Gary e Anna

J. Gary Knowles era professor da Universidade de Michigan. Quando o conheci, em 1990, ele já estava para se aposentar. Nascera e se criara na zona rural da Nova Zelândia; cercado pelo o que descrevia como as "idiossincrasias de uma vida em uma ilha distante" (Knowles, 1989), Gary era naturalmente levado a experimentar formas não convencionais de educação. Antes de vir aos Estados Unidos e conquistar seu título de Doutor pela Universidade de Utah, ele havia lecionado em diversos ambientes não convencionais no Pacífico Sul. Na Ilha de Fiji, por exemplo, trabalhou como diretor de uma escola residencial alternativa onde mais de 600 alunos e professores eram colaborativamente responsáveis por todos os aspectos operacionais da escola, incluindo desde a construção do prédio propriamente dito até o cultivo dos alimentos. Assim

como Neill, Gary valorizava o ensino autodirigido e ele sempre me encorajava muito a não desistir de meus interesses e a não ficar preso apenas ao currículo prescrito da graduação. A presença de Gary na minha vida foi inspiradora; ele era um verdadeiro visionário e tornou-se meu novo orientador.

Eu também conheci Anna Henson (um pseudônimo), em 1990. Naquele tempo, Anna era doutoranda na Universidade de Michigan e professora de Língua Inglesa no Ensino Médio, em tempo integral, na zona urbana de Detroit. Com vinte e cinco anos de experiência em sala de aula, Anna exibia discreta confiança em suas práticas pedagógicas. Quando ela falava sobre suas aulas, eu nunca percebia aborrecimentos ou frustrações que eu mesmo já tinha experimentado como professor de escola pública. Aos poucos, fui ficando curioso e quis saber: Como ela tinha chegado a esse ponto na sua carreira? Em que acreditava? O que ela fazia em sala de aula? Até que ponto suas crenças e práticas se inter-relacionavam? De que forma suas práticas pedagógicas tinham sido influenciadas pelo contexto escolar? Essas indagações acabaram levando-me a conduzir um estudo aprofundado da história de vida da Anna, suas crenças e suas práticas (Muchmore, 2004).

Durante alguns anos (1991-1995), visitei as aulas de Anna, em Detroit. Foram mais de 50 visitas nas quais assumi o papel de observador participativo e, como instrumento para a minha pesquisa, eu fazia anotações de tudo o que acontecia. Além disso, realizei dez entrevistas formais com Anna e mais dezenas de conversas informais e, sob a sua supervisão, entrevistei vários de seus amigos, parentes, colegas de trabalho e alunos atuais e antigos. Por meio desse estudo, aprendi que as práticas pedagógicas de Anna envolviam desde ser bastante tradicional, onde professora claramente ocupava o papel central da aula, até aulas totalmente conduzidas pelos alunos. O clima em sala de aula fazia-me lembrar da Escola Summerhill em muitos aspectos, muito embora Anna não visse em Neill uma influência em sua abordagem de ensino. Na verdade, sua pedagogia única surgiu de forma independente, isto é, veio do fato

de Anna acreditar piamente que todos os seres humanos são inerentemente bons e dignos. Ao perceber que as aulas de Ana centradas nos alunos funcionavam tão bem, dentro de uma instituição tão grande e tecnocrata como as Escolas Públicas de Detroit, senti-me motivado a repensar em minhas próprias práticas pedagógicas.

Pronto para mudar

A. S. Neill nasceu em 1883, na Escócia. Ele estudou em escolas que acreditavam que para aprender era necessário memorizar; eram escolas onde a austeridade era vista como virtude e havia altíssima demanda por obediência às figuras de autoridade. Os professores escoceses daquela época usavam, cotidianamente, uma espécie de cinta, feita de couro, para bater nas crianças que demonstravam sinais de preguiça, falta de atenção ou indisciplina; Neill apanhava com frequência (Croall, 1983). Apesar de eu ter nascido nos Estados Unidos quase 80 anos depois, minha experiência na escola foi significativamente semelhante. Durante nove anos – desde o jardim da infância até o oitavo ano – frequentei uma escola particular pequena no estado de Kentucky. Essa escola dizia-se uma alternativa às escolas públicas, pregando o rigor e os preceitos tradicionais. Enfatizava o ensino fônico, a perfeita caligrafia, boa cidadania e punição corporal. A maioria dos professores era extremamente conservadora no modo de pensar a educação, e nenhum dos docentes hesitava em bater nas crianças que quebravam as regras. Eu apanhava com muita frequência por não prestar atenção.

Assim como Neill, ressenti-me muito com esse rígido autoritarismo, ensino mecanizado e punição corporal praticados na escola. Mais tarde, no papel de professor de escola pública, tentei ser solidário com meus alunos e atento às suas necessidades. Mesmo assim, ironicamente, com frequência surpreendia-me reproduzindo as mesmas condutas autoritárias que tanto repeli quando criança. Infelizmente, os "professores fantasmas" (Chryst, Lassonde &

McKay, 2008) que assombravam meus pensamentos impediam-me de vislumbrar outras possibilidades.

Nunca me senti confortável no papel de professor tradicional. Eu não gostava de ser o centro das atenções, com dezenas de olhos focados em mim – alunos quietos e, em geral, desmotivados, esperando minha aula começar. Seria certamente uma aula na qual eu falaria muito e os alunos ficariam escutando, com pouca ou nenhuma chance de ajudarem a compor o tipo de trabalho que estava sendo realizado. Toda a autoridade da sala de aula vinha oficialmente de mim, o que deixava os alunos sem a menor possibilidade de agirem por si mesmos a não ser por meio de ataques subversivos à minha autoridade. Esses ataques vinham em forma de cochichos, trocas secretas de bilhetes, ou até mesmo pela participação mecânica dos alunos na aula (Bloome, 1983, pp. 277-278)[26], além da falta de compromisso intelectual da escola. E eu, por minha vez, lutava contra esses "ataques" com punições e notas baixas. Lecionar acabava virando um campo de batalha do qual eu não gostava.

Em 1989, logo que comecei a lecionar para professores em pré-serviço, como doutorando, minha abordagem pedagógica ainda era muito tradicional. Eu fazia palestras, liderava discussões, pedia trabalhos, dava notas e fazia todas as demais coisas que os professores de graduação tipicamente fazem. Dedicava-me muito para ser um "bom" professor e, em geral, meus alunos reconheciam isso. Entretanto, não me sentia confortável nesse papel que eu mesmo tinha criado para mim. Não gostava de ser o centro das atenções o tempo todo. Não gostava de ser o "provedor do conhecimento" e o único juiz do sucesso do aluno. E, principalmente, não gostava de atribuir notas, pois isso sempre parecia minar a motivação do aluno e criar uma fonte de tensão na sala de aula. "Jim era bom", escreveu um aluno meu em uma ficha de avaliação de final de curso,

[26] O autor usa dois termos de Bloome: "mock participation" e "procedural display". Esses termos decorrem das pesquisas etnográficas de David Bloome e referem-se à questão a participação/interação dos alunos em sala de aula.

"mas ele deveria desenvolver mais suas habilidades sociais". Esse aluno certamente percebeu meu desconforto como professor.

Desafiando a autoridade das notas

Após ler *Summerhill* (Neill, 1960), passei a querer ter uma experiência, como professor, mais livre, mais aberta, mais relevante e mais agradável para mim e para meus alunos. Só que eu não sabia como fazer isso. Primeiro como aluno, depois como professor e mais tarde como aluno de doutorado, fui sistematicamente doutrinado na visão tecnocrata de educação que vê o uso da autoridade como princípio básico em sala de aula. Alguns anos se passaram até que eu finalmente senti-me suficientemente confiante para mexer com esse *status quo*.

Meu primeiro passo em direção à *Summerhill* foi em 1992 quando decidi fazer uso de um processo democrático para eliminar o impacto negativo que a atribuição de notas causava na minha sala de aula. No passado, eu tinha percebido que meu relacionamento com os alunos girava em torno das notas que eu atribuía. O poder de dar notas parecia criar uma tensão sutil na sala de aula que prejudicava o andamento de todas as outras coisas. Depois de muito pensar sobre esse problema, finalmente criei coragem e dei uma ideia para os meus alunos.

Dividi os alunos em cinco grupos e dei para cada grupo uma letra[27] – A, B, C, D e F. Eu disse a eles que o que tinham que fazer era pensar em uma lista de palavras que associavam com a letra dada ao seu grupo. Por exemplo: "O que um "A" significa para você?", "O que um "B" significa?" e assim por diante... Após 10 a 15 minutos fazendo suas listas, tracei cinco colunas na lousa – uma para cada letra – e pedi para um aluno de cada grupo escrever na lousa, na respectiva coluna, a relação de palavras que tinham feito. Depois disso, a sala toda observou as colunas e procurou por padrões. Por exemplo, a coluna da

[27] As letras, neste contexto, referem-se às notas, sendo "A" a nota mais alta e "F", a mais baixa.

letra "A" tinha palavras como "excelente", "notável" e "brilhante", enquanto que a coluna da letra "F" estava lotada de palavras que iam desde "fracasso" até "burro" e "ruim". As demais colunas continham palavras que complementavam essa gradação.

Essas listas serviram como nosso ponto de partida e, a partir e então, discutimos amplamente o papel que as notas desempenham em nossas vidas. Os alunos falaram que, em determinadas ocasiões, as notas não refletiam o que eles tinham verdadeiramente aprendido em um curso e eles contaram como as notas, em alguns momentos, serviram como impedimento para a sua aprendizagem. Eu falei da minha experiência como aluno e como as notas influenciaram negativamente no conceito que elaborei de mim mesmo. Depois, discutimos sobre outras possibilidades de avaliação e finalmente decidimos, por meio de votação, que eu não iria mais dar nota a nenhum de seus trabalhos. No lugar da nota, eu daria uma devolutiva por escrito e permitiria que eles revisassem o trabalho até que juntos concordássemos que o tarefa tinha enfim atingido um nível aceitável. Muito embora eu ainda fosse obrigado a atribuir notas a todos os alunos do curso, o processo de avaliação deixaria de ser autoritário. Durante todo o semestre, encantei-me com a alta qualidade dos trabalhos apresentados pelos alunos, sem contar que o comprometimento deles nas discussões realizadas em sala de aula era algo que eu nunca tinha visto antes.

Uma abordagem não tradicional para o trabalho do aluno

Desde 1992, sigo a linha de raciocínio de Summerhill e vou aos poucos desafiando diversas estruturas do autoritarismo, dentro da minha sala de aula, ao dar aos alunos cada vez mais voz no processo de realização de seus trabalhos. Por exemplo, um trabalho que desenvolvo há bastante tempo com os professores em pré-serviço é a escrita de um artigo autobiográfico no qual eles devem refletir sobre os processos de educação aos quais foram submetidos, quando alunos (Muchmore, 2000). Esse trabalho tem três objetivos. Primeiro,

faz com que os alunos pensem sobre a escola e o processo de aprendizagem de forma mais consciente. Segundo, permite que os alunos pratiquem a experiência da escrita formal, que envolve diversas reescritas e inclui compartilhar o processo de produção textual com seus colegas - público crítico, ainda que solidário - que lhes oferecerá retorno construtivo. Terceiro, o fato de compartilhar os textos ajuda a desenvolver um senso de comunidade na sala de aula; é a oportunidade de mostrar que os colegas se conhecem e se importam uns com os outros, o que considero ser fundamental em um ambiente de ensino-aprendizagem.

Com o passar dos anos, cada vez dou mais liberdade aos alunos no que tange a forma como eles vão desenvolver seus trabalhos no meu curso. Como resultado, algo interessante aconteceu no ano 2000, quando eu lecionava na Universidade de Western Michigan. Uma semana depois de eu ter falado sobre o trabalho a ser feito, uma aluna aproximou-se de mim com alguns papéis e perguntou se ela estava no caminho certo. Ela explicou que já tinha dedicado 40 horas na elaboração daquele trabalho e queria minha aprovação para continuar. Observei em seu olhar uma curiosa combinação de entusiasmo e medo. Ela estava muito orgulhosa do que tinha feito até então – daí o entusiasmo. No entanto, ao mesmo tempo, ela achava que tinha que me agradar; daí vinha o medo. Instintivamente, ela sabia que eu, como professor, tinha o poder de desconstruir todo o seu trabalho dizendo simplesmente: "Não, não é isso que eu quero." Percebendo que tinha desviado consideravelmente do foco do trabalho, ela esperava por minha resposta, ansiosamente.

Ao invés de uma escrita acadêmica tradicional, essa aluna havia criado uma representação gráfica, extremamente pessoal e reflexiva, da história de sua educação. O trabalho continha 10 obras de arte em duas dimensões – desde desenhos feitos a lápis até pinturas a têmpera e colagens – cada uma representando um momento específico de seu processo educativo. Junto a essas obras de arte, a aluna acrescentou pequenos textos que as complementavam e

me disse também que estava gravando um áudio com uma canção que acompanharia sua história. Eu me encantei com aquele trabalho. Repleto de construções de sentidos possíveis e sem um começo ou um final definidos, a aluna transformou um simples trabalho autobiográfico em uma investigação pós-moderna de si mesma. Ela sorriu quando percebeu minha reação; eu lhe disse que mal podia esperar para ver a versão final.

Antes de conhecer a Escola Summerhill, duvido muito que teria permitido que alguém desviasse tanto das regras de um trabalho acadêmico; aliás, muito provavelmente, eu não permitiria tipo algum de desvio. Mas pensando bem, nenhum de meus alunos teria se sentido à vontade para me abordar daquela forma, então essa seria uma situação pela qual eu jamais teria passado. No entanto, a experiência com o projeto dessa aluna mostrou-me o quanto uma turma pode dedicar-se a um trabalho quando tem liberdade de criação. Como resultado, comecei a compartilhar essa história com outras turmas minhas e deixava claro para os alunos que eu estava muito mais interessado no que eles iam fazer do trabalho do que na habilidade que possuíam de seguir à risca instruções dadas. Desde então, dezenas de alunos responderam criando autobiografias na forma de música, pinturas a óleo, produções em vídeo, jornais, poesia, narrativas gráficas, peças teatrais, artesanato, fotografias, diários de ficção, *scrapbooks*, cartas, livros escritos à mão e muito mais. Hoje em dia, mais ou menos metade dos alunos das minhas turmas escolhe embarcar nesses projetos criativos, enquanto que a outra metade prefere fazer o trabalho escrito. Todos têm liberdade para escolher e, como Neill, eu não me intrometo.

As reações dos alunos

O *feedback* escrito que agora recebo de meus alunos é bem diferente dos que eu costumava receber. Os alunos não comentam mais sobre o meu nervosismo, nem dizem que minha aula é chata. Pelo contrário, eles

normalmente mencionam meu comportamento mais tranquilo como professor, a abertura das minhas aulas e a relevância de seus trabalhos. Por exemplo, em um comentário de final de curso, um aluno escreveu:

Eu não consigo me esquecer do seu olhar entusiasmado em todas as aulas. Não somente em alguns dias; todos os dias. Vou me lembrar disso para sempre. Obrigado por nos apoiar tanto e por nos dar um verdadeiro exemplo do que é ser um professor competente e atencioso.

Outros alunos frequentemente fazem comentários semelhantes:

- *Você nos trata como iguais, sem impor autoridade. Essa atitude cria uma atmosfera acolhedora na sala de aula. O clima descontraído propicia a comunicação e novas ideias. Sabemos que não seremos menosprezados quando falamos.*
- *Posso dizer com sinceridade que este foi o melhor semestre que tive desde que estou na Western. Nunca me senti tão à vontade em uma aula, tanto com o professor quanto com os colegas de classe. Sinto que tudo o que discutimos em aula será muito útil para mim no futuro, como professor. Nunca passou pela minha cabeça a pergunta: "Por que estamos falando sobre isso?"*

Não raro, os alunos também comentam a natureza livre e democrática da minha prática pedagógica:

- *Nunca participei de uma aula que tenha me dado tanta liberdade de criação. Eu gostei muito do projeto que desenvolvemos. Acho que foi o melhor trabalho que fiz no semestre.*
- *Por estar em um contexto universitário, surpreendi-me, mas fiquei muito satisfeito e impressionado com seu objetivo de criar uma atmosfera democrática. Com o trabalho em grupo e as discussões em sala, criamos uma sistemática de*

> *aprendizagem e autoavaliação que influenciou positivamente nosso processo educativo. Essa conduta certamente vai impactar de forma positiva na forma como estruturaremos nossas próprias aulas, como professores.*

É claro que, às vezes, recebo um feedback com uma crítica, isto é, com comentários que discordam do meu papel como professor. Por exemplo: alguns alunos que assistem às minhas aulas acham que o autoritarismo deve ser exercido pelo professor e essa opinião não muda ao longo do semestre. Nesses casos, acontece de os alunos ficarem frustrados com o que, a seus olhos, é falta de liderança da minha parte, e eles acabam me criticando por não me posicionar e não força-los a aprender. Esse tipo de aluno, entretanto, é raro.

Conclusão

Este estudo é um exemplo de como a reflexão sobre a prática docente pode levar à transformação pessoal. No começo da minha jornada profissional, eu não gostava de lecionar. Minha relação com os alunos era formal, comercial e superficial. Os alunos comentavam que eu parecia tenso, raramente sorria e alguns até diziam que minhas aulas eram chatas. Hoje, chego até a antecipar as aulas e as considero o ponto alto do meu dia. Como resultado desse sentimento, uma aluna escreveu na sua avaliação de final de curso: "*Eu esperava ansiosamente pela aula. Muitas vezes, meu dia não estava indo bem, mas assistir à aula dava uma sensação de alívio.*"

Para mim, a Escola Summerhill representa uma visão, um ideal, uma possibilidade para as minhas aulas, e eu continuo buscando maneiras de melhorar minhas práticas pedagógicas. Assim como Neill, esforço-me para criar um ambiente de aprendizagem que seja caracterizado pela liberdade, atenção, honestidade e autodeterminação. Entretanto, por vezes temo perder o foco diante dos crescentes pedidos para que eu mantenha padrões mais rígidos e maior controle; para que eu avalie por meio de provas e, como professor, que

eu prestigie as estruturas tecnocratas (Fuller, 2013; Polikoff & Porter, 2014; Zeichner & Sandoval, 2015, entre outros). Até Neill apontou dificuldade na implementação de suas ideias no contexto da escola pública:

Qualquer professor jovem em uma escola grande dirá que é impossível desvincular-se do currículo da escola ou até mesmo de suas tradições e costumes. Um professor em um sistema escolar regular não consegue ter tanta liberdade quanto gostaria. Mas ele pode ficar do lado da criança, pode optar por não puni-la, pode atenuar a lição de casa; pode ser humano e até alegre. Mesmo assim, em uma sala de aula superlotada, esse mesmo professor que preza pela liberdade vai encarar algumas dificuldades (Neill, 1966, p. 59).

No entanto, enquanto eu ainda não puder recriar Summerhill em sua totalidade em minhas aulas na universidade, fico feliz por ter encontrado diversas pequenas brechas que me possibilitaram o exercício de práticas pedagógicas mais humanas e centradas no aluno.

Referências

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. Educational Action Research, 1 (1), 7-24.

Bloome, D. (1983). Classroom reading instruction: A socio-communicative analysis of time on task. In J. A. Niles and L H. Harris (Eds.), The thirty-second yearbook of the National Reading Conference: Searches for meaning in reading/language processing and instruction (p. 275-281). Chicago, IL: The National Reading Conference.

Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. Educational Researcher, 30 (3), 13-21.

Chryst, C. F., Lassonde, C. A., & McKay, A. (2008). Invisible researcher: New insights into the role of collaboration in self-study. Proceedings of the Seventh International Conference on Self-study of Teacher Education Practices, 7, 50-53.

Cole, A. L., & Knowles, J. G. (Eds.) (2001). Lives in context: The art of life history research. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Croall, J. (1983). Neill of Summerhill: The permanent rebel. New York: Routledge & Kegan Paul.

Dennison, G. (1969). The lives of children: The story of the First Street School. New York: Vintage.

Denzin, N. K. (1989). Interpretive interactionism. Newbury Park, CA: Sage.

Ede, L. S., & Lunsford, A. A. (1990). Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.

Eisner, E. (1991). The enlightened eye: Qualitative research and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum Publishing Corporation.

Friedenberg, E. Z. (1965). Coming of Age in America. New York: Random House.

Fuller, E. J. (2013). Shaky methods, shaky motives: A critique of the National Council for Teacher Quality's Review of Teacher Education Programs. Journal of Teacher Education, 65 (1), 63-77.

Goodman, P. (1964). Compulsory Mis-education. New York: Horizon.

Goswami, D., & Stillman, P. R. (Eds.) (1987). Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change. Portsmouth, NH: Heinemann.

Greene, M. (1988). The dialectic of freedom. New York: Teachers College Press.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Toward definition and implemention. Teaching and Teacher Education, 11 (1), 33-49.

Heath, S. B. (1983). Ways with words: Language, life, and work in communities and classroom. New York: Cambridge University Press.

Holt, J. (1964). How children fail. New York: Pitman Publishing Company.

Holt, J. (1981). Teach your own. New York: Delacorte.

Knowles, J. G. (1989). Unpublished faculty profile, School of Education, University of Michigan, Ann Arbor.

Miller, R. (2002). Free schools, free people: Education and democracy after the 1960s. New York: SUNY Press.

Mills, G. (2013). Action research: A guide for the teacher researcher, fifth edition. New York: Pearson.

Muchmore, J. A. (2000). Using autobiography to build community and foster learning among preservice teachers. Proceedings of the Third International Conference on Self-study of Teacher Education Practices, 3, 187-190.

Muchmore, J. A. (2004). A teacher's life: Stories of literacy, teacher thinking, and professional development. Halifax, Nova Scotia: Backalong Books, & San Francisco: Caddo Gap Press (co-publishers).

Neill, A. S. (1960). Summerhill School: A radical approach to child rearing. New York: Hart.

Neill, A. S. (1966). Freedom—not license! New York: Hart.

Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice. New York: Springer.

Polikoff, M. S., & Porter, A. C. (2014). Instructional alignment as a measure of teacher quality. Educational Evaluation and Policy Analysis, 36 (4), 399-516.

Readhead, Z. N. (2006). Summerhill today. In M. Vaughn (Ed.), Summerhill and A. S. Neill, p. 65-117. Maidenhead, NY: Open University Press.

Rodgers, C. (1969). Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH: Merrill.

Rousseau, J. (1979). Emile, or on education (A. Bloom, Trans.). New York: Basic Books. (Original work published 1762).

Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2006). Self-study of teaching practices. New York: Peter Lang.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Zeicher, K., & Sandoval, C. P. (2015). Venture philanthropy and teacher education Policy in the U. S.: The role of the New Schools Venture Fund. Teachers College Record, 117 (5), 1-44.