Andando pelo ambiente, passeando, relaxando: lições sobre silêncio e bem-estar da Summerhill School

Hanging around, pottering about, chilling out: lessons on silence and well-being from Summerhill school

Dr. Helen E Lees[1]

[1] Newman University, Birmingham, UK, h.lees@newman.ac.uk

Traduzido, com permissão da autora, pela Profa. Dra. Linda Catarina Gualda, FATEC Itapetininga

Submetido em 10/04/2016
Aprovado em 14/04/2016

Abstract: This paper highlights moments of the doing of "nothing much" as beneficial and educative as pedagogy for all schools. It uses Summerhill School, Suffolk, UK as an example of a school where chosen silence of a cumulative, positive, "strong" kind is valued – in the form of children choosing to hang about, potter about, chill out - and which as a school has this facilitation of the doing of nothing much to teach to other school settings.
Keywords: Syummerhill. Doing Nothing. Education.

Resumo: Este artigo destaca momentos do fazer "nada de mais" como benéficos e educativos para todas as escolas. Utiliza-se a Escola de Summerhill em Suffolk, Reino Unido, como exemplo de uma escola onde o silêncio opcional do tipo cumulativo, positivo, "forte" é valorizado - sob a forma de crianças que escolhem fazer nada ou relaxar - e que, como escola, Summerhill facilita fazer nada como uma forma que tem muito a ensinar.
Palavras-chave: Summerhill. Fazer nada. Educação.

What is this life if, full of care,
We have no time to stand and stare.
No time to stand beneath the boughs
And stare as long as sheep or cows.
No time to see, when woods we pass,
Where squirrels hide their nuts in grass.
No time to see, in broad daylight,
Streams full of stars, like skies at night.
No time to turn at Beauty's glance,
And watch her feet, how they can dance.
No time to wait till her mouth can
Enrich that smile her eyes began.
A poor life this if, full of care,
We have no time to stand and stare.
(Davis, 1911).[28]

Introdução

Este artigo destaca os momentos do fazer "nada de mais" como benéficos e educativos quanto à pedagogia para todas as escolas. Ele usa *Summerhill School*, em Suffolk, no Reino Unido como um exemplo de uma escola onde o silêncio escolhido de um tipo cumulativo, positivo e "forte" (ver Lees, 2012) é valorizado - sob a forma de crianças escolherem andarem pelo ambiente, perderem tempo, relaxarem - e como uma escola tem essa facilidade do fazer nada de mais para ensinar a outras configurações escolares.

Summerhill é um exemplo (há outros) de uma escola democrática adequada. "Adequado" significa em contraposição às escolas que empregam programas de cidadania não democrática que esperam inculcar valores democráticos (Harber, 2009a). A Escola de *Summerhill* emprega um fórum - uma reunião geral da escola (ver Fielding, 2013, Goodsman, 1992) - com votos iguais para todas as crianças e funcionários para decidir em debates sobre questões

[28] O que é essa vida se, com todo o cuidado, Não temos tempo para ficar de pé e olhar. Não há tempo para ficar de pé debaixo dos galhos, E olhar até ovelhas ou vacas. Não há tempo para ver, quando passamos pelos bosques, Onde os esquilos escondem suas nozes na grama. Não há tempo para ver, em plena luz do dia, Córregos cheios de estrelas, como os céus à noite. Não há tempo para virar e ver o olhar da beleza, E observar seus pés, como eles podem dançar. Não há tempo para esperar até que a boca dela possa, Enriquecer aquele sorriso que seus olhos começaram a sorrir. Uma vida pobre, se, com todo o cuidado, Não temos tempo para ficar de pé e olhar. (Tradução nossa)

que surgem na escola. Não é a educação democrática sociopolítica (por exemplo, Gutmann, 2008), mas a democracia individual convivendo com o compromisso em sua qualidade, no contexto de uma pequena comunidade (ver, por exemplo, Appleton, 2002; Goodsman, 1992, para comentários sobre isso "Chão da escola").

Isso dá a *Summerhill* - como um exemplo de escola democrática dentro deste artigo e dentro de uma questão especial escolar segundo A.S. Neill – uma chance de promulgar liberdades que em outras escolas não estão disponíveis: uma criança como estudante pode andar pelo ambiente (não ir em qualquer lugar propositalmente, mas ficar e permanecer sozinha ou com outros), perder tempo (não fazer muito, mas fazer pequenas coisas por prazer), relaxar (relaxar, conversar, sonhar, refletir e maravilhar). Saltar, andar sem propósito e relaxar são parte da educação em *Summerhill*: a escola não destaca no seu fórum democrático de resolução de problema que essas atividades possam ser um problema para a educação. Isso ocorre porque, em espírito e ação, é improvável que prejudique os outros e faça parte das liberdades de *Summerhill*. Se as crianças, de alguma forma, causarem um problema para os membros da comunidade, elas seriam citadas como um problema, mas o ponto é que na *Summerhill* não fazer nada, é permitido. Como Neill afirma "liberdade, mas não licença" (1966), o que significa que as crianças podem agir como quiserem, desde que suas ações não prejudiquem os outros.

Estou interessada nesta liberdade e nas condições de escolaridade democrática que permitem passear, fazer nada e relaxar no local quando em outras escolas são programadas aulas obrigatórias. O meu interesse decorre do meu envolvimento em uma pesquisa crescente sobre os benefícios das formas de silêncio para a educação e para o bem-estar pessoal e comunal (Burke, 2010; Lees, 2012). Simplesmente, onde a escolaridade usa formas de silêncio, eles estão fazendo algo pedagogicamente interessante, como discuto com mais detalhes abaixo. A ideia que eu apresento aqui é que as crianças na maioria das

escolas não têm acesso suficiente a esse silêncio, enquanto que em *Summerhill* elas o ganham abundância, embora de uma forma particular. Junto com esta falta de acesso às formas de silêncio está a falta de escolha e liberdade: o acesso ao silêncio depende disso, porque a relação entre o silêncio experimentou uma escolha pessoal positiva e não-negativa e ativa, não coagida, pois é simbiótica.

Este artigo explorará esses *links* para se concentrar na alegria e no bem-estar, os quais podem não ser impedidos de serem essencialmente improdutivo; a alegria de uma não-produtividade descontraída do "silêncio" escolhido. Posiciono que as crianças, em particular, em uma era neoliberal de medições, realizações para o progresso e pressões para "ter sucesso" e todo o seu estresse (ver, por exemplo, Burns, 2016 , 4 de abril) devem ser livres para escolher não legitimar a educação e, em vez disso, não fazerem nada de mais. *Summerhill* como uma escola democrática é um excelente exemplo dessa liberdade de experiência de silêncio positivo, embora outras escolas democráticas também se comportem dessa maneira, como as escolas de *Sudbury* nos Estados Unidos.

Em face de pressupostos em contrário, onde as crianças são pressionadas a adquirir habilidades (testes incessantes, preparação concomitante de habilidades para passar de ano, para apresender a se comportarem em conversas formais, locais ou com familiares, para serem as melhores e bem sucedidas, provando isso através de testes), há margem para desacordo com as pressões neoliberais sobre as crianças. Não é natural que as crianças devam ser ativamente permitidas (não apenas em virtude da negligência) a simplesmente por um momento não fazerem nada e não serem nada? Ser dado ou ser habilitado para encontrar esse tempo para "ficar parado" como o poeta W.H. Davis disse no poema "Lazer" acima? Deve esse lazer não ser particularmente de e para a criança? Hoje em dia, parece que cada vez menos o conceito é valioso para as crianças. Espero com este artigo reacenda o interesse e o debate sobre "fazer tudo com todos" na educação.

Este assunto, e a contribuição da Escola *Summerhill* para ele como um bom exemplo, não são apenas o coração do que é a educação e de que ela pode ser, além disso, mais profunda. Ele aborda as preocupações que podemos ter em torno do significado do que possa ser a vida e o modo de vivê-la em uma economia do conhecimento da mentalidade capitalista, onde a concorrência para ter sucesso é tão amplamente promovida quanto o que é a vida (veja, por exemplo, a agenda de educação "Race to the Top" de Obama ou o "Relatório Global de Competitividade Global" do Fórum Econômico Mundial, incluindo os pilares educacionais da competitividade). A educação alternativa como um todo vai contra esta tendência como uma posição de estilo de vida (ver, por exemplo, Lees, 2014 ou Neuman e Aviram, 2003) e oferece uma voz política e pessoal para que o indivíduo esteja em paz com suas escolhas individuais para viver, em vez de estar em uma competição homogênea de estilos de vida e comportamentos.

Fazendo nada em silêncio

Com o uso da palavra "silêncio", não há intenção de ausência de barulho, opressão ou negação. Talvez, surpreendentemente, a idéia de barulho ou a falta dele não se destine também. O silêncio aqui é uma situação positiva experimentada como um "estado de espírito" (Lees, 2012): uma sensação calma de um grau ou de outro que poderia estar ocorrendo entre ruído e ocupação.

Além disso, "não fazer nada" não é indicar para sentar com pernas cruzadas ou ainda em meditação (envolvendo esforço para se concentrar em um foco). O fazer nada significa que aqui nada é designado como elemento de auto-ação que contribui para o mundo, útil para promover os interesses, grandes ou pequenos: literalmente, "nada" ocorre ou é feito. Algo pequeno: usar um bastão para desenhar na areia, fazer um lanche, uma caminhada, reflexão sobre um banco ao sol, uma conversa espontânea. Esse tipo de coisa. Aqui está um trecho de um estudo de pesquisa sobre o *Summerhill* da Goodsman, que

exemplifica e expande o que entendo por "nada demais" ou mais grosseiramente "se esquivar de tudo".

> 16.5.[19]83. 10:00[am]
> Three boys in the "pits" (some large holes dug in one of the wooded areas of the school), trying to turn a wreck of a car over.
> Several kids of mixed ages sitting on the Carriages seats.
> Three of the cottage kids playing in the sand pit.
> Two of the cottage kids in the cottage, one of them is ill in bed, the other is chatting to him.
> Some girls in the girls carriages are working at their desks.
> Another group is bleaching their hair.
> Two kids are playing cards.
> (Goodsman, 1992, p. 31). [29]

Há muita coisa acontecendo aqui. Alguns de nós podemos reconhecer como atividade acadêmica (as meninas em suas mesas) e, portanto, pode achar fácil ver isso como educação. O conserto do carro, o jogo de cartas, etc, podem ser mais difíceis de calcular como educação em ação. Além de suas qualidades "conversacionais", as quais encontramos no domínio da educação no lar, são uma parte fundamental da educação em andamento como eficiente e em tempo integral (Thomas e Pattison, 2007). Há um silêncio aqui: falta de diretiva do discurso, um estado de espírito positivo para o lazer. Ao invés de abster-se da pedagogia da conversa, que envolveria todo um outro artigo, gostaria de concentrar a atenção no envolvimento dos elementos dispostos nessas atividades. Este é o elemento pedagógico que é sugerido aqui e está ligado à área de pesquisa do silêncio na educação.

[29] 16.5. [19] 83. 10:00 da manhã] Três meninos nos "poços" (alguns grandes buracos cavados em uma das áreas arborizadas da escola), tentando transformar um destroço de um carro. Diversas crianças de idades misturadas sentadas nos assentos de carruagens. Três das crianças da casa de campo brincando no poço de areia. Duas das crianças da casa de campo estão no campo, uma delas está doente na cama e a outra conversa com ele. Algumas meninas nas carruagens das meninas estão trabalhando em suas mesas. Outro grupo está branqueando os cabelos. Duas crianças estão jogando cartas. (Goodsman, 1992, p. 31). (Tradução nossa)

Quando achamos que as crianças fazem essas "coisas", seja lá o que forem, há um contexto mais amplo do que o momento: a experiência oferece fugir de "os problemas mais profundos da vida moderna" ao ter que "preservar a autonomia e a individualidade de sua existência diante das forças sociais esmagadoras, da herança histórica, da cultura externa e da técnica da vida ... "(Simmel, 1950/2013, página 24).

O silêncio (estado de espírito) de fazer nada de mais é, seja projetado ou não, um ato de resistência, embora sem desempenho: um acontecimento além da auto conservação deliberada, mas que, no entanto, preserva. Pode parecer que as crianças em *Summerhill*, quando andam pelo ambiente, ficam sem fazer nada ou relaxam, são "preguiçosas" ou "improdutivas" ou que a escola é um lugar "terrível" do não fazer nada (Neill, 1937) por não forçar as crianças a se envolverem em lições, mas estou sugerindo que a educação está envolvida nessa aparência do nada. Esses momentos são atos de educação de si mesmo e outros que experimentam legitimamente encontram espaços de resistência contra as forças dos outros para realizar o que não é, mas pode ser pressionado por forças externas que nem sequer podem entender ou perceber. Esta é uma má pressão. A falta de pressão que andar pelo ambiente, ficar sem fazer nada e relaxar trazem sem dúvida não apenas algo bom na educação em si, mas também algo agradável. Um dos meus maiores prazeres é fazer algo que não é essencialmente tão produtivo, como cortar uma linha em um cachecol, desenhar, assistir a um drama de TV, olhar para um pássaro. Essas coisas são preciosas por não contribuirem muito para o progresso da minha vida. Elas também são tempo de inatividade essencial do estresse do trabalho, vida familiar, planejamento, limpeza, arrumação, compras, culinária, substituição de lâmpadas, jardinagem ou o que quer que seja. Por razões psicológicas, eles contribuem para o meu bem-estar, mas também me ensinam a "parar" e desfrutar e relaxar, em vez de me precipitar a fazer e progredir incansavelmente. Isto é, em essência, o que as técnicas de silencio da mediação e da atenção são:

quebras e pausas em ações incessantes e construção do ego (Nhat Hanh, 1990). As crianças mais do que qualquer adulto precisam dessa forma de rupturas em silêncios de uma vida significativamente discursada em função de suas exigências de jogo sem sentido, para se desenvolverem como contribuintes adultos bem formados e psicologicamente seguros (Gray, 2016).

Abaixo vou apontar uma base científica para imaginar essa forma de silêncio como benéfica. *Summerhill*, como escola democrática, está oferecendo espaço para a resistência contra as pressões negativas e trazendo prazer em fazer nada de mais para se concretizar na vida das crianças. Não é nada de mais mesmo. Porém é um grande negócio, educacionalmente significativo: resistir politicamente, aprender a permanecer fiel aos próprios desejos de ação, ser e tornar-se, aprender em comunidade a seguir os interesses de alguém, em vez de sucumbir às pressões dos colegas, experimentando o que significa estar no espaço e tempo sem expectativas estressadas de ações e realizações, aprendendo a jogar, a formar amizades, a se cuidarem, a rotear um objeto pesado com recursos (provavelmente) limitados. A maior parte do significado educacional aqui exposto é a aprendizagem do que significa conviver com formas de silêncio-como-pausa, que em um mundo que perde rapidamente o valor do silêncio e seu lugar natural na vida humana (Prochnik, 2010; Mahler, 2016, 4 de março) é uma lição muito valiosa.

Outro tipo de conquista

Sem a troca dialógica das Reuniões / Fóruns em *Summerhill* – no sentido de nenhuma voz para o aluno – não haveria chance de experimentar os tipos de liberdades concedidas ou amplamente acordadas em *Summerhill* como escola. A voz no e do fórum cria o espaço da liberdade, assim como ao longo do tempo a chance de falar livremente às vezes tem sido capaz de oferecer a chance de garantir a liberdade diante da opressão ou injustiça: o direito de se defender sendo uma pedra angular de Direito democrático e um julgamento

justo, por exemplo. Esta liberdade causada pela voz em *Summerhill* é uma rota de fuga. A criança consegue escapar das limitações sócio-históricas impostas a si mesma (Foucault, 1986), que em nossos tempos pós-modernos são cada vez mais e particularmente sobre o sucesso, tornando-se algo bem sucedido e sendo visto para ganhar habilidades. A fuga é criada por não usar seu discurso de voz para participar de qualquer programa para o sucesso. Crianças em *Summerhill* podem alcançar um espaço, sendo silencioso (como um estado de espírito que não requer nem fala exigente, mesmo que algum discurso esteja envolvido). Nesse silêncio, além disso, descobriu-se ou desenvolveu-se um estado de espírito calmo/mais calmo/com calma para a auto-reflexão ou para o que Foucult chama de "trabalho sobre si mesmo" (1986) ou o uso de uma "tecnologia do eu" (1988) para se formar em um ser autônomo.

Minha afirmação é então que *Summerhill*, como escola, está conseguindo um ouro pedagógico a esse respeito, em virtude de uma combinação de características conforme estabelecido na filosofia educacional da A.S. Neill (1968). Seguindo a apropriação de Sloterdijk (2011) do termo religioso "perichoresis"[30] para denotar uma inter-relação de três vias com "ser mutuamente compartilhado" (Otto, 2011), sugiro que *Summerhill* tenha criado e conseguido um exemplo de como tratar crianças gentilmente na educação, como permitir que sejam elas mesmas e não como se adaptarem a outra melodia e tudo isso fazendo nada de mais. Este ângulo sobre a contribuição educativa *Summerhillian* dá crédito principalmente ao *ethos* democrático que, quando em combinação com a liberdade de não fazer nada, é simbiótico:

[30] Perichoresis (ou Interpenetração) é um termo da teologia cristã encontrado na literatura patrística e novamente em uso entre expoentes como C. Baxter Kruger, Jurgen Moltmann, Miroslav Volf e John Zizioulas, entre outros. O termo aparece pela primeira vez em Gregório de Nazianzo, mas foi explorado de forma mais ampla na obra de João Damasceno. Ele se refere à mútua interpenetração e coabitação das três pessoas da Trindade. (Nota do tradutor)

Freedom to speak and have voice in the Meeting because of the pauses of silence between points of debate wherein various voices can emerge unhindered by the pressure of other's dominant speech. + The freedoms of this stance for the right of the child to "say" or choose what they need and want allows for a choice for silent being and doing nothing much in and among other forms of being, thus striking a needful balance between acting, achieving and performing and just being in a more "still" rather than active, doing, acheiving way. + Silence as chosen allows for beneficial experience and outcomes and on account of the experience of the wellbeing of silence the children have calm manner in which to enter into the forum debates as well as the education those debates care-take

The perichoresis of democratic education as a force for educational goodness[31]

O silêncio em *Summerhill* não estaria lá sem a filosofia democrática da educação fazendo parte. Tendo apenas indicado pontos teóricos acima sobre como o silêncio se comporta em relação aos "costumes" democráticos – a relação interdependente e simbiótica entre eles pelo qual o primeiro elemento se liga ao último e ao meio depende do primeiro e do último e assim por diante – é necessário expandir as características do silêncio do qual estou afirmando quanto ao seu potencial para trazer o bem-estar. Em primeiro lugar, no entanto, é útil ressaltar um pouco mais sobre essa ideia de *Perichoresis*, com relevância para o silêncio no contexto de uma escola democrática. Ainda não foi dito como veicular esse ponto de silêncio ao democrático.

[31] Liberdade para falar e ter voz na Reunião (Fórum) por causa das pausas de silêncio entre pontos de debate em que várias vozes podem surgir sem obstáculos com a pressão do discurso dominante de outros. + As liberdades desta postura para o direito da criança de "dizer" ou escolher o que elas precisam e querem permite uma escolha para o ser silencioso e não fazendo nada de mais entre outras formas de ser, atingindo assim um equilíbrio necessário entre agir, alcançar e executar e apenas estar em uma forma mais "tranquila", em vez de ser ativa, alcançando isso de maneira acessível. + O silêncio como escolhido permite experiências e resultados benéficos e, devido à experiência do bem-estar do silêncio, as crianças têm uma maneira calma de participar dos debates do fórum, bem como a educação que esses debates cuidam
A pericorresis da educação democrática como uma força para a bondade educacional
(Tradução nossa)

> Perichoresis could be regarded as a kind of theological black box. It has been used in the history of theology as a means of filling a conceptual gap in reflection upon the Trinity and the hypostatic union in the incarnation. This gap has to do with how it is that the two natures of Christ, or the persons of the Trinity, can be said to be united in such an intimate way that, in the case of the Trinity, there are 'not three gods, but one god', and in the case of the hypostatic union, there are not two entities in one body, but two natures held together in perfect union in one person. Perichoresis fills this gap with the notion that the two natures of Christ and the persons of the Trinity somehow interpenetrate one another, yet without confusion of substance or commingling of natures. (Crisp, 2005, p. 119). [32]

Esse senso de reciprocidade é algo que eu trouxe em outras obras (Lees, 2016) como relevantes para a ideia de educação "boa" ou "moral" como democraticamente inclinada. Aqui se aplica a *Summerhill* e a tese deste artigo, na medida em que o respeito mútuo do democrático no pessoal e na comunidade é um respeito pela mutualidade, definido como:

> In a mutual exchange one is both affecting the other and being affected by the other; one extends oneself out to the other and is also receptive to the impact of the other....Through empathy, and an active interest in the other as a different, complex person, one develops the capacity at first to allow the other's differentness and ultimately to value and encourage those qualities which make that person different and unique. When empathy and concern flow both ways, there is an intense affirmation of the self and paradoxically a transcendence of the self, a sense of the self as part of a larger relational unit. The interaction allows for a relaxation of the sense of separateness; the other's well-being becomes as important as one's own. (Jordan, 1985, p. 2). [33]

[32] Perichoresis pode ser considerado como uma espécie de caixa preta teológica. Utilizou-se na história da teologia como meio de preencher uma lacuna conceitual na reflexão sobre a Trindade e a união hipostática na encarnação. Esta lacuna tem a ver com como é que as duas naturezas de Cristo, ou as pessoas da Trindade, podem ser ditas unidas de maneira tão íntima que, no caso da Trindade, "não há três deuses, mas um deus", e no caso da união hipostática, não há duas entidades em um só corpo, mas duas naturezas mantidas unidas em perfeita união em uma pessoa. Perichoresis enche essa lacuna com a noção de que as duas naturezas de Cristo e as pessoas da Trindade se interpenetram de alguma maneira, mas sem confusão de substância ou mistura de naturezas. (Tradução nossa)

[33] Em um intercâmbio mútuo, ambos afetam o outro e são afetados pelo outro; um se estende para o outro e também é receptivo ao impacto do outro ... Através da empatia e um interesse ativo para o outro como uma pessoa diferente e complexa, desenvolve-se a capacidade de permitir a diversidade do outro e em última análise, valorizar e encorajar as qualidades que tornam essa pessoa diferente e única. Quando a empatia e a preocupação fluem em ambos os sentidos, há uma intensa afirmação do eu e, paradoxalmente, uma transcendência do eu, um sentido do eu como parte de uma unidade

Vemos a mesma reciprocidade emergendo dos usos do silêncio positivo nas escolas, conforme relatado por aqueles com uma longa experiência de usar práticas de silêncio como a meditação ou a atenção plena (Lees, 2012). Existe uma "interpenetração" silenciosa em relação à falta de discurso com todas as suas características divisórias (os binários das palavras usadas na identificação de sucesso e falha, por exemplo). Isso leva a formas de harmonia na escolaridade (Erricker & Erricker, 2001). Além disso, o silêncio é uma substância que não conhece nenhum preconceito ou julgamento: é lá que sem limites ou motivos, os buscadores do silêncio podem-se retirar e responder na reciprocidade.. Em outras palavras, os modos democráticos na educação têm uma natureza semelhante ao silêncio (Lees, 2012).

Summerhill não é conhecida por meditação ou atenção, por isso não estou sugerindo que ofereça silêncio nesse sentido de uma prática técnica. Em vez disso, *Summerhill* é conhecida por crianças que descem pelas madeiras para criar gambás ou brincam com arco e flechas no quintal ou andam em torno da sala de arte ou da oficina de madeira ou que encontram (potencialmente) no fazer nada lições de sabedoria. Eu estou dizendo que essas pausas em realizar, fazer e decretar ao público o deliberado estar-no-mundo que a educação geral (onde a democracia no pessoal e na comunidade não se mantém influenciada) luta hoje em dia para oferecer, são uma forma de silêncio. As crianças em *Summerhill* andando, perdendo tempo, relaxando – parecem ser sem objetivo de acordo com um relatório de inspeção do Reino Unido (Grenyer, 1999), mas fazem parte do movimento de hoje para a atenção plena nas escolas como algo benéfico. Em termos cruciais, o silêncio exige que a escolha seja relativa (Lees, 2012), então formas tecnicamente muito boas de silêncio nas escolas para si e

relacional maior. A interação permite um relaxamento da sensação de separação; o bem-estar do outro torna-se tão importante quanto o próprio. (Tradução nossa)

para a comunidade só seriam encontradas em escolas democráticas. *Summerhill* conseguiu uma excelência educacional no trabalho ocasional apoiando como natural o fazer nada de mais, enquanto outras crianças em outros lugares correm de lição para lição.

Antecedentes das formas de silêncio como benéficos educacionais

A pesquisa sobre o uso de atenção plena (silenciosa) e meditação para crianças está crescendo rapidamente. O recente *Wellcome Trust* de 2015 concedido como prêmio ao *Oxford Mindfulness Center* (parte da Universidade de Oxford) pesquisará um grande grupo (milhares) de estudantes para investigar os ganhos longitudinais de atenção silenciosa para as crianças em escola. O parlamento do Reino Unido debateu na reunião do comitê de 2015 os benefícios para a escolaridade e produziu um relatório defendendo os usos da atenção plena para a sociedade e as escolas (Mindfulness All Party Parliamentary Committee, 2015). Nos Estados Unidos, David Lynch e Goldie Hawn, ambos dirigem fundações altamente financiadas dedicadas a técnicas silenciosas na educação para o bem-estar. De todas as formas de silêncio positivo, a atenção plena talvez esteja se tornando a forma mais moderna e conhecida na educação.

Em 2010, Burke realizou uma revisão de pesquisa recente ligada a abordagens baseadas em atenção mental com crianças e adolescentes e descobriu que a pesquisa estava mostrando atenção plena – o esvaziamento da mente para se concentrar no "presente agora" – e não mostrou nenhum lado negativo, mas mostrou capacidade ativa para melhorar as condições que afetam os jovens, como Transtorno de Hiperatividade com Deficiência de Atenção (Burke, 2010). Melhorias para esta condição também foram encontradas com práticas de meditação (Harrison, Manocha e Rubia, 2004). Huppert fez um ensaio clínico em uma escola usando práticas de atenção plena e descobriu que a regularidade da prática ajudou o bem-estar de crianças mais inclinadas à neuroticidade (Huppert & Johnson, 2010).

No entanto, parece que não há limites para a marcha do progresso do silêncio na educação, nem as justificativas de por que uma forma sobre outras podem superar ou serem consideradas superiores: todas as formas de silêncio positivo são de interesse. Um elemento significativo disso é a ampla base de evidências científicas interdisciplinares para formas de silêncio positivo, o silêncio "terapêutico" – desde ir devagar até a sessão meditativa, para siestas e assim por diante – como benéficas (em contraposição aos silêncios opressivos) em e para uma ampla variedade de domínios sociais.

Minha própria pesquisa sobre as práticas de silêncio nas escolas (Lees, 2012) mostra que uma arte para usar o silêncio educacional envolve várias abordagens, que precisam ser faladas, gerenciadas e alteradas se não forem trabalhadas; os professores entrevistados sobre isso falaram de melhorias no comportamento e aprenderam a partir do trabalho com os usos do silêncio para fins educacionais. Suas estratégias com o silêncio sempre, curiosamente, exigiam uma negação de coerção e uma hipótese de escolha para participar ou um pedido para não estragar a participação de outros.

Os silêncios em *Summerhill* do tipo não-fazendo-muito que eu sugiro são uma parte natural de uma escola que não obriga as crianças a participarem das aulas e respeita suas escolhas sobre como gastar seu tempo, com base na vasta literatura que discute o silêncio na educação e além disso, práticas válidas de silêncio positivo. Essas práticas são uma forma de ruptura, pausa, convivendo com um discurso não deliberado ou com um discurso delineado. Como tal, essas práticas se enquadram na categoria mais moderna e viavelmente mais útil de silêncios de bem-estar: aqueles que os governos prestam atenção nos dias de hoje como parte das boas práticas e que as fundações que o financiam veem como potencial para ajudar a sociedade. Além disso, esses silêncios são – surpreendentemente, talvez para aqueles que denigram a falta de coerção de *Summerhill* para participar de lições como não educacionais – altamente educacionais. O impacto educacional é a contribuição para o relacionamento

entre pares, a reciprocidade, o estar calmo, o estar feliz, o auto-empoderamento e o ato reflexivo (Miedema, 2016). É também sobre avaliação e estar bem-sucedido com isso, ironicamente, na medida em que as crianças sem estresse estão melhor dispostas a aprender. Os comentários dos usuários do silêncio encontrados na minha própria pesquisa (Lees, 2012) quanto à eficácia deste para fins educacionais – em um amplo espectro de aprendizagem, resultados interpessoais e pessoais – são apoiados pela pesquisa de outros também (Erricker & Erricker , 2001; Ollin, 2008; Schultz, 2009; von Wright, 2007, 2010, 2012; Zembylas e Michaelides, 2004).

Em um nível profundo do eu, a natureza *perichoresis* democrática de liberdade silenciosa de *Summerhill* é significativa. Há evidências de usos psicanalíticos que o silêncio permitido pode oferecer benefícios terapêuticos. Estas mostram a importância que o tempo silencioso – não fazer muito – pode ter e tornar-se no indivíduo. A situação que contextualiza o trecho abaixo é uma sessão terapêutica com um menino chamado Dick o qual tinha dificuldades em sua vida familiar e nunca falou nas muitas sessões que teve com o terapeuta, até que um dia ele perguntou de repente:

> Dick: How much time do I have left?
> Therapist: Seven minutes, Dick.
> Dick: I might as well for rock a while. (He goes and sits in the rocking-chair. He closes his eyes and quietly rocks.) How much time do I have left now?
> Therapist: Five more minutes, Dick.
> Dick: (sighs very deeply): Ah, five more minutes all to myself. (Rogers, 2000, p. 246) [34]

[34] Dick: Quanto tempo eu ainda tenho?
Terapeuta: Sete minutos, Dick.
Dick: Eu também poderia balançar um pouco. (Ele vai e senta na cadeira de balanço. Ele fecha seus olhos e balança quietinho.) Quanto tempo eu tenho agora?
Terapeuta: Mais cinco minutos, Dick.
Dick: (suspira profundamente): Ah, cinco minutos a mais para mim.
(Tradução nossa)

Em outra sessão, desta vez com um professor, o menino em questão experimentou um trauma profundo:

> ... I made a quiet area directly outside the classroom door, where a large window provided a view of the pastoral country setting beyond. On the wall I hung a peaceful poster of a young child on the grass holding a small bunny, and on a small wooden TV table I placed my homemade rock garden. I brought out a wicker chest donated by a parent, upon which I placed a large, thriving philodendron plant. It was a simple setting, but James, a tense, hesitant, distrusting child, was clearly drawn to it; he used it often, along with the other children. I saw how raking the paths around the pebbles in the rock garden calmed him. Sometimes he just sat and looked out the window. At the end of the year he gave me a hand drawn picture of himself in the classroom and across the top he had written, "I love this class. I wish I could be in it next year." From then on, I always found a way to incorporate a quiet/peace area in my classroom. (Haskins, 2010). [35]

Psicólogos críticos, como Klaus Holzkamp, identificaram o valor da "serenidade", que pode envolver a ação de pausa e a troca por fazer nada: permitir períodos de aborrecimento, distrações, etc. Elementos cruciais em ter escolha e poder para determinar as ações são as liberdades que Holzkamp viu como base de uma boa aprendizagem. Ele sugeriu que uma criança não pode ser:

[35] ... Fiz uma área tranquila diretamente fora da porta da sala de aula, onde uma grande janela proporcionava uma visão da paisagem pastoral além daqui. Na parede, coloquei um cartaz pacífico de uma criança pequena na grama segurando um coelho pequeno e, em uma pequena mesa de TV de madeira, coloquei meu jardim caseiro feito com pedras. Eu trouxe um baú de vime doado por um pai, sobre o qual eu coloquei uma planta grande e próspera. Era um cenário simples, mas James, um menino tenso, hesitante e desconfiado, estava claramente atraído por isso; ele usava isso muitas vezes, junto com as outras crianças. Eu vi como o ritmo dos caminhos ao redor das pedras no jardim da rocha o acalmou. Às vezes, ele simplesmente se sentava e olhava pela janela. No final do ano, ele me deu um retrato desenhado a dedo de si mesmo na sala de aula e no topo da folha ele escreveu: "Eu amo essa classe. Eu gostaria de poder estar nela no ano que vem." Desde então, sempre encontrei uma maneira de incorporar uma área quieta/uma área de paz na minha sala de aula. (Tradução nossa)

> ... permanently compelled, besieged, forced onto the defensive and hence have to opt out, pretend and consent to weather the situation, but could freely relate to the possibilities school offers. (All educational science and didactics in the world remain futile if not built upon these basic prerequisites.) (Holzkamp in Schraube & Osterkamp, 2013, p.131-132). [36]

A possibilidade que *Summerhill* oferece aos seus estudantes e que poucas outras escolas oferecem é a de não fazer nada de mais.

Conclusão

Relatórios recentes sobre alunos estressados em escolas são assustadores no que eles contam sobre a educação moderna sendo tanto não democrática e prejudicando as mentes de crianças pequenas através de pressões de teste (Coughlan, 2015, 30 de setembro). O silêncio de algum tipo escolhido é uma panaceia. Eu me arriscaria, com base na minha compreensão dos resultados do silêncio devido à exposição a numerosos exemplos de evidências para esse efeito na literatura de pesquisa, que esta é uma solução para atmosferas pressionadas (veja Lees, 2012 para uma visão geral e *links* para outros trabalhos relevantes). Para que o silêncio seja positivo e benéfico, no entanto, há uma condição: precisa ser ativamente escolhido e integrado de forma significativa na vida de um indivíduo através de envolvimento livre e da busca de seus alívios.

Summerhill como exemplo de meio ambiente democrático é uma escola onde o silêncio de qualquer forma pode ser benéfico devido às liberdades do cenário e de seus princípios organizacionais: "liberdade, não licença". Estar em silêncio ou conviver com o silêncio através de andar pelo ambiente, ficar sem

[36] ... .. permanentemente compelida, assediada, forçada à defensiva e, portanto, ter que optar por excluir, fingir e consentir para superar a situação, mas pode se relacionar livremente com as possibilidades oferecidas pela escola. (Toda a ciência educacional e a didática no mundo permanecem inúteis se não forem construídas sobre esses pré-requisitos básicos). (Tradução nossa)

fazer nada ou relaxar eu sugeri que é possível e acontece em *Summerhill*; isto não é uma fantasia, é uma realidade, embora seja incomum para a educação hoje em dia. Com isso vêm lições para a educação convencional. As ligações ao silêncio em uma e com esta pedagogia democrática podem ser reconhecidas e atribuídas a *Summerhill* como escola e experiência educacional particular.

Como eu continuo mencionando, não é possível que o silêncio seja positivo se não for escolhido e para todas as escolas que atualmente trabalham com formas de silêncio acredito que vão descobrir, mais cedo ou mais tarde, que sua maneira de organizar as relações entre funcionários e estudantes e entre os próprios estudantes precisam envolver o democrático para que o silêncio funcione otimamente. Ou eles irão descobrir que o silêncio torna sua escola mais democrática, eles gostando ou não, se eles decidirem que o silêncio é muito benéfico para ignorar (veja Lees, 2012). Nesse sentido, *Summerhill* fazendo o nada de mais, tanto quanto possível, é um líder educacional nesta área de práticas de silêncio e oportunidades para crianças e de grande interesse atual para professores, órgãos filantrópicos, legisladores e políticos em todo o mundo.

Referências

Appleton, M. (2002). Summerhill: A Free Range Childhood. Loughton: Gale Centre Publications.

Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 33-46.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. Journal of Child and Family Studies, 19(2), 133-144.

Burns, J. (2016, 4 April). Children as young as six 'stressed' about exams and tests, from http://www.bbc.co.uk/news/education-35940084

Coughlan, S. (2015, September 30). Rising numbers of stressed students seek help. Retrieved January 15, 2015, from http://www.bbc.co.uk/news/education-34354405

Crisp, O. D. (2005). Problems with Perichoresis. Tyndale Bulletin, 56(1), 119-140.

Cuddihy, M. (2014). A Conversation About Happiness: The Story of a Lost Childhood. London: Atlantic Books.

Davies, W. H. (1911) "Leisure" in Songs Of Joy and Others. London: A. C. Fifield.

Erricker, C., & Erricker, J. (Eds.). (2001). Meditation in Schools: calmer classrooms. London Continuum.

Fielding, M. (2013). Whole School Meetings and the Development of Radical Democratic Community. Studies in Philosophy and Education, 32(2), 123-140.

Foucault, M. (1986). The Care of the Self - The History of Sexuality Vol 3. London: Penguin.

Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault. London: Tavistock Publications.

Goodsman, D. (1992). Summerhill: theory and practice. Norwich: Unpublished PhD thesis, University of East Anglia.

Gray, P. (2016). Mother Nature's Pedagogy: How Children Educate Themselves. In H. E. Lees & N. Noddings (Eds.), The Palgrave International Handbook of Alternative Education. London: Palgrave MacMillan.

Gray, P., & Chanoff, D. (1986). What happens to young people who have charge of their own education? American Journal of Education, 94(2), 182-213.

Grenyer, N. (1999). Summerhill School Inspection Report. London: Ofsted.

Greenberg, D., & Sadofsky, M. (1992). Legacy of Trust; Life After the Sudbury Valley School Experience. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

Gutmann, A. (2008). Democracy and Democratic Education. In R. Curren (Ed.), Philosophy of Education: an anthology. Oxford: Blackwell Publishing.

Harber, C. (2004). Schooling as Violence: How schools harm pupils and societies. London: Routledge Falmer.

Harber, C. (2009a). 'Revolution, what revolution?': Contextual Issues in Citizenship Education in Schools in England. Citizenship, Social and Economics Education, 8(1), 42-53.

Harber, C. (2009b). Toxic Schooling: How Schools Became Worse. Nottingham: Educational Heretics Press.

Harrison, L. J., Manocha, R., & Rubia, K. (2004). Sahaja Yoga Meditation as a Family Treatment Programme for Children with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 9(4), 479-497.

Haskins, C. (2010). Integrating Silence Practices Into the Classroom: The Value of Quiet. Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 23(3).

Honeré, C. (2004). In praise of slow. London: Orion.

Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. Journal of Positive Psychology, 5(4), 264-274.

Klauss, P. (2016). an ordinary day. In H. E. Lees & N. Noddings (Eds.), The Palgrave International Handbook of Alternative Education. London: Palgrave MacMillan.

Lees, H. E. (2012). Silence in Schools. London: Trentham Books.

Lees, H. E. (2016). Educational Mutuality. In H. E. Lees & N. Noddings (Eds.), The Palgrave International Handbook of Alternative Education. London: Palgrave MacMillan.

MacCulloch, D. (2014). Silence: A Christian History London: Penguin.

Macmurray, J. (1961). Persons in Relation:Volume II of The Form of the Personal. London: Faber and Faber.

Mahler, T. (2016, 4 March). Pourquoi nous avons perdu le silence. Le Point.

Miedema, E. L. (2016). Exploring Moral Character in Everyday Life: Former Democratic School Student's Understandings and School Experiences. University of Brighton, Brighton.

Mindfulness All Party Parliamentary Committee. (2015). Mindful Nation UK. London: UK Parliament.

Neill, A. S. (1966). Freedom: Not License! New York: Hart Publishing Company, Inc.

Neill, A. S. (1968). Summerhill. Harmondsworth: Penguin.

Neill, A. S. (1937). That Dreadful School. London: Herbert Jenkins Limited.

Neuman, A., & Avriam, A. (2003). Homeschooling as a Fundamental Change in Lifestyle. Evaluation and Research in Education, 17(2&3), 132-143.

Nhat Hanh, T. (1990). Breathe! You are alive; sutra on the full awareness of breathing. London: Rider.

Ollin, R. (2008). Silent Pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk. Cambridge Journal of Education, 38(2), 265-280.

Prochnik, G. (2010). In Pursuit of Silence: Listening for Meaning in a World of Noise. New York: Doubleday.

Otto, R. E. (2001). The Use and Abuse of Perichoresis in Recent Theology. Scottish Journal of Theology, 54, 366–384

Schraube, E., & Osterkamp, U. (Eds.). (2013). Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp London: Palgrave MacMillan.

Schultz, K. (2009). Rethinking Classroom Participation: Listening to Silent Voices. New York: Teachers College Press.

Segeford, B. (1970). Summerhill Diary. London: Gollancz.

Sheffer, S. (1995). A Sense of Self - Listening to Home Schooled Adolescent girls. Portsmouth, New Hampshire: Boynton/Cook Publishers.

Simmel, G. (2013). The Metropolis and Mental Life. In J. Lin & C. Mele (Eds.), The Urban Sociology Reader. Abingdon, Oxon: Routledge. Original work published 1950.

Smith, F. (1998). The Book of Learning and Forgetting. New York: Teachers College Press.

Stern, J. (2001). John Macmurray, Spirituality, Community and Real Schools. International Journal of Children's Spirituality, 6(1), 25-39.

Stronach, I. (2010). Has Progressive Education a Future? The Fall and Rise of Summerhill School, British Educational Research Association annual conference. Warwick University.

Stronach, I., & Piper, H. (2008). Can liberal education make a comeback? The case of "relational touch" at Summerhill School. American Educational Research Journal, 45(1), 6-37.

Thomas, A., & Pattison, H. (2007). How Children Learn at Home. London: Continuum.

von Wright, M. (2007). Where am I when I am at Ease? Relocating the Notion of Activity in Education. Nordisk Pedagogik/Nordic Educational Research, 27(3), 222-235.

von Wright, M. (2010). Re-connecting Love, Authority, and Mystery in Education. Paper presented at the Philosophy of Education Society of Great Britain, New College, Oxford.

von Wright, M. (2012). Silence in the Asymmetry of Educational Relations. In A. Kristiansen & H. Hägg (Eds.), Attending to Silence. Norway: Portal.

Zembylas, M., & Michaelides, P. (2004). The Sound of Silence in Pedagogy Educational Theory, 54(2).