



Foram pouco mais de dois anos trabalhando nesta edição sobre a escola Summerhill. Mas, finalmente, eis um sonho realizado na forma de um dossiê publicado pela Revista Hipótese. Parece pouco, mas, considerando a tarefa diária de procurar por uma educação escolar renovada, mais autêntica, mais divertida, mais livre... reunir textos sobre Summerhill é uma conquista e tanto.

É preciso agradecer aos autores espalhados pelo mundo que toparam este desafio, mas, principalmente os colegas tradutores que decidiram partilhar da iniciativa. Os textos em inglês foram publicados na **Revista Hipótese, v. 3, n. 2, 2017.**

Nesta primeira edição de 2018, podem ser lidos em português.

Boa leitura e descobertas sobre Summerhill.

Ivan Fortunato, editor.

SUMÁRIO

“OLHANDO ATENTAMENTE PARA SUMMERHILL SCHOOL”

Summerhill, ou o legado de A. S. Neill para a educação libertadora de cabeças bem-feitas	3
Summerhill e um diálogo com escola Viva Olho do Tempo e a pedagogia Griô	14
90 anos de liberdade – após Summerhill: o que aconteceu com alunos da escola britânica mais radical?	32
Escola Summerhill: tempo para a infância	38
Big Kids (crianças crescidas): seu significado, desenvolvimento e importância em Summerhill	48
Indicando diferenças na prontidão para aprender e nos estilos de aprendizagem	61
Neill de Summerhill: um filósofo da educação pela responsabilidade individual	66
Profundo	74
Summerhill: sementes da democracia	91
Neill: do credo de Gretna Green à experiência de Summerhill	112
O legado de A. S. Neill na Finlândia	131
Inspeção em Summerhill	152
Buscando SUMMERHILL: um autoestudo das minhas práticas pedagógicas	175
Andando pelo ambiente, passeando, relaxando: lições sobre silêncio e bem-estar da Summerhill School	194

Summerhill, ou o legado de A. S. Neill para a educação libertadora de cabeças bem-feitas

Summerhill, or A. S. Neill's legacy for the liberating well-made head education

Prof. Dr. Ivan Fortunato¹

¹Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente (NuTECCA), Instituto Federal de São Paulo, Itapetininga, ivanfrt@yahoo.com.br.

Submetido em 16/06/2015

Aprovado em 04/01/2016

Resumo: Este texto é um ensaio livre, tendo sido escrito com o intento de compartilhar os principais conceitos da obra de Alexander Neill, fundador da escola livre chamada Summerhill. Pode ser considerado como um produto transdisciplinar, uma vez que procura conjugar os ideais da educação livre de Neill com as ideias contra a educação bancária de Paulo Freire e os postulados sobre a cabeça bem-feita do método para complexidade de Edgar Morin. Ao longo do ensaio, retomamos experiências escolares autobiográficas para exemplificar e defender a necessidade de diferentes formas de educação escolar, como é Summerhill. Ao final, nosso objetivo principal é o de provocar reflexões sobre o estado atual da educação escolar para, principalmente, alimentar futuras pesquisas em prol dos próprios processos educativos.

Palavras chave: Complexidade. Educação escolar. Summerhill. Liberdade.

Abstract: This text is a free essay, and it carries the purpose of sharing the main concepts of the work of Alexander Neill, founder of the free school called Summerhill. It can be considered a transdisciplinary product that seeks to combine the ideals of Neill's free education with the postulates of the well-made head from the method for complexity of Edgar Morin. Throughout the essay we resumed autobiographical school experiences to exemplify and defend the need for different forms of education, such as Summerhill. It was written to provoke reflection on the current state of school education, but mostly to feed future research in favor of educational processes themselves.

Keywords: Complexity. School education. Summerhill. Freedom.

Tem um cara aqui chamado Neill, eu gosto dele (aluno de Summerhill, in: Readhead, 2011, p. 128).

Este trabalho não está concluído. Em verdade, quando olho para a educação escolar, penso que ainda nem foi iniciado... Sou pedagogo de formação. Minha profissão: professor universitário, designado a lecionar disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura. Como educando ou educador, a escola sempre fez parte de meu cotidiano, e mesmo que tenha me aventurado por outros meandros – seja trabalhando com treinamento e recrutamento de recursos humanos na empresa, ou buscando amparo na medicina chinesa e até na metafísica –, a presença nas salas de aula e nos corredores da academia exerce em mim tamanho encantamento que não consigo deles me esquivar... Muito embora o tom de afinação deste primeiro parágrafo indique forte aproximação afetiva em relação ao espaço escolar, há elementos aversivos em seu *modus operandi*, sobre os quais venho refletindo e até lutando contra¹.

Este ensaio é, de certa forma, autobiográfico. Retomo essa íntima ligação entre minha história da vida e o universo escolar, para justificar esses *elementos aversivos* que, dialogicamente, me afastam e me motivam a perseguir um cotidiano escolar diferente do que está posto: uma escola com salas de aula numerosas, de currículos engessados, de preparação para exames, sem liberdade para jogar, brincar ou aprender... uma escola que a séculos mantém a mesma base sólida: local de conteúdos e disciplina, o que significa crianças em silêncio, obedientes e que dizem por favor e obrigado, como autômatos. Uma escola que, muitas vezes, não consegue efetivamente educar e, portanto, não cumpre seu principal propósito. E ao partir em busca de uma nova forma de escola, encontrei respaldo nos pressupostos teóricos de A. S. Neill (1978, p. 33), especialmente ao ler que a educação clássica, ou tradicional, tem como princípio introduzir conteúdos “à força” em seus estudantes, sendo que para o autor,

¹ Fortunato, 2011, 2010, 2009; Fortunato & Catunda, 2011; 2010.

“isso não é educação”. Esse controverso educador britânico foi responsável pela criação da *escola livre* Summerhill, cuja existência, no condado de Suffolk, Inglaterra, data da década de 1920. Tendo a **liberdade**, o **autogoverno** e a **felicidade** como princípios norteadores, seus estudantes escolhem suas atividades conforme seus desejos e/ou aptidões: em Summerhill, nada é *introduzido à força*.

Para escrever este ensaio, reitero, parti de minha própria escolaridade. Não obstante, para os pensadores mais pragmáticos, relatos pessoais de fatos isolados não fazem ciência. Discordo. Assim como Marcos Reigota (2008, p. 12), acredito na bio:grafia, conceito caro em seu pensamento, que diz respeito à possibilidade de “narrar nossa presença no mundo (grafia) e relações existenciais, profissionais e políticas (bio)” e, a partir desse posicionamento reflexivo, identificarmo-nos e reconhecerno-nos como sujeitos produtores da história. Por isso, retornar à nossa própria vida escolar, para relatá-la e sobre ela refletir, torna-se não apenas interessante, mas potencialmente desafiador.

O interesse está na compreensão mais ampla e complexa de situações fixadas na memória, o que possibilita que tais situações sejam revisitadas a partir de um novo olhar sobre o passado, permitindo-nos vislumbrar novas vertentes para o trabalho pedagógico presente. Com isso, pensar na bio:grafia, ou na *auto:bio:grafia*, pode ser uma forma factível de se articular a necessária reflexão sobre a prática docente, tornando-a mais fértil.

O desafio dessa *expedição* ao passado é justamente identificar, na historicidade dos processos escolares, elementos que constituem entraves ao educar, em seu propósito de formação da cidadania. Vimos alguns desses *entraves*, de forma ampla, nas contundentes críticas feitas por Edgar Morin (2004) ao modelo escolar contemporâneo (que é praticamente um modelo milenar), principalmente ao ressaltar que a educação escolar tem se pautado em uma lógica guiada por uma espécie de imperativo armazenamento de informações, seja pelos professores que as acumulam, seja pelos estudantes, que

as devem acumular. Morin (2004) encontrou, em Montaigne, lastros para explicar essa incongruência: a escola tenciona produzir cabeças bem-cheias, ao invés de cabeças bem-feitas, as quais se revelam na “aptidão geral para colocar e tratar os problemas” (p. 21), tornando-se também aptas “a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (p. 24). O autor, portanto, expressou a imperativa e urgente necessidade de se repensar para reformar a educação escolar, a partir desse princípio de cabeças bem-feitas.

Essas críticas, de certa forma, são muito próximas àquelas contidas no conceito de “educação bancária” apresentado por Paulo Freire (1983, p. 166), na qual a escola considera o professor como o detentor do conhecimento que, portanto, deve cotidianamente fazer “depósitos de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos”. De tempos em tempos, ao final de bimestres ou semestres, o professor deve “conferir”, por meio de provas avaliativas, os depósitos que foram feitos. Na educação bancária, existe uma ideia de sucesso, tanto para educadores quanto para educandos, medido pela quantidade de depósitos feitos e arquivados... ou, cabeças bem-cheias.

Se as teses de Morin e Paulo Freire explicitam uma necessária mudança para a educação escolar como um todo, é pelo exame do cotidiano, bio:gráfico e/ou auto:bio:gráfico, que particularidades se revelam e podem se tornar objeto de estudo. Isso porque os estudos do cotidiano escolar² revelam a fluidez, a pluralidade e a multiplicidade que há em **cada escola**, em **cada sala de aula**, em **cada relação de alteridade** constituída nos espaços da educação que, conseqüentemente, não comportam tal redução simplificadora de atos legais e axiomas científicos que determinam **uma única** educação.

Assim, quando penso na minha própria jornada ao longo dos anos de escolarização, identifico muitos *desencontros* entre as idiosincrasias do cotidiano

² Cf. grupo de pesquisas “Cotidiano Escolar”, especificamente a linha de pesquisa “Meio Ambiente, Cultura e Cotidiano Escolar” da Universidade de Sorocaba (UNISO), sob supervisão do Prof. Dr. Marcos Reigota.

e as escusas legislativas e/ou científicas que pretendem conhecer, de longe, as verdades sobre os educandos e educadores.

Exemplo vivido por causa do corolário do conhecimento sobre matemática³: todas as crianças, até a idade dos dez anos, precisam conhecer (memorizar) as tabuadas do zero a nove. Quando tinha essa idade e estava na escola, participei de uma atividade “lúdica”, entre aspas, desenhada para “estimular” os estudantes da quarta série a “aprenderem” a tabuada: era o jogo do bingo (depois retorno aos termos entre aspas). Nesse jogo, que pretendia “fixar” o conteúdo das multiplicações, cada aluno recebia uma cartela cheia de *produtos* (termo utilizado para referir-se ao resultado de uma multiplicação) e a professora *cantava* as multiplicações. Deveríamos estar atentos às contas cantadas porque, caso a multiplicação que resultasse no produto estivesse em nossa cartela, este seria circulado. O primeiro que circulasse completamente sua cartela, “ganhava” pontos a serem adicionados à nota final. O que vivenciei nesta atividade foi: (i.) pela leitura do pesquisador 20 anos depois do fato: curiosidade; (ii.) pela ótica da criança de dez anos: desgosto. A situação: gostava de matemática e aprendia rápido; depois de ganhar três vezes seguidas o tal do jogo do bingo, fui proibido de participar das partidas seguintes. A criança (que fui) não poderia compreender a intenção da professora; o pesquisador (aspirante que sou), tampouco.

É contra esse tipo de educação: impositiva, frustrante, castradora... que a séculos se mantém, que Alexander Neill se opunha. Daí que seus esforços foram direcionados, portanto, a uma educação mais permissiva, cativante, motivadora... fazendo emergir a escola livre Summerhill. Além da escola, o legado de Neill foi imortalizado em diversas obras (1984, 1978, 1976, 1972), deixando expresso que sua inspiração maior foi a escola *Little Commonwealth*, criada por Homer Lane para atender menores infratores e desajustados, na qual não havia imposição pela imposição, nem ordens arbitrárias e simplesmente

³ Claro que esse não é um corolário *oficial*, mas foi utilizado *como se*.

autoritárias, mas somente o respeito autêntico nas relações de alteridade, que não é o respeito velado por palavras como *por favor, obrigado, sim senhor...* Neill também se deixou influenciar pela psicanálise de Freud e suas ideias a respeito das relações de transferência e contratransferência, mas, sobretudo, pela teoria psicanalítica de Ian Suttie, na qual seu autor defende que o principal elemento para socialização e desenvolvimento de harmoniosas relações de alteridade é o amor.

Neill conseguiu, então, por meio de Summerhill, solidificar sua teoria e transformar seus estudos em prática, estabelecendo uma escola onde os estudantes são livres para escolher se e quando querem brincar, assistir as aulas curriculares, estar na horta, na oficina, dormir... Em Summerhill, não há conceitos da educação entre aspas (retomando, conforme prometido anteriormente), tais como “lúdico, estímulo, fixar conteúdo, ganhar...”. Para o idealizador de Summerhill, aprender brincando, ou brincar para aprender, seria uma falácia, uma vez que a utilização de recursos lúdicos para mascarar um falso aprendizado seria perigosa para as crianças. O perigo, de acordo com profunda análise da psique infantil feita por Neill, está na formação de um indivíduo que não se **autogoverna** – conceito que expressa a ideia de um indivíduo que vive em liberdade plena, de corpo e alma.

Não só isso, porque Neill também acreditava que não seria possível *estimular* um aluno a aprender algo que não lhe interessa. Não obstante, a partir da leitura de seus livros, observa-se que Neill *encorajava* os estudantes a perseguirem seus desejos – caminho que leva à **felicidade**, entendida como uma vida plenamente realizada, a qual independe de qualquer conquista ou status financeiro ou de poder ou de fama.

Devemos considerar, ainda, que, em Summerhill, há fortes críticas à noção de aprender que, entre aspas, se equivale a memorizar conteúdos sem significados, ou seja, repetir os conteúdos arquivados. Neill não utilizava o termo *fixar*, mas certamente sua postura frente essa conhecida conduta da

escola seria de desgosto. Por isso, desaprovava toda essa falsidade da escola de impor coisas aos alunos: copiar, repetir, memorizar, calar, sentar... Nada disso, diria, educa. Mais tarde, essas ideias encontrariam eco na educação reformada para cabeças bem-feitas, conforme Morin (2004, p. 22), a qual “deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas”. E os problemas que os alunos das escolas não livres, isto é, da escola convencional, tem que resolver, são problemas criados pela e para a própria educação: círculos viciosos de copiar, escutar, memorizar, arquivar e reproduzir.

Em Summerhill, não apenas os estudantes são libertados dos ideais repressivos da educação bancária ou da cabeça bem-cheia, pois a noção de professor *ensinante* ou de professor *depositador* de conteúdos desaparece. Para Neill (1978, p. 151), “um professor não é uma enciclopédia de fatos; é um investigador”. É pela experiência de aprender, pelo respeito e pelo amor ao estudo e aos estudantes, que um sujeito se torna professor da escola livre. É preciso estar disposto às trocas, não apenas em discurso, mas em ação. Ao tratar da complexidade na e para a educação, a noção de professor para Morin se aproxima dessa que foi tecida por Neill. Vimos tal aproximação quando Morin, em companhia de Ciurana e Mota (2003, p. 98), afirmou que ser professor não pode se reduzir a uma mera função, especialização ou profissão, sendo “tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida”. Por isso, a docência não deve ser considerada somente uma profissão da didática, voltada para acumulação de conteúdos em cabeças bem cheias, mas, antes, uma atividade ético-política para formação da cidadania.

Ao considerar o pensamento expresso de Neill, bem como sua iniciativa com a escola livre, encontramos uma possibilidade de trabalho educativo que potencializa cabeças bem-feitas e, mais importante, cidadãos felizes. Sua coragem é admirável: Neill (1978) relatou como foi obrigado a deixar o ofício de mestre-escola, que exercia em uma pequena vila no Reino Unido, porque se recusava a espancar os alunos que não sabiam a matéria lecionada, não prendia

os pequenos em suas cadeiras, e não os fazia decorar versos. Na pequena vila, Neill deixava as crianças descobrirem o que tinham de melhor, permitindo que explorassem o mundo, auxiliando-os a conhecerem mais e melhor sua própria existência. Contudo, não dava lições de história e geografia; não como queria a ortodoxia acadêmica da época (que é a mesma ortodoxia contemporânea, sob outras nomenclaturas), pautada na memorização pura de datas, acontecimentos, acidentes geográficos e os nomes das capitais. Interessantes passagens do seu livro, que narram acontecimentos posteriores à sua dispensa do ofício de mestre escola pela autoridade educacional, mostram o quanto Neill pouco se importava com os conteúdos a serem memorizados, mas com as crianças, com a felicidade das crianças, expressa em momentos de alegria, de conhecer e de se encantar com o aprender:

- Não lhes ensinei o suficiente. Quantos de vocês sabem qual é a capital da Bolívia? Estão vendo, ninguém sabe.
- Por favor, senhor, qual é? – perguntou Jim Jackson.
- Nem eu sei, Jim... (Neill, 1978, p. 25).

Vejo agora que nunca tive a menor probabilidade contra o inimigo. Eles podiam apontar o que chamavam de falhas... Johnnie não sabia história, Lizzie desenhava demais, Peter não era muito respeitoso. Eu nada podia apontar. Eu abolira o medo, fizera da escola um lugar de alegria, encorajara a inclinação natural de cada criança... (Neill, 1978, p. 50).

A inclinação natural de cada criança... essa frase carrega uma das mais importantes concepções de educação para Neill, que é a **liberdade**. Para compreender o que, como, porque e para que Neill *apostava todas as suas fichas* na educação pela liberdade, é preciso saber que o autor acreditava que o ser humano é naturalmente bom, sendo que as opressões dos desejos e da subjetividade na primeira infância culminariam na produção de indivíduos motivados por regressões aos estágios iniciais da vida. Contudo, a liberdade não é a licença. De acordo com o pensamento de Neill, há enorme diferença entre: (i.) a educação que permite e possibilita o desenvolvimento da criança e a

realização de suas aptidões e desejos – que é a liberdade –; e (ii.) a educação que não impõe nenhum tipo de limite, e permite que a criança realize todas as suas vontades, mesmo que isso implique na transgressão dos desejos do(s) outro(s) – que é a licença. Para Neill (1972, p. 54), as guerras, a brutalidade, os furtos e roubos, o escárnio, o grotesco... são expressões de homens e mulheres que, reféns de um sistema opressor formado por igreja, escola e (falsa) moralidade, não puderam ser livres. Daí o seu ideal, otimista, de que “a natureza humana é tão boa, que o objetivo principal em educação, deveria ser negativo, o da eliminação de tudo quanto pode transformar a bondade original em maldade”.

Com essa postura, Neill jamais afirmou que *conduzia* sua escola. Acreditava que a imposição de normas e leis de conduta apenas reforçaria sentimentos de hostilidade diante as figuras de autoridade, que exerciam pressões e repressões sobre os desejos infantis. Para Neill, o propósito da existência da instituição escolar era possibilitar que cada indivíduo desenvolvesse seu autogoverno. Por isso, Summerhill nunca foi gerenciada por um único homem ou mulher, mas por todos, alunos e professores, sendo as decisões a respeito da vida coletiva tomadas em conjunto na assembléia semanal – punições para os membros da comunidade por furtos e transgressões, inclusive –, demonstrando como é possível, de fato, colocar em prática as concepções de cooperação e democracia, que há muito tempo circulam pelos discursos eruditos e políticos.

Claro que esses ideais tecidos por Neill foram (e ainda são) alvos de críticas da academia e da sociedade. Um dos principais argumentos contra a organização de Summerhill é a questão do aprendizado/memorização dos conteúdos curriculares e a sua conseqüente necessidade em exames de admissão em faculdades e empregos. Neill diria que um estudante seria aprovado nos exames caso se dedicasse, e somente deveria se dedicar, se assim o desejasse. Novamente: a busca pela felicidade era o principal motivador para o trabalho educacional desenvolvido por Neill.

Ao fim e ao cabo, retomo as palavras do início deste ensaio: encerro sem concluir. A obra de Neill é muito extensa e suas considerações sobre educação, escola, indivíduo e sociedade são muito densas e profundas, incapazes de serem esgotadas em um único ensaio. Aqui, o intento foi apresentar seus postulados básicos, aproximando-os da educação libertária de Paulo Freire e do pensamento complexo de Edgar Morin. Porque se Neill foi preterido pelos estudos da educação, o pensamento complexo e as críticas à educação bancária estão vivos, e tem alimentado muitas inquietações e buscas por uma educação melhor. E eu também desejo que a educação seja melhor.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FORTUNATO, Ivan. A Educação pela complexidade. **Direcional Educador**, v. 76, p. 36-37, 2011.

_____. Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emília. **Quaestio** (UNISO), Sorocaba, v. 12, p. 159-169, 2010.

_____. O cotidiano escolar da Ana e do João Pedro: subjetividades à margem. **Athena**, Curitiba, v. 12, p. 55-66, 2009.

_____. CATUNDA, Marta Bastos. Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 1, p. 183-192, 2011.

_____; _____. As 3 ecologias na sala de aula. **Horizontes** (EDUSF), Itatiba, v. 28, n. 1, p. 55-63, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo** (Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação). 23ª ed. São Paulo: IBRASA, 1984.

_____. **Um mestre contra o mundo: o fracasso que floriu numa nova escola**. São Paulo:

IBRASA, 1978.

_____. **Liberdade sem excesso**. 8ª ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

_____. **Liberdade, escola, amor e juventude**. São Paulo: IBRASA, 1972.

READHEAD, Zoe Neill. Summerhill hoje. In: VAUGHAN, Mark; READHEAD, Zoe Neill; BRIGHOUSE, Tim; STORNACH, Ian. **Summerhill e A. S. Neill: a escolar com a democracia infantil mais antiga do mundo**. São Paulo: Vozes, 2011.

REIGOTA, Marcos. A Educação Ambiental para além dela mesma. **Ambiente & Educação** (FURG), Rio Grande, v. 13, n. 1, p. 11-22, 2008.

Summerhill e um diálogo com escola Viva Olho do Tempo e a pedagogia Griô

Summerhill “dialogues” with the Viva Olho do Tempo School and de Griô Pedagogy

Prof. Dr. Antonio Sobreira¹

¹Doutor em Geografia FCT/UNESP, palhaço e Gerente de Identidade Cultural-SECULT-PB, antoniosobreira47@gmail.com

Submetido em 21/07/2015

Revisado em 15/08/2015

Aprovado em 13/09/2016

Abstract: This paper presents the pedagogical proposals of Summerhill School (Leiston, England, 1930) and the Escola Viva Olho do Tempo (João Pessoa Paraíba, 2004). Both experiences are guided by happiness and non-compulsory education for children and youth revealing the amplitude of democratic schools in different socio-cultural realities.

Keywords: Complexity. School education. Summerhill. Freedom.

Resumo: Este artigo apresenta as propostas pedagógicas da Escola Summerhill (Leiston-Inglaterra, 1920) e da Escola Viva Olho do Tempo (João Pessoa-Paraíba, 2004). Ambas experiências são pautadas na felicidade e na educação não obrigatória para crianças e jovens dando a amplitude das escolas democráticas em realidades sócio-culturais distintas.

Palavras chave: Escolas democráticas. Autonomia do sujeito. Cultura. Pedagogia Griô.

Apresentação

Summerhill⁴ é conhecida como a “escola sem portas⁵”. A mitificação que se desenvolveu sobre ela não é sem razão. A admiração é, no entanto, tão pouco produtiva quanto as críticas que ladeiam seus quase 100 anos de funcionamento. Algumas pessoas superaram essas duas possibilidades e foram desenvolver projetos semelhantes.

No Brasil e no mundo há várias experiências de escolas democráticas, da felicidade ou sem portas. As que existiam na década de 1960 e 1970 foram fechadas ou obrigadas a alterar suas práticas.

Neste artigo serão pontuadas algumas observações sobre a escola Summerhill e se buscará um diálogo arbitrário com a pedagogia Griô praticada pela Escola Viva Olho do Tempo (CHP-EVOT, 2015).

Alexander S. Neill fundou Summerhill em 1921, na cidade de Leiston, região de Suffolk, a noroeste de Londres. É a mais antiga, notória e controversa escola baseada na educação libertária⁶ e, para dissipar confusões, consideramos mais adequado denominá-la escola de liberdade ou democrática, o que para a língua inglesa causa menos problemas, pois o termo *libertarian education para as línguas latinas* sempre se aproxima do socialismo, autonomistas ou anarquista.

A. S. Neill faleceu em 1973, levando a assumir a escola, Ena Wood, sua segunda esposa, que ficou em seu lugar até 1985, quando sua filha com A. S. Neill, Zoë Neill Readhead (1946), passou a dirigir Summerhill, o que faz até os dias atuais.

Sua sede está instalada num sobrado em estilo vitoriano, doada por um benfeitor interessado nas ideias de A. S. Neill, e é ladeada por trailers, cabanas e construções temporárias, uma piscina e uma área de aproximadamente dois hectares para o livre caminhar dos estudantes. O projeto inicial tinha como

⁴ Durante os estudos de doutoramento, foi realizada uma visita de curta duração em Summerhill em 2008.

⁵ Para obter atualização de informações, visitar o site oficial: <http://www.summerhillschool.co.uk>

⁶ Educação libertária em inglês (*libertarian education*) possui o sentido de educação em liberdade.

objetivo atender crianças com problemas, mas posteriormente se abriu para qualquer criança cujos pais se interessassem pela experiência.

O caráter internacional da escola é visível. Gribble (1998, p.8) afirma que, em 1994, as crianças britânicas eram apenas um terço dos alunos, enquanto do Japão vinha outro terço e, de vários países, os restantes.

Desde o início, A. S. Neill incluiu disciplinas do currículo oficial, seguindo a Lei da Educação Obrigatória da Inglaterra (Compulsory Education Law); contudo, o ensino é informal, não há um horário rígido de aulas, e as crianças são livres para ir e vir quando desejam assisti-las. A não obrigatoriedade de assistir às aulas não impediu que ex-alunos se tornassem professores de vários níveis, médicos, engenheiros, pintores e escritores. Isso corrobora a frase de A. S. Neill que afirmava ser preferível que a pessoa fosse um gari feliz do que um ministro neurótico.

Nessa escola, segundo Gribble (1998, p. 6): “A criança é liberta da tirania da família, escapa do conflito edipiano, perde o medo da figura autoritária paterna e aprende que não é errado se masturbar”. Para exemplificar, o autor reproduz o depoimento de um ex-aluno de Summerhill que elucida o efeito da escola naqueles que a frequentaram: “Aqui você aprende através de perguntas, Summerhill deixa você fazer isso. Também aprendi muitas coisas através de erros sem me sentir estúpido como era em outras escolas.” (Gribble, 1998, p.11).

A essência de Summerhill, segundo Gribble, é permitir aos estudantes dirigir suas vidas, separadas do mundo adulto e protegidas de práticas inapropriadas relacionadas a esse mundo, afastadas dos conselhos e expectativas paternos e da má influência da autoridade dos adultos: “As crianças colocam por elas mesmas seus limites em suas liberdades, garantindo que suas vidas sejam mais seguras e felizes e da mesma forma decidam quando é importante assistir aulas” (Gribble, 1998, p.21).

Muito do que se diz da licenciosidade presente em Summerhill é decorrente, talvez, do choque que os observadores recebem ao ver os jovens fumando⁷ ou realizando qualquer proeza que pareça negativa a olhares apressados. O uso de drogas ilegais não é uma preocupação atual, pois isso não tem sido observado e sua aceitação não é um ponto discutível. Readhead afirma que há diálogos francos sobre esse tema e sobre a responsabilidade de cada um com a própria vida.

Readhead (2006, p. 82), também ex-aluna de Summerhill, relata que, em seu tempo, as crianças da mesma faixa etária e de ambos os sexos dormiam juntas, como em suas casas. Atualmente, foram obrigados a adotar regras “tolas” sobre o número de banheiros e pias que deve haver, e a separação dos dormitórios para crianças de sexos diferentes, acima dos oito anos:

Isso ilustra a loucura do mundo no novo milênio, tantas regras e um enorme medo de litígios. Mas, realmente, há hoje algo que seja seguro como nos anos de 1960? Eu creio que não! Afirmando que nossas crianças mais novas, os ‘San’ kids (6 a 10 anos)⁸ estão dormindo no mesmo quarto – e assim continuarão. (READHEAD, 2006, p.82). (tradução do autor).

Segundo Gribble, A. S. Neill acreditava que as crianças deveriam aceitar as regras de cuidados relacionados à saúde, alimentação, roupas e horário de dormir, mas que essas exigências deveriam ter como base a saúde psíquica ou o aprendizado deles. Isso significa dizer que poderiam alterar essas recomendações em assembleias: “Algumas vezes essa crença ia contra as decisões das assembleias e, de tempos em tempos, as crianças revogavam o horário de dormir, até que efeitos à saúde se tornassem óbvios, e eles restabelecessem as regras anteriores” (Gribble, 1998, p. 6).

⁷ Atualmente Summerhill é antitabagista e somente os estudantes acima de 14 anos podem fumar, mas há multas. Se um estudante fumar fora da escola deve pagar uma multa de £5 e se o fizer dentro das dependências, £10. Essas questões são colocadas nas assembleias de discussão sobre saúde e tabagismo (Readhead, 2006, p.155).

⁸ A nominação dos grupos por idade em Summerhill é assim feita: San kids (6-10), Cottage kids (10-11), House kids (11-13) Shack kids (13-14) e os acima de 14 anos, Carriages.

A existência de disciplinas obrigatórias por lei não altera a decisão de “aprender a ser” (letting children be) e de quando aprender. Ainda assim, o currículo não é convencional. Existe, porém, um mecanismo, a “Lista de Atenção Especial” (Special Attention List), para cobrir lacunas de aprendizado, mais voltada às dificuldades emocionais (READHEAD, 2006, p.152). Em Summerhill, os professores recém-chegados precisam aprender a controlar sua ansiedade de ensinar:

Muitos professores que chegam a Summerhill encaram a dura realidade de que às vezes as crianças não voltam para as suas lições. Eu penso que poderia ser maravilhoso se todos os professores encarassem essa situação. Certamente, isso os faria pensar sobre o que eles ensinam e como o fazem! Existem alguns pontos importantes sobre ser um experiente professor de Summerhill, como o oposto de um professor experiente comum. (READHEAD 2006, p.98) (tradução do autor).

Na avaliação de Readhead (2006, p.99), não existe uma correlação entre fazer um bom trabalho e ter uma classe cheia, e nem a exigência de medir os alunos através do número de avaliações a que se submetem, menos ainda pela qualificação que eles obtêm nesses exames. Isso quer dizer que não só o estudante é livre de pressões, como também os professores.

O currículo em questão estava composto pelas disciplinas comuns da Inglaterra e várias outras, abrangendo matemática, ciências, geografia, história, trabalhos com madeira, arte, inglês, língua estrangeira (chinês, alemão, japonês, espanhol), música (piano, percussão, violão, canto, trombone, trompete, música tecnológica, e engenharia de som), dança (scratching e breakdancing), teatro e culinária. Além dessas disciplinas, os professores são livres para oferecer alternativas ou, a pedido dos estudantes, trabalhar temas como magia ou a vida dos elefantes. Há ainda interesse em democracia, cidadania e relações internacionais.

Readhead (2006, p.98) expõe que quando um membro de Summerhill decide estudar, não aceita as novas metodologias de ensino e rechaça estratégias de facilitação:

Em geral, nossos professores ensinam de forma bastante convencional. As crianças de Summerhill tendem a ser conservadoras quando vão para as aulas. Elas gostam de sentar e ter o conteúdo apresentado a elas. Ocasionalmente temos professores que desejam utilizar novos métodos de ensino, mas a resposta comum das crianças é que isso é infantil e preferem aprender pelo modo “normal”. Se alguém escolhe ir para as aulas, significa que está pronto para aprender e não é preciso adoçar a pílula (sugar-coated pill) para torná-la mais palatável. (READHEAD, 2006, p.100). (tradução do autor).

Esse resultado é fruto de um trabalho educacional que defende serem os estudantes responsáveis por seu aprendizado. Assim, esse pacote didatista e pedagogo tentando seduzir permanentemente os estudantes acaba sendo nessa realidade algo pueril e aborrecido. Alguns professores recém-chegados a Summerhill sentem grande dificuldade de se adaptar a esse princípio, como mostra parte do depoimento de Jason Preater, professor de Inglês:

[...] o sistema de proteção de Summerhill é contra as próprias neuroses e ansiedade dos professores e dos estudantes. A escola fala que a criança vai aprender quando ela quiser. Eles têm um monte de coisas importantes para fazer antes de decidir assistir seriamente às aulas. Eles não querem ter a sensação de inutilidade ou de fracasso depois de passar meses assistindo às aulas. (READHEAD, 2006, p.101). (tradução do autor).

Em Summerhill não se obriga ninguém a agradecer, se isso não é sincero. A pessoa deve se dirigir ao outro, quando o ocorrido entre eles for considerado merecedor de agradecimento. Lá, o “muito obrigado” é uma expressão preciosa. Algo que também faz parte da cultura britânica, mas em vida comunitária a polidez normativa acaba sendo um peso, não querendo dizer isso que sejam hostis e frias as crianças.

Summerhill, em 2005, tinha 88 estudantes e não alterou muito, era mais que a média de 60 matriculados e não teve alteração significativa da época em que era conduzida por A. S. Neill. Readhead (2006, p.72) afirma que não houve grande mudança na conduta e filosofia da escola nesses anos e diz: “Como poderia mudar a simples filosofia que a criança deve ser livre para fazer suas escolhas sobre si e que nós todos vivemos como iguais membros da comunidade?”.

No entanto, há mudanças em outros aspectos que há maior ênfase nas aulas, como efeito da nova geração que chega à escola e suas prioridades. Supõe Readhead (2006, p.73) que isso seja resultado das influências externas ou das pressões do ambiente familiar, mas não diretamente de pais e mães.

Readhead (2006, p 152) discorre que há motivos genuínos e não genuínos que afastam os estudantes das aulas. Como razões verdadeiras, cita o fato de os estudantes terem muitas coisas interessantes para fazer, por exemplo, jogar futebol, no lugar de estudar, ou exercer sua liberdade e fazer as próprias escolhas. Ao contrário, aversão ao sistema de aulas formais, inibição e constrangimentos provocados por uma perspectiva padrão para as pessoas, tais como medo de falhar e dificuldades de aprendizado, são considerados não genuínos, casos em que se torna necessário o apoio dos monitores do “Special Attention List”.

Relata Readhead (2006, p.107) que foi convidada por uma ex-aluna para sua formatura em matemática, pela Universidade de Leicester. Quando comentou com a estudante que nunca a tinha visto estudando matemática, ela respondeu-lhe que jamais estudara essa disciplina durante os quatro anos que passou em Summerhill. Por isso, afirma:

Quando eles deixam a escola, nossos ex-estudantes são muito diferentes. Muitos deles vão trabalhar em coisas que mantenham seu nível de liberdade e o próprio caminho. Nós temos artistas, médicos, advogados, professores de todos os níveis, carpinteiros, pesquisadores, músicos, chefes de cozinha, atores, jardineiros, fazendeiros, jornalistas e apresentadores, diretores de cinema,

técnicos, fotógrafos, bailarinos, programadores de computador, escritores, ilustradores e especializados em cuidar de deficientes. Temos ainda empresários fantásticos – isso resulta, talvez, da criatividade desenvolvida pela escola como um bem e um talento para se relacionar com as pessoas (READHEAD, 2006, p.107). (Tradução do autor).

Outros aspectos de que Summerhill se orgulha são a individuação, a relação entre os diferentes grupos de idade e de como é encarada a sexualidade entre os estudantes. Readhead afirma observar entusiasticamente uma criança brincando sozinha, ou fazendo coisas sem estar envolvida com os demais, pois isso é uma prova de segurança.

A sexualidade segue pelo caminho do autoconhecimento desses jovens, e a educadora se entusiasma quando, mesmo não havendo diferenças no tratamento entre meninos e meninas, percebe as garotas mais seguras de si, e os garotos mais leves e gentis. Há entre eles grandes amizades e namoros românticos, sem que ocorram comentários maliciosos ou especulativos.

É muito difícil acreditar que autoconhecimento seja uma coisa distinta de compreender a própria vida. Numa escola livre, saber de si e como se encarar diante dos outros é central e, mais importante do que habilidades e informações.

A mesma conduta ocorre em diversas escolas democráticas, quer dizer, deter-se a se conhecer ou como diz a Escola Paideia (Mérida-Espanha) da pedagogia anarquista; Ser para depois saber! Na educação formal mundial a máxima é inversa: Ter para depois ser! (cf. MARTIN, 1993).

Escola Viva Olho do Tempo (João Pessoa-Paraíba)

Meu primeiro contato com a Congregação Holística da Paraíba-Escola Viva Olho do Tempo- CHP-EVOT foi em 2014. Ela está situada na zona ruross-urbana de João Pessoa no Vale do Gramame, que desemboca no mar entre mangues e bancos de areia da barra do Gramame, litoral Sul da Paraíba.

A primeira impressão veio do som de alfaias, gonguês do ritmo de maracatu. Um vão calçado ora ladrilhos ora de seus cacos em mosaicos, com

uma pista de amarelinha desenhada nesse piso multicolorido divide dois prédios de dois andares. Um fica a administração, cozinha, biblioteca comunitária, estúdio e Museu Vivo Olho do Tempo, no outro está a moradia da idealizadora Mestre Doci e as alas de dança, estação digital e uma mini-biblioteca infantil. O jardim e vegetação ladeiam todas as edificações e uma parte baixa de um desses blocos há o teatro e do lado oposto um pequeno refeitório onde cabem 30 crianças.

Em seguida, há um forte declive e um resquício de Mata Atlântica terciária com trilhas que passam próximas de 4 olhos d'água dos 8 existentes no local que levam até uma várzea. Essa trilha é composta por espaços de observação e contemplação, sendo que até pode ocorrer alguma reunião e aprendizado.

Desde 2004 perguntavam à Mestre Doci o que ia fazer num lugar que não tinha nada? E ela respondia: Vou plantar gente! Vou plantar sonhos!

Esta região se encontra dividida entre uma comunidade rural de camponeses, quilombolas, pescadores com traços indígenas e também culturalmente trazem essas matrizes do povo do litoral da Paraíba e recentemente, uma urbanização de classe trabalhadora de baixa renda, quase um bairro dormitório se não fosse o alto índice de desemprego.

Na Paraíba, como em muitos lugares do Brasil, não está disseminada o acesso à escola integral e a despeito das críticas e dificuldades às escolas integrais, elas fazem muita diferença na qualidade de vida dessas crianças. Nessa lacuna, a CHP-EVOT cria um projeto de contra turno do ensino formal para atender parte dessa população infantil e juvenil através do que denominaram Eco-Educação.

A CHP-EVOT é regida por um estatuto de associação sem fins lucrativos, com certificação de OSCIP, tendo dois focos: a preservação de 8 olhos d'água espalhados no terreno da sede e atender prioritariamente crianças

e adolescentes do entorno. Suas idealizadoras buscam oferecer desde então uma:

[...] alternativa educacional para traçar caminhos nos quais os moradores da região passassem a viver em busca de um autoconhecimento, enquanto seres coletivos, e assim fortalecer o sentimento de comunidade em seus espaços de vida. Essa busca nada mais é do que o estabelecimento mais contundente de uma identidade cultural que desperta nos moradores um sentimento de pertencimento ao seu espaço e aos seus valores éticos, morais e culturais, trazendo para si a confortável sensação de viver em comunidade (CHP-EVOT, 2015).

Os objetivos eco-educacionais da CHP-EVOT possuem essa aceitação da importância da integração da preservação do meio ambiente, da cultura e da educação. Há, para tanto, um esforço de valorizar a memória social e interação com a comunidade em busca de construir ações de sustentabilidade do projeto à realidade local.

São muitas ações em defesa do Rio Gramame, da cultura popular, museu social criando com apoio da comunidade e oferta de oficinas de arte educação regulares no campo das artes cênicas, canto, danças e jogos populares, contação de histórias, biblioteca comunitária, ritmos brasileiros, estação digital, plantio de árvores, criação de trilhas eco-educativas, eventos e festejos em apoio das comunidades. Além dessas ações locais, há participação das crianças em shows e festejos com artistas de renome local e nacional que conhecem a proposta e se identificam com ela.

A proposta de adotar a Pedagogia Griô veio posteriormente, mas inicialmente já incluíam um esforço sócio cultural e de memória social e patrimônio material e imaterial como já foi assinalado. Na medida em que esses educadores foram se aproximando da comunidade foi se valorizando e compreendendo o saber popular, a tradição oral que são pilares do que hoje se denomina a pedagogia Griô.

Griô ou Griot é um termo de origem na África e com acentuação francesa e por isso recebe críticas e divergências sobre a pertinência do estrangeirismo e se não deviam todas essas tradições orais serem niveladas a mestres populares da oralidade sem essa tipificação. No entanto, se há esse nível de divergências e reivindicação de um nome, no que tange à Pedagogia Griô, as delimitações e propriedades pedagógicas possuem características que faz ser um recorte específico com menor resistência. Um mestre Griô pode não se servir da pedagogia Griô.

A pedagogia Griô associa arte, cultura e brincadeiras populares, mística e encantamento pela tradição oral e, através desses elementos, busca aproximar as pessoas da leitura e da valorização da memória social local e do povo brasileiro.

As diversas vivências de rodas de leitura, outros encantamentos e contações de histórias estão incluídas na Pedagogia Griô, podendo se confundir com essas abordagens de aproximação da leitura. Na apreciação de Lilian Pacheco:

Para a Pedagogia Griô, as relações entre o *incluído* e o *excluído* abrem um campo infinito de dicotomias óbvias, contradições veladas, erros epistemológicos. E o nosso foco de reflexão se dá nas dualidades entre vivência e consciência, mente e corpo, popular e erudito, emoção e razão, instituição e comunidade, tradição e contemporaneidade, mito e realidade, identidade e ancestralidade, eu o outro e a totalidade (PACHECO, 2006).

Então, as práticas se voltam para ações que não são baseadas na educação formal e incorporam preceitos sugeridos e desenvolvidos por Paulo Freire e educadores sociais. Aprofundando mais essa perspectiva Pacheco afirma que a Pedagogia Griô:

É uma caminhada na terra, nos becos, nas ruas, nas praças, nas ONGs, nos pontos de cultura, nos terreiros, nos quintais, nas casas, nas cozinhas, nas roças, nos grupos e organizações tradicionais num mundo socialmente excluído, numa educação informal no meio do

povo. Escuta vazia e musical, corpo e sentimentos entregues ao movimento, visão comprometida com uma integração entre as diversas formas de elaboração do conhecimento através da arte, da ciência e das tradições orais do nosso povo. Comprometida com as potencialidades da identidade humana e a diversidade da inteligência afetiva e cultural de um povo para se expressar, se vincular, celebrar a vida e o conhecimento transmitindo-os de geração em geração na diversidade de etnias, epistemologias e sistemas ecológicos onde convive.

Em razão disso a pedagogia Griô faz parte do escopo de uma educação popular com instrumentos de base na tradição oral e na memória sociocultural, por isso, incorporando o que denominam ancestralidade e construções sociais que não estão presentes na escola formal.

Um dos elementos que a CHP-EVOT utiliza são as rodas de discussão, não chega a ser algo parecido com as assembleias mirins das escolas democráticas, mas atende à necessidade de debater de forma mais intimista com as crianças e jovens seus desejos, dificuldades.

Em alguns momentos, há voluntários do campo da psicologia que acompanham algumas crianças e jovens, já que alguns chegam à escola com uma vida pregressa de ausências e de afetamentos afetivos que precisam ser trabalhados para terem maior acolhimento e seguir seus desejos de maneira mais equilibrada diante dos fatos de seu cotidiano.

Há casos de crianças que estão em risco de trabalho infantil ou de outras vulnerabilidades decorrentes de suas famílias ou meio social, para tanto os amparos são feitos de forma individual e na acolha afetiva.

A homofobia, intolerância religiosa e outros preconceitos são trabalhados em permanente discussão, afinal, essas pessoas estão em contato com uma sociedade que ainda não atingiu plenamente a compreensão dos direitos humanos.

O envolvimento artístico e atividades, associados ao acolhimento afetivo tentam dar cabo das preocupações com as crianças e jovens que por vários motivos não desfrutam de tranquilidade que merecem.

Resulta desse trabalho a formação do grupo de Maracatu, Tambores do Vale, Ponto de Cultura “Memórias e Tradição Oral no Vale do Gramame”, o grupo Cirandeiros do Vale do Gramame, Luzes do Vale grupo de cantoras e brincantes mirins.

Os Principais projetos desenvolvidos pela CHP-EVOT, são:

1). Programa Ecoeducação, Cultura e Memória do Vale do Gramame, desenvolvido desde 2008 é uma ação de educação não formal com atividades abrangendo as áreas de cultura, meio ambiente, inclusão digital, esporte/laser e leitura, visando proporcionar às crianças e aos adolescentes a construção de conhecimentos, experiências e práticas que possibilitem maior apropriação da realidade, buscando alternativas para transformá-la, visando melhoria na qualidade de vida. As ações contemplam, também, atividades destinadas a educadores e familiares, através de vivências educativas e convívio comunitário, fazendo com que todos os envolvidos sintam-se protagonistas de um processo construído coletivamente, considerando a integralidade do ser humano, seus desejos, saberes e fazeres. As atividades são desenvolvidas considerando como eixo central a identidade e a ancestralidade, levando em conta a história viva, o meio ambiente, a tradição oral e as memórias do Vale do Gramame. O programa busca, ainda, o diálogo e a parceria com o poder público e a iniciativa privada, com vistas à captação de recursos, bem como para a construção da melhoria das políticas públicas.

2). Encontro Cultural do Vale do Gramame, que está na sua sexta edição, teve início no ano de 2006 a partir da necessidade de colocar a filosofia da EVOT a serviço de um projeto que estimulasse os moradores do Vale a se expressar artisticamente através de suas criações e reflexões, tendo como foco a realidade da própria região onde vivem, e que resultassem

em obras contemplativas, reflexivas, mas também de contestação diante dos fatos do cotidiano, aguçando, sobretudo, a sua capacidade crítica. Tudo isso se condensa num evento celebrativo, de fruição plena, sem competição, dos participantes em torno das belezas e problemas de sua vida comunitária. A cada ano o Encontro produz CD e DVD com as composições apresentadas pelos moradores das comunidades do Vale. O projeto visa à interação de músicos profissionais da cidade com músicos amadores da comunidade através da proposta intitulada 'padrinhos musicais'. Esses músicos profissionais contribuem voluntariamente com esse projeto

3). São João Rural desenvolvido desde 2005, visa fortalecer as tradições que envolvem as festividades juninas, desde seu aspecto religioso até traços culturais arraigados como a culinária, o figurino, a música, a dança, enfim, um sentimento junino que existe no coração de todo nordestino, mas que vem sofrendo interferências que o comprometem seriamente. É no dia 19 de março, dia de São José, que se inicia a programação do São João Rural. A partir daí, realiza-se uma festa a cada mês, percorrendo as comunidades do Vale do Gramame e explorando as expressões culturais da região. O São João Rural encerra-se no mês de julho, nas comemorações de Santana. Esse projeto é desenvolvido em parceria com as entidades que compõem a Agenda 21 do Baixo Gramame, bem como com o apoio do poder público.

4). Incentivo à Leitura Desenvolvido desde 2004, o trabalho de incentivo à leitura e formação de leitores acontece sistematicamente através de rodas de leitura e contação de histórias, fazendo uso do acervo da biblioteca comunitária da instituição. Esse trabalho envolve, ainda, rodas de conversas com os mestres e griôs da comunidade, partilhando

histórias, mitos e lendas do Vale do Gramame, além de vivências de cirandas, quadrilhas, poesia e contação de histórias com os esses mestres e griôs.

5). Memória/ Educação Patrimonial/ Ação Griô. As ações envolvem curso, encontros de formação, oficinas, seminários, parcerias, articulações, mostras culturais, trilhas ecológicas, vivências com griôs e mestres de tradição oral. Desenvolve ações com base na Pedagogia Griô, compreendendo-as enquanto um processo de educação patrimonial tendo em vistas que estão pautadas no reconhecimento e na valorização das culturas e identidades locais da região do Vale do Gramame. Nesse contexto, a EVOT vem construindo espaços nos quais os mestres partilham suas histórias, saberes e fazeres, através de rodas que acontecem na sede da entidade, bem como em salas de aula da escola formal, praças e em outros espaços comunitários. As vivências acontecem, também, no quintal dos mestres, que acolhem a comunidade e visitantes que se integram às suas brincadeiras.

6). Educação Ambiental, indo de encontro à lógica desenvolvimentista predatória dos bens naturais, a EVOT mantém, desde 2007, um projeto de reflorestamento das áreas verdes da região do Vale do Gramame, o que consiste, até o momento, no plantio de mais de mil árvores nativas da mata atlântica, sobretudo na região do Baixo Gramame. Essa atividade está inserida nas ações de educação ambiental desenvolvidas pela entidade, envolvendo crianças, jovens e adultos que vão construindo uma compreensão da importância do verde em suas vidas, além da urgência da revitalização do Rio Gramame e dos olhos d'água ainda existentes na região. Mais do que o plantio de árvores, esse projeto vem reforçar os propósitos da Agenda 21, promovendo, através da educação ambiental,

a construção de um pensamento político pautado na preservação da natureza, imprescindível para os dias atuais.

Traçando alguns diálogos entre Summerhill e CHP-EVOT

Todas as escolas que priorizam a felicidade possuem em comum algum nível de democracia infanto juvenil. Nem todas conseguem avançar na liberdade radical e no direito de auto-afirmação dessa liberdade.

Os contextos sociais, formação do país e as restrições econômicas podem guiar os projetos pedagógicos dentro de margens que distanciam as propostas. Há o fato comum em muitas dessas escolas de felicidade e de democracia a aproximação radical das artes, isso envolve até algumas escolas de base anarquista com Walden School em Berkeley nos EUA (SOBREIRA, 2009).

No entanto, os projetos se distinguem pelos seus criadores e idealizadores e em raros casos elas são estatais. Na Dinamarca, Israel, Finlândia e Japão ocorrem exemplos de escolas desse caráter estatais. No Brasil há algumas escolas modelos estatais que buscam a formação anti-autoritária.

Summerhill recebe recursos de pais e mães ricos, assim, garantem o funcionamento sem a necessidade de gerar renda. Além desse fator, os estudantes não são engajados em causas ambientais e sociais prioritariamente, mas na individuação.

Escolas como a CHP-EVOT têm traços de uma trajetória de muitos movimentos educacionais humanistas, assim, não se abstendo das urgências sociais dos familiares e da sociedade em que estão inseridas. Nesse sentido, mesmo não fazendo opções políticas específicas, a práxis aponta para uma sociedade justa, equânime e que considera a condição de exclusão social como uma frente a ser combatida.

A manutenção da CHP-EVOT é tanto realizada por trabalho voluntário como na concorrência de editais públicos, convênios com os governos federal,

estadual e municipal, mas também por campanhas de parceiros pessoa física e jurídica que participam com oferta de serviços ou de recursos, bem como foi dito anteriormente, através de shows solidários.

O afeto, a emoção e a acolha dessas crianças é central entre as preocupações da CHP-EVOT e tal paralelo não pode ser facilmente feito com Summerhill por suas características culturais. A questão para Summerhill é eliminar neuroses.

Não parece que tal linha educacional seja fácil ser realizada no Brasil, onde a demanda afetiva é em muitos casos a questão central desses educadores. No caso inglês o tipo de autonomia está sujeito a chegar às raias do hedonismo, enquanto no caso da CHP-EVOT a decisão pedagógica é em si afetuosa primeiro, antes de qualquer outra medida, quer dizer, abraçar, dançar, congregar e expressar afeto são incentivados.

A pedagogia Griô coaduna com esse sentimento da CHP-EVOT e coloca uma questão para essas crianças e jovens que ainda não foi avaliada. Durante o tempo que passam na escola de felicidade, concomitantemente estão sob as condições de escolas públicas, suas dificuldades e a incapacidade de atender essas crianças e jovens em suas necessidades intelectuais e afetivas.

Difícilmente se imagina uma criança de 8 anos no Brasil partindo para uma escola em regime de internato, inclusive, com o claro objetivo de separá-las das neuroses dos pais. Isso são questões culturais que são melhores aceitas na Inglaterra, haja vista a tradição de ensino de internato.

O esforço desse artigo é menos criar concordâncias e mais demonstrar que há entre esses dois exemplos uma gama infinita de situações educacionais sendo realizadas no mundo em busca de uma educação anti-autoritária e traz até aqui uma preocupação de que no que tange as vivências educacionais, o Estado não deveria dar exclusividade ao que ele considera Sistema Nacional de Educação e que somente pertence a ele o que se considera como responsabilidade educacional válida.

Referências

CONGREGAÇÃO HOLÍSTICA DA PARAÍBA-ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO – CHP-EVOT. Disponível <http://www.olhodotempo.org.br/>, acesso junho de 2015

GRIBBLE, David. **Real Education: variety of education**. Bristol: Libertarian Education, 1998.

MARTÍN, Josefa Luengo. **La escuela de la anarquía**. Madrid: Madre Tierra, 1993.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

READHEAD, Zöe Neill. **Summerhill and A. S. Neill**. Maidenhead: Open University Press, 2006.

SOBREIRA, Antonio. **Ensino de Geografia e pedagogia Anarquista: Conquistando Cotas de Liberdade**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2009.

90 anos de liberdade – após Summerhill: o que aconteceu com alunos da escola britânica mais radical?¹

90 years of freedom – after Summerhill: what happened to the pupils of Britain's most radical school?

Hussein Lucas²

¹Traduzido, com permissão do autor, pelo Prof. Dr. Carlos Henrique da Silva Santos, IFSP Itapetininga.

²Freelance writer with a special interest in radical education -
husseinlucas@hotmail.com

Submetido em 01/07/2015

Aprovado em 05/09/2015

Resumo: Neste artigo, o autor traz destaques de seu livro "After Summerhill". Seu objetivo principal é descrever os principais conceitos sobre a educação Summerhill e descobrir os resultados. Em suma, o autor procura responder "o que aconteceu com os alunos".

Palavras-chave: Summerhill. Liberdade. Neill.

Abstract: In this paper, the author brings highlights from his book "After Summerhill". Its main purpose is to describe the main concepts about Summerhill education and to find out its outcomes. In short, the author seeks to answer "what happened to the pupils".

Keywords: Summerhill. Freedom. Neill.

O que aconteceu com os alunos da escola Britânica mais radical?

Refletindo por um longo período, percebi que descobri a resposta para a questão acima, supondo que essas palavras venham de um antigo aluno mais impressionado que qualquer outro: “Summerhill não era realmente sobre educação, isso sobre descobrir sobre si mesmo, realmente descobrir sobre si mesmo, sendo aceito como quem você é. Sendo a coisa mais importante de Summerhill”. Isso foi dito por Tom, um jovem com dificuldades de aprendizagem. Se qualquer pessoa me convencesse sobre o valor de Summerhill, disse ele.

Assim como Mark Twain destacadamente disse: “Você nunca deve deixar sua escolaridade ficar no caminho de sua educação”. Esse é o coração de Summerhill. Isso realmente não é sobre escolaridade, isso é sobre educação em seu vasto significado.

Encontrei o quadro de Summerhill apresentado por seu fundador A. S. Neil em seus livros imensamente atrativos. Pareceu-me como o retrato de uma comunidade que era capaz de se organizar de acordo com princípios que pareciam ser diferentes de grande parte da sociedade, e ainda criando pessoas felizes, satisfeitas.

Toda sociedade possui suas próprias ideias sobre como preparar seus jovens para lidar com os desafios e responsabilidades da vida adulta. Ideias as quais são constantemente revisadas e modificadas, nunca tanto quanto hoje quando as crianças dessas sociedades estão passando por desconcertantes e aceleradas mudanças.

A resposta Neill para essa questão parece absurdamente ingênua, faça todo o possível para assegurar que uma criança tenha uma infância feliz, livre de coerções, e todo o resto estará em seu lugar: promova a felicidade e tudo ficará bem. Porém, a questão ainda permanece: como se promove a felicidade? Para Neil, quando ele fundou sua escola em 1921, esse era o caso de se deixar as crianças decidirem o que fazer. Se elas quisessem brincar todo o tempo,

deixa-as. Confiar que as crianças procurarão por si mesmas, tanto quanto puder ficar fora de seu caminho. As crianças aprendem os anseios do adultos, portanto não interferir. Melhor que os Rs (Leitura, Escrita e Aritmética – ao ler em inglês *reading, writing, arithmetic*, parece que as palavras começam com R) promover os Fs: liberdade (*freedom*), ar puro (*fresh air*) e comida saudável (*fresh food*).

Tudo isso é muito bom, você dirá, mas como prevenir o egoísmo e a anarquia? A resposta de Neil é autogoverno. Disputas e o caos são promovidos pela democracia em ação. Em Summerhill existem reuniões semanais, sendo presidida por uma das crianças, onde toda a comunidade se reúne para debater as questões, buscar soluções e passar e alterar leis através de votações.

Em relação preguiça, Neill responde que nenhuma criança livre foi preguiçosa, somente desinteressada ou indisposta. Porém, é claro que isso não é simples. Ou que talvez seja conviver, assim como encontrei durante o curso de minhas conversações com velhos Summerhillians.

E foi isso que fez me envolver com empresa desse livro. Gostaria de saber duas coisas, como Summerhill trabalha na prática e quais são os efeitos a longo prazo? Porque o sucesso de qualquer esforço deve ser avaliado sob seus resultados.

Como eram diferentes as experiências dos Summerhillians com aquele sistema escolar, e como eles subsequentemente foram afetados em suas vidas? Quais qualidades, se houver, eles tiveram assinaladas capacidades diferenciais prevalecidos em relação aqueles que foram submetidos estabelecidos em sistemas escolares convencionais?

Naturalmente, decidi que precisava analisar melhor aquela escola. O local era bastante desalinhado, o que achei bastante reconfortante. Sem falsa fachada (devo mencionar que eles têm melhorado-a desde então; um grande erro de acordo com alguns alunos). O grupo de criança não era nada igual a qualquer outro grupo de crianças que já vi. Eles pareciam extraordinariamente relaxados e auto-confiantes. Eles não expunham quaisquer ares ou aparência de

deferência, hostilidade ou desconfiança em relação qualquer adulto. A indiferença não é a palavra – “facilidade” é melhor. Eu tinha a sensação de que iriam se comportar exatamente o mesmo se havia adultos ou estranhos ao redor ou não. Não havia sinais de agressão. Além disso, eles não tinham aquele ar de estar em cativeiro, o que é o sentimento que recebo de tantas crianças em um ambiente escolar. Eles estavam apenas ficando com as coisas de uma forma muito descontraída.

Ao mesmo tempo, havia algo irritante sobre tudo isso, pois era algo que eu nunca havia encontrado. Suponho que a chave para isso é a liberdade. Em retrospecto, acho que eu estava experimentando o medo da liberdade que o filósofo e psicólogo Erich Fromm escreve sobre. É enervante porque é tão raramente encontrado, que você não sabe bem como se adaptar a ele. Aparentemente, muitos adultos, quando eles visitam Summerhill, se comportam de forma estranha e às vezes bizarra. Parece-me que, se a sua experiência de vida inteira tem sido uma das tendo sua liberdade cerceada, e de ter desenvolvido uma maneira de ser derivada de que, em seguida, para encontrar uma sociedade que tem um *ethos* completamente diferente é provável que você se desorienta. Acima de tudo, minha lembrança é de um sentimento de exalar felicidade. Eu senti que eu tinha encontrado o que eu estava procurando e foi real. Porque você nunca sabe como os livros lhe inspiram, se você pode confiar na realidade, eles pretendem descrever.

Assim, mais do que qualquer coisa, o que me impressionou naquela escola (ou comunidade seja a palavra mais correta) é sua tremenda qualidade que estabelecem da terra. Seria como sendo pessoas com coisas sem outras pessoas lhes falando eles deveriam fazer; e aprendendo como viver com os outros. Para concluir, isso como ter fé na natureza humana e acima de tudo confiando que as crianças encontrarão seus próprios caminhos. Isso é como Summerhill evita uma cultura de conformidade e ansiedade.

Porém, foram os resultados em longo prazo que mais me interessaram. Tenho conhecido e entrevistado muitos antigos Summerhillianos, muitos mais do que tem aparecido no livro, e tenho ficado muito impressionado com todos eles. Eles são diferentes, mas o que eles têm em comum é que transpassam uma personalidade autêntica de quem geralmente conhece sobre suas vidas. Senti que eles sabem o que eles são e o que estão falando deles mesmos. Eles não estão tentando impressionar, pois eles nada têm a provar. Como crianças eles nunca foram julgados, pelo menos em seus períodos em Summerhill. Existe algo muito franco e direto sobre eles. Eles falam assim como eles procuram e sentem, ainda que eles não são insensíveis. Não nenhuma obliquidade ou compromisso oculto. Sem ocultação. Como um ex-aluno observou: “Isto não é nada como o mundo de Harold Pinter”.

Independentemente do seu nível de habilidade intelectual, eles se deparam com uma inteligência voltada a uma busca de "uma capacidade melhoria de satisfazer-se da vida", como ouvi uma vez como definição da inteligência. Acho que hoje você diria que eles têm altos níveis de inteligência emocional. Eles não sentiram a necessidade de ser autoconsciente diferente ou se rebelar, porque eles não foram obrigados a se conformar. Eles sabem quem assim o são por eles serem livres às descobertas.

As evidências sugerem que estar em Summerhill não conduz sentir-se como no mar quando ao sair para o vasto mundo, embora alguns deles tenham falado de um difícil período de transição. Ajustando-se ao mundo doente, eu diria que, para a maioria dos que sofrem da chamada "praga emocional" descrita por Wilhelm Reich. Assim, torna-se evidente que Summerhillians podem se adaptar; eles são muito flexíveis sem realmente comprometerem sua integridade; eles podem ser direto sem ser descortês, ou ainda mais importante, irreverentes.

Além disso, para aqueles que temem Summerhill que talvez não possa nutrir o desenvolvimento intelectual de uma criança, aqui está uma citação do

falecido David Barton, que era um professor de matemática no Queen Mary, Universidade de Londres, onde ele disse: "Eu aprendi a fazer o meu pensamento em Summerhill". Como Neill disse: "Definir libertar as emoções e o intelecto vai cuidar de si mesmo".

Eu conheci pessoas de Summerhill que admitem que eles eram terríveis, quase assustadores com as crianças. No entanto, como adultos eles estão bem. Portanto, não é principalmente o que Summerhillians são como crianças, é como eles são quando eles são adultos que é mais impressionante. Isso é como me sinto e a educação deve ser julgada: não quantas qualificações que você tem, mas o que você é como um ser humano quando você tem 60 e se você tiver a coragem e os recursos humanos para se envolver com a vida. Como um ex-aluno colocou: "Acima de tudo, Summerhill me deu um sentido fundamental de bem-estar que durou durante toda a minha vida".

Se você tem uma infância livre e feliz, isso se torna um recurso interno seu ainda a ser desenhado quando você está com 80 anos. Um poço que nunca seca.

Quando li pela primeira vez Summerhill por A.S. Neill pensei que era a mais verdadeira, mais perspicaz, pé no chão, e representação honesta da natureza humana que eu já encontrei. Mais de 50 anos depois, eu não mudei de ideia.

Texto baseado na obra: HUSSEIN, L. **After Summerhill:** what happened to the pupils of Britain's most radical school. UK: Herbert Adler, 2011.

Escola Summerhill: tempo para a infância¹

Summerhill School: making time for childhood

Matthew Appleton, M.A., UKCP RCST²

¹Traduzido, com permissão do autor, pela Profa. Ms. Maria Theresa Rangel, IFPB, João Pessoa.

²Director of Conscious Embodiment Trainings, www.conscious-embodiment.co.uk, matthew.appleton@sky.com

Submetido em 06/06/2015
Aprovado em 07/07/2015

Abstract: In this paper, the author brings some memories from the time he lived in Summerhill to explain how the school is.

Keywords: freedom; Neill; childhood.

Resumo: Neste artigo, o autor recupera parte de suas memórias da época em que vivia em Summerhill para esclarecer como é a escola.

Palavras-chave: liberdade; Neill; infância.

“Muitos alunos são autorizados a confundirem a busca da ociosidade pelo exercício da liberdade pessoal” Ofsted Report.

A Escola “façam o que gostam”

Há alguns dias atrás, deixei a minha filha de 13 anos, Eva, na Escola Summerhill para início do período letivo. Estávamos eu e ela desfazendo as malas no quarto, quando duas garotas entraram correndo para avisar que um garoto, particularmente chato, estava a caminho. Eva trancou a porta rapidamente, e continuamos desfazendo as malas. Logo depois, ouvimos uma batida na porta e a voz de um garoto chamando por ela. Eva revirou os olhos e o ignorou. Depois de algum momento batendo alto, ele gritou “Vadia” e ameaçou derrubar a porta com um machado antes de ir embora. Eva, totalmente tranquila, continuou desfazendo as malas. Mais tarde, quando estávamos saindo do quarto, um jato d’água me atingiu direto no rosto e me vi diante de três garotas que me olhavam entre risinhos e desculpas. Elas estavam esperando por Eva ou por uma das outras garotas que também estavam no quarto, e não que surgisse uma mãe. Eva achou tudo tão engraçado quanto as garotas.

O clima era mais para o de uma grande família do que para o de uma escola: uma família na qual os adultos eram tratados de forma igual. Alguns adultos acham desconfortável serem tratados como mais um na multidão, e não como uma figura de autoridade. Alguns pais podem achar desconcertante encontrar um garoto chamando sua filha de vadia e ameaçando destruir a porta do seu quarto com um machado. Mas eu me senti muito à vontade em Summerhill como, na verdade, me senti durante 9 anos, já que eu tinha morado e trabalhado na escola cuidando das crianças. Oito anos se passaram desde então, mas o fácil relacionamento entre os garotos de todas as idades e entre eles e os adultos continuava sendo um terreno familiar para mim. Não me ocorreu em nenhum momento que o garoto batendo na porta fosse tornar-se uma versão pré-adolescente de Jack Nicholson no filme “O Iluminado”. Ele

estava apenas demonstrando sua frustração por Eva tê-lo deixado do lado de fora. O momento passou e mais tarde eles se tratavam como se nada tivesse acontecido.

Tecnicamente Summerhill é um internato, mas com pouca semelhança com a noção tradicional do que seja um internato. Ninguém usa fardas. As crianças praguejam livremente sem medo de serem repreendidas. Casais de adolescentes andam abraçados. Crianças pequenas, totalmente envolvidas com suas próprias brincadeiras, circulam entre pequenos grupos de adultos conversando, e ninguém os mandam passear, parar de correr ou não ficarem muito excitadas. Summerhill tem sido o foco da atenção da mídia, que geralmente a descreve como uma escola tipo “façam o que gostam”, onde crianças indisciplinadas correm soltas. Mas, existe muito mais em Summerhill do que querem nos fazer acreditar alguns jornalistas sedentos de sensacionalismo, que passaram apenas algumas horas na escola.

Summerhill foi fundada em 1921 por A. S. Neill, um professor escocês, depois que se desiluiu com os métodos das escolas convencionais. Ele via esses métodos mais como um meio de dobrar a vontade da criança do que como suporte para o processo de aprendizagem. Neil foi influenciado pela psicanálise, que introduziu a então noção radical do inconsciente, e depois de ver muitas das crianças que ele tinha ensinado, serem cruelmente massacradas na Primeira Guerra Mundial. Ele procurou criar um ambiente onde as crianças pudessem ter o máximo de liberdade para serem elas mesmas. Motivado pela convicção de que crianças são essencialmente “boas” por natureza, ele achava que esta “bondade” era deformada pela tentativa dos adultos de moldar artificialmente a forma de ser da criança. Neill afirmava que a “bondade” não era uma inocência ingênua e sentimental, que tantos adultos atribuem às crianças, mas uma capacidade natural de se transformarem em indivíduos emocionalmente abertos e socialmente responsáveis. Era a liberdade, ele afirmava, que permitia

às crianças não perderem o contato e crescerem de acordo com a “bondade” inerente a elas.

Neill manteve sua defesa pela liberdade das crianças até sua morte em 1973. Cinquenta anos de experiência não mudou o seu pensamento. Summerhill continua ainda hoje, adotando os mesmos princípios de sempre ao ser administrada pela filha de Neill, Zoe Readhead. Localizada onde sempre foi durante a maior parte da vida de Neill, nos arredores da pequena cidade de Leiston, em Suffolk. Muito mais uma comunidade internacional, Summerhill recebe crianças de todo o mundo. É uma escola pequena com menos de cem alunos entre 7 e 17 anos. A maioria são crianças internas, embora algumas mais jovens fiquem apenas durante o dia, indo para casa à noite. Quando eu morava na escola, eu cuidava das crianças entre 10 e 12 anos. Neill denominava esta faixa de idade como “idade gangster”, uma vez que eles chegavam como novatos depois de um tempo na escola regular, longo o bastante para criarem um sentimento de ressentimento e revolta dentro deles. Algumas vezes, Neill recebeu crianças bastante difíceis e inquietas e deixou que a liberdade fizesse o seu trabalho com eles. Ele menciona em seus livros como elas começaram a amansar à medida que resolveram os seus conflitos num ambiente de tolerância e de fácil convivência. Eu assisti ao mesmo processo durante o tempo que trabalhei lá. Crianças, cujas dificuldades tinham sido criadas pela tentativa de incorporá-las ao sistema convencional de punições e recompensas, tornaram-se relaxadas e sociáveis em pouco tempo devido à paciência da comunidade. Mas não quero dar a impressão de que estes jovens “gângsteres” sejam particularmente um grupo trabalhoso. Até mesmo as crianças mais “bem-comportadas” em suas escolas antigas, quando a pressão acabava, permitiam que aspectos próprios delas, antes mantidos em segredo, pudessem vir à tona. Diante deste comportamento, pude vê-las tornarem-se mais tolerantes e confiantes.

Criando e infringindo as Leis

É então uma surpresa que Summerhill possua tantas regras ou “leis” como são chamadas. Deve haver 200 ou mais destas tais leis. Estas leis não são criadas pelos adultos, mas são propostas e votadas em assembleias regulares da comunidade, onde todos, adultos e crianças, têm direito a voto. A voz de uma criança de 7 anos tem o mesmo peso da de um Diretor. Na maioria das escolas e lares as crianças aprendem apenas a infringirem as regras, e não a criá-las. Em Summerhill, como as crianças são totalmente envolvidas em todo o processo, conseguem compreender e avaliar o raciocínio por trás das regras. Quando uma comunidade de crianças se senta para decidir os parâmetros pelos quais elas irão viver, elas criam regras práticas baseadas na experiência e no relacionamento. Por exemplo, se uma criança menor está correndo pela sala de jantar quando uma mais velha está tentando comer, alguém pode propor que elas não deveriam estar lá ao mesmo tempo. Ou se algumas de 12 anos pressionarem as mais novas a pedirem coisas emprestadas, e as mais novas sentirem dificuldade em negar, alguém pode propor uma regra que determine quem deve estar presentes nestas situações, garotos mais velhos ou um adulto para que nenhuma pressão seja usada. Crianças não propõem ou votam leis baseadas em códigos de conduta abstratos, tais como dizer que todos têm que segurar a faca e o garfo de certa maneira, ou usar certo estilo de vestido. Elas naturalmente conseguem distinguir entre o que Neill chamou de “liberdade e permissão”. Liberdade é fazer o que você quer, desde que não interfira na vontade de mais ninguém. Permissão é fazer o que você quer sem importar-se com as consequências.

A ideia comum é de que se as crianças forem deixadas às suas próprias vontades, elas jogarão toda a prudência ao vento e o caos prevalecerá. A experiência em Summerhill não confirma isto. Certa vez, quando eu estava morando na escola, nós recebemos muitos alunos novatos vindos direto da escola regular, prontos a usarem suas ideias democráticas na assembleia. Isto aconteceu numa época em que tínhamos mais do que o número usual de

crianças pequenas e um grande grupo de adolescentes, que tinham crescido como parte do processo de criação das regras e que sabiam do seu valor, tinham deixado a escola. Sendo então uma grande maioria, este grupo de novatos descartou todas as regras existentes, com exceção de um tanto referente à saúde e segurança que não são abertas à assembleia.

Claro que isto foi um caos por um tempo, sem hora para irem deitar e crianças andando de bicicleta por todos os corredores. Mas após alguns dias, a própria comunidade começou a votar o retorno das “leis”, uma vez que sentiram a necessidade delas, e por volta do final do período, todas as “leis” estavam de volta. Esta experiência ensinou a estas crianças que aquelas “leis” não eram arbitrárias ou autoritárias, mas que estavam ali por uma razão. Claro que, como em qualquer outro lugar, as regras são infringidas toda hora, mas qualquer um que queira, deve dirigir-se às assembleias e pedir para alguma coisa ser feita a este respeito. Por exemplo, se alguém usar a bicicleta do outro sem autorização, esta pessoa pode abrir um processo contra o infrator na assembleia. A pessoa que pegou a bicicleta pode explicar por que ele ou ela fez isto e uma votação é feita para decidirem se eles deveriam ser penalizados. Pode ser apenas uma advertência para que isto não se repita, ou uma pequena multa em dinheiro, ou ir para o final da fila do almoço. Pela minha experiência, a comunidade normalmente tem boas intenções e é justa com as multas. As poucas pessoas que receberam penalidades mais pesadas eram sempre moralistas com uma má consciência dos seus atos. Através do uso das assembleias, as crianças aprendem limites práticos enraizados na interação pessoal. Não são ordens incompreensíveis dadas por pessoas mais velhas, como muitas crianças experimentam em suas vidas. Nem a falta de clareza que acontece quando os limites não são dados, mesmo através de pais negligentes, ou daqueles que temem o confronto. Descobrir o “não” dos outros, desde que seja justo e possa ser recíproco, nos dá o senso de nós mesmos e do outro, que precisamos para termos um relacionamento saudável.

Uma das coisas que sempre apreciei nas assembleias, era a falta de ressentimento quando as coisas não eram do jeito que as pessoas queriam. Lembro uma vez de uma causa que entrei contra um grupo de garotos adolescentes que estavam fazendo barulho à noite numa área da escola na qual eles não deveriam estar. Foi o ápice de uma série de ocasiões em que eu fui acordada no meio da noite e argumentei por uma multa substancial.

Eles foram contra, argumentando da mesma forma veemente. Mas, desta vez a assembleia ficou a meu favor e eles foram multados. Quando a assembleia terminou e eles passaram em fila por mim, cada um deles me deu um grande abraço e se desculparam por terem me acordado. Não restou nenhuma cara feia de ressentimento ou tensão, nem da parte deles nem da minha.

Hora de Brincar

Outro aspecto de Summerhill que as pessoas frequentemente acham difícil de compreender, é que as aulas não são obrigatórias. As crianças só vão para as aulas quando elas decidem que estão prontas para aprender. As pessoas frequentemente dizem: “Eu nunca teria aprendido alguma coisa se eu não tivesse sido obrigado”. Minha resposta seria: “Claro que não, o seu desejo de aprender foi tirado de você pelo mesmo ato de ser obrigado”. Parte do meu trabalho atual envolve ensinar adultos e, mesmo que eles queiram aprender, eu vejo o quanto eles têm medo do processo de aprendizagem. A educação compulsória destruiu a capacidade deles de questionar, substituindo esta capacidade por uma ansiosa necessidade de fazer tudo certo. Seus sistemas nervosos reagiam com medo de ser visto como idiota, em vez de relaxar diante o claro, receptivo estado que é propício para compreender e processar novas informações. Esta é uma verdadeira desvantagem para muitos adultos e uma consequência direta da forma como eles foram educados.

Quando as crianças em Summerhill realmente vão para a aula, elas tendem a aprender muito rápido, uma vez que estão motivadas. Elas puderam

brincar à vontade e agora estão prontas para se engajarem num aprendizado mais estruturado. A maioria das crianças não tem tempo suficiente para brincar e ficar em seus mundos próprios, então sentem dificuldades em se concentrar na escola. Elas ficam entediadas, inquietas ou ansiosas. Neill afirmava que se as emoções são liberadas o intelecto tomará conta dele próprio. Certamente como pude ver nas crianças que eu cuidava, que agora estão na segunda metade dos seus vinte anos, elas todas parecem estar muito bem em suas respectivas carreiras. A maioria continuou com os estudos e agora possuem títulos numa variedade de matérias diferentes, algumas bem acadêmicas, outras mais artísticas. Tenho encontrado um grande número de ex “summerhillianos” através dos anos, alcançando todos os 85 anos de existência escolar e apenas uns poucos expressaram o desejo de terem frequentado as aulas. A maior parte deles sente que foram realmente capazes de desenvolver os seus próprios interesses e deixarem Summerhill com uma boa bagagem e preparados para o mundo lá fora. Eles também citam outras qualidades que eles adquiriram em Summerhill, as quais não poderiam ser adquiridas na sala de aula, mas desenvolvidas através do senso de liberdade e comunidade.

Então, quais são estas qualidades? Uma é confiança. Eu já enxergo isto em Eva, mesmo ela estando em Summerhill por apenas dois períodos, e ter sido muito feliz na sua antiga escola. Ela se sente bem mais relaxada, o que lhe permite ser mais extrovertida. Outra qualidade é a motivação própria. O fato de não terem sido impostas as atividades sem fim de adultos ansiosos, temerosos de que seus filhos não se tornassem virtuosos violonistas, ou multilíngue, antes que as células de seus cérebros murchassem ou, Deus me livre, ficarem entediados por meia hora, tinha ampliado os seus mundos interiores e os mantidos intactos o bastante para que soubessem o que eles queriam da vida e o que eles tinham para oferecer. Durante meu trabalho como “cuidador”, eu lembro que ouvia com frequência de um empregador ou faculdade o quanto eles apreciavam a capacidade deste ou daquele ex-aluno de

assumir criativamente um trabalho sem precisar que lhes dissessem toda hora o que deveriam fazer. Outra qualidade frequentemente observada era a capacidade de se relacionar com as pessoas. Aprender a conviver com as pessoas evoluía naturalmente na vida da comunidade. “Ex-summerhillianos”, pela minha experiência, são geralmente tolerantes. Eles não julgam as pessoas pela aparência, como roupas, profissão ou riqueza. Eles se relacionam com as pessoas primeiramente como pessoas, e não as julgam por suas falhas ou lutas.

Enfrentando o Governo

Estas qualidades são aquelas as quais não podemos medir nem qualificar. O que as excluem como critérios de uma boa educação, como determina o sistema de ensino. A educação se tornou altamente padronizada, com metas específicas para idades específicas. Estas metas devem ser testadas e o progresso dos alunos é medido de acordo com os bons resultados nos testes. A abordagem educacional de Summerhill não é bem vista pelos fiscais do governo. A atitude do “Ofsted” (Departamento que define os Padrões de Qualidade do Ensino) em relação à Summerhill tem sido a mesma “face vermelha” de indignação de tio Vernon quando se mencionava a Escola Hogwarts nas histórias de Harry Potter. Ao longo de toda a sua carreira, Neill sempre temeu pelo futuro de Summerhill, citando apenas um fiscal que nunca entendeu o que Summerhill realmente era. Durante a década de 90, os fiscais tornaram-se mais frequentes e agressivos, até finalmente ameaçarem a escola de ser fechada se não fossem adotadas medidas para, essencialmente, acabar com a não obrigatoriedade das aulas.

Em março de 2002, isso culminou com um apelo ao Supremo Tribunal em que Summerhill cobrou uma notificação oficial de queixa do governo. Logo se tornou claro que o relatório do fiscal do governo estava cheio incorreções e preconceitos os quais não puderam ser provados no Tribunal. Também veio à tona que, apesar da garantia dos fiscais de que Summerhill não era um alvo

específico, o seu nome estava numa lista secreta de escolas que deveriam “ser observadas”. O governo recuou rapidamente e David Blunkett, o então Ministro da Educação, ofereceu algumas propostas de conciliação. A Times registrou (Sexta-feira, 24 de março de 2000): “Em cenas extraordinárias no Tribunal Real de Justiça, foi permitido à escola recorrer ao “Court 40” para formar um conselho estudantil, a fim de debater as novas propostas de Blunkett”. Assim como qualquer outra moção, a assembleia votou se aceitariam as propostas de David Blunkett. Essencialmente, estas propostas representaram uma verdadeira reviravolta e pela primeira vez na história de Summerhill, a filosofia de Neill sobre o ensino ficou sob a proteção da lei. Foi o fim de uma longa jornada na qual as crianças tiveram uma participação efetiva. Enfrentaram o governo britânico e venceram.

Para mim, e muitos outros, foi um grande alívio que esta pequena escola, que defende a liberdade das crianças, tenha sobrevivido. Isto é pessoal – é a escola da minha filha, ela escolheu ir para lá e eu fui capaz de apoiá-la e fiquei feliz por tê-lo feito. Também é parte da minha história pessoal: Summerhill permanece para mim como o mais forte senso de comunidade que eu já experimentei em minha vida. Mas é também a personificação viva de uma maneira de criar os filhos na qual nos obriga a refletir sobre a maneira baseada no medo em que as crianças são muitas vezes submetidas: Medo de que se não as obrigarmos elas não aprenderão. Medo de que se não as moldarmos elas se tornarão mimadas. Medo de que haja uma maldade em nosso cerne que precisa ser transformada em bondade. Se há uma coisa que Summerhill nos ensina, é que não precisamos ter medo.

Big Kids (crianças crescidas): seu significado, desenvolvimento e importância em Summerhill¹

Big Kids: their meaning, development and importance in Summerhill School

Dane Goodsman, Ph.D.²

¹Traduzido, com permissão do autor, pelo Prof. Dr. Marcelo Cizaurre Guirau, IFSP São Roque.

²Reader in Medical Education, Barts and The London School of Medicine. Queen Mary University of London. UK..

Submetido em 24/11/2015
Aprovado em 26/12/2015

Resumo: Esse artigo considera um aspecto societal específico da Escola Summerhill de A.S. Neill: as 'Big Kids' (crianças crescidas). O efeito do papel da Big Kid na estrutura social da escola significa que as crianças em Summerhill não estão sob os cuidados de adultos, mas sim sob os cuidados de outras crianças.

Palavras-chave: Summerhill. Big Kids. Educação.

Abstract: In this paper, the author brings highlights from his book "After Summerhill". Its main purpose is to describe the main concepts about Summerhill education and to find out its outcomes. In short, the author seeks to answer "what happened to the pupils".

Keywords: Summerhill. Big Kids. Education.

Introdução

Summerhill tem funcionado continuamente na Inglaterra desde 1921 e opera sob duas grandes características (definidoras): 1. A presença nas aulas não é compulsória 2. A comunidade escolar como um todo é parte de uma democracia – administrada por meio de um processo de encontros – em que cada pessoa conta com seu voto. Em muitos aspectos, Summerhill se parece com um internato convencional: recebe alunos com idades de 5 a 16; tem um diretor, professores e tutores (chamados de “House-parents”) e oferece o habitual conjunto de matérias em lições programadas – além de atividades que poderiam ser chamadas de “extracurriculares”, como esportes, música etc.

Essencialmente, Summerhill pode ser descrita como uma comunidade de iguais que opera com uma forte noção de igualdade social – refletida e reforçada pela instituição do Encontro. Ainda assim, apesar dessa igualdade, emerge o paradoxo de que há uma hierarquia – representada na forma dos “mais velhos” da comunidade, como descrito por Bohannan (1958). No entanto, esses “mais velhos” não são os adultos, mas sim (na maioria dos casos) as crianças mais velhas – chamadas de Big Kids⁹ (Crianças Crescidas). No seu papel de Big Kid, a criança é vista como guardiã da cultura da escola.

Durante meus estudos de doutorado (1992), identifiquei as Crianças Crescidas como um artefato cultural de Summerhill e este artigo é uma exploração do seu desenvolvimento, papéis e significados. Ainda que os dados citados tenham sido coletados há algum tempo (durante os anos 80) na minha anterior e contínua relação com a escola, acredito que o fenômeno que descrevo continua, essencialmente, a ser parte da vida dessa instituição.

Os dados para esse trabalho foram coletados como uma série de entrevistas individuais com atuais e ex-alunos e também com atuais e ex-funcionários. As entrevistas se basearam, essencialmente, na abordagem da

⁹ No original, a autora cria o substantivo “Big Kidness”, que traduzi por “criança-crescida”, acompanhando a tradução de “Big Kid” por “Criança Crescida”. Seguindo sugestão da autora, os termos Big Kids e Big Kidness serão mantidos no original. (N.T.)

teoria fundamentada, que também fez uso de tópicos surgidos da minha experiência anterior da escola – para servir de inícios, não de guias. As entrevistas foram conduzidas, em sua maioria, por mim e foram todas gravadas e transcritas. Os dados transcritos foram explorados usando o processo de análise temática.

Contexto

Em termos gerais, as Big Kids (Crianças Crescidas) são com frequência as crianças mais velhas ou “Crianças Carruagem”, ainda que isso não seja necessariamente um pré-requisito, nem uma garantia, da Big Kidness (Criança-Crescida¹⁰). Este artigo é uma exploração desse fenômeno e as questões que sigo cobrem áreas tais como: quem são identificados como Crianças Crescidas? Quais atributos a Big Kidness engloba? Há uma zona de demarcação clara? Como é a experiência da Big Kidness? Qual é o seu uso? Quais valores ela representa? Como ela é replicada? O que essa noção significa para o restante da comunidade e como esse status se relaciona ao papel dos membros da equipe de Summerhill? Em resumo: por que há Big Kids em Summerhill?

Descobertas:

Tempo de serviço

Uma das mais óbvias e mais facilmente explicadas razões é que, na maioria dos casos, Big Kid é a descrição de uma criança que está na escola há muitos anos e que cresceu no sistema. Em alguns casos, isso pode ter acontecido em um período de 9 ou 10 anos. Pouquíssimos membros da equipe trabalham na escola por um tempo como esse. O efeito disso é observado por um aluno:

¹⁰ Ver nota 01.

Crianças Crescidas geralmente ficam em Summerhill bem mais tempo do que os membros da equipe. Então, de uma certa forma, você pode dizer que eles são summerhillianos profissionais. (Criança Carruagem)

O comentário demonstra que as próprias crianças entendem que as Crianças Crescidas são os “experts” e, como mostrado a seguir, podem ser críticos da falta de “expertise” dos membros da equipe:

Às vezes, eu acho que eles (as pessoas da equipe) são mesmo estúpidos por fazerem algo em que eles não têm experiência – o tipo de coisa em que eu tenho experiência. (Criança Carruagem)

A afirmação acima revela que as crianças viam o seu papel como igual ao dos membros da equipe. Reforçando essa ideia, membros da equipe de fato descreveram-se como menos aptos, em alguns aspectos, que as crianças para trabalhar na escola.

Muitas vezes vou perguntar às crianças o que elas pensam, principalmente no caso de aulas interrompidas... Acho que a opinião das crianças nos assuntos do dia-a-dia é muito valiosa... você pode ter uma compreensão bem melhor do que acontece com a criança perguntando às outras crianças. (Professor)

Progressão

Minha pesquisa mostrou que havia uma compreensão de que a Big Kidness era parte de uma progressão ou processo de amadurecimento. As entrevistas revelaram que a Big Kidness era vista como a fase final de uma transição de criança pequena para Big Kid.

É muito estranho lembrar de quando eu estava no Quarto do canto (10-11 anos) Eu era uma pessoa tão diferente do que sou agora... Eu sou uma criança carruagem – alguém responsável. (Criança Carruagem)

A gente trabalhava para ser uma Big Kid. (Criança Carruagem)

As entrevistas relevaram a Big Kidness por meio de uma série de descritores – como, por exemplo, responsável, ativo, respeitado e adulto –, todos se combinando para dar uma visão geral da Big Kid como participante madura e ativa da comunidade. Isso também foi percebido nas descrições das conversas daqueles que ainda não obtiveram o status de Big Kids. Frases como “fechados em si mesmos” e “egoísta” foram usadas. A Big Kidness também foi identificada pela natureza ativa do envolvimento dos indivíduos com a comunidade – onde o egoísmo seria considerado inapropriado – e a visão de que egoísmo e egocentrismo seriam características de crianças pequenas. Os dados mostraram um processo de mudança de criança pequena para Big Kid por meio de um estado aparentemente associal para um social.

Eu acho que quando a gente é pequeno a gente não pensa mesmo sobre isso – não tem nada para pensar lá – a gente apenas vive a nossa vida.” (Criança Carruagem)

Esse comentário de uma Big Kid sobre seu status anterior de criança “pequena” reforça que a Big Kidness pode ser considerada como o final de um processo. As evidências também indicaram que seria difícil se comportar como uma Big Kid sem a experiência adquirida pela vivência em Summerhill.

A gente entende mesmo as coisas de outra forma quando a gente está mais velho. Você olha para as coisas de outro jeito. Na Cabana a gente pode pensar em tal e tal lei como sendo uma coisa. No momento em que você acorda no Quarto do canto e daí para o próximo estágio, você está olhando para a coisa de um ponto de vista diferente. (Criança Carruagem)

Também parece que se tornar uma Big Kid era considerado a opção mais difícil.

Se você é maior, você tem mais experiência, você pensa mais nas coisas, analisa as coisas com mais detalhes. Então, quanto mais velho você fica, mais difícil é. (Criança Carruagem)

Os dados mostram que a experiência que se ganha vivendo na comunidade se torna água para mover mais o moinho analítico: “você pensa mais nas coisas, analisa as coisas com mais detalhes”. A Big Kidness parece evocar um imperativo moral de “pensar nas coisas”. No entanto, é preciso também observar que não é uma questão de pressão social – já que ninguém é obrigado a vestir o manto de Big Kid – mas que, sem tal introspecção, o status de Big Kid era difícil de ser obtido.

Respeito

A Big Kidness também envolve uma noção de respeito conquistado. A Big Kid é mais frequentemente vista como tendo um julgamento sensato e sem preconceito, acompanhado de algum grau de diplomacia ou trato e, por isso, seria mais capaz de dar sugestões aceitáveis por todos os lados. Eu vejo isso como um reforço da noção de “ancião” da comunidade e da ideia de que a sociedade de Summerhill possui semelhanças com alguma forma de sistema tribal.

No nível interpessoal, a Big Kid é vista como uma pessoa compreensiva que opera com o conhecimento e a perícia obtidos ao longo de seus anos na escola. Eu arrisco dizer que o aspecto central da arte da Big Kidness esteja conectado ao fato da Big Kid ter adquirido a capacidade de se colocar no lugar dos outros. Mead (1934) descreve essa capacidade como simpatia, enquanto que hoje em dia nós provavelmente a caracterizaríamos como empatia.

Aprendendo a ser uma Big Kid

Parece que a Big Kidness é aprendida por meio do engajamento e exposição à aplicação de experiências em várias situações, tanto no nível pessoal quanto no público – aqui, potencialmente um modelo experimental –, mas, como os dados também mostram, a Big Kidness foi replicada usando um modelo de aprendizado.

... a gente mostra aos pequenos como a gente meio que, não sei como dizer, como explicar isso, bem, meio que você mostra a eles como é ser uma Big Kid.” (Criança Carruagem)

Eles [as Crianças Crescidas] têm muita experiência e eles meio que passam sua experiência para as crianças mais novas. (Criança Carruagem)

Outro aspecto da vida em Summerhill é a natureza ativa da participação individual nos conhecimentos e significados da cultura. As crianças em Summerhill estão constantemente fazendo afirmações sobre como as pessoas estão “cumprindo seus papéis” – geralmente com base em suas crenças sobre como o papel dos outros deveria ser cumprido.

As pessoas que saíram no verão passado eram muito boas, elas mantiveram a escola toda unida. Eles tinham boas propostas no Encontro; elas sabiam mesmo do que estavam falando – elas eram boas.

Uma afirmação em conversa:

No período anterior, as crianças crescidas não estavam muito interessadas nas crianças pequenas.

A Big Kidness é claramente reconhecida como um papel pela comunidade, ilustrado nas afirmações acima no como envolver o indivíduo a ser menos interessado apenas em si próprio. O processo em geral é visto como parte de uma continuidade de amadurecimento por meio da qual o indivíduo gradualmente assume uma postura social mais aberta na comunidade. Isso é visto pelos estudantes como uma progressão mais ou menos inevitável – em vez de uma progressão ideológica – surgida (inevitavelmente) de se fazer parte da escola por muitos anos.

Estudantes e Crianças Crescidas

Considerando-se os fatores envolvidos em motivar uma criança a querer se tornar uma Big Kid, a noção de identificação no grupo de iguais parece ter aceitação. De fato, a Big Kidness pode ser vista como a maior honraria e afirmação de aprovação dada pelo grupo de pares. É importante observar, no entanto, que a maioria das escolas é estratificada em grupos etários, nos quais as crianças passam a maior parte do tempo com outros da mesma idade, restringindo as possibilidades de interação. Em Summerhill, por meio do contato social irrestrito, a criança é capaz de desenvolver relacionamentos que atravessam as faixas etárias. Como qualquer Big Kid tem contato com todos na comunidade, o grupo de iguais se expande para o grupo todo, incluindo os membros da equipe.

Outro ponto a ser notado é que por meio do contato social irrestrito – como descrito acima – emerge uma forma de grupo familiar. No entanto, em vez de ser apenas uma versão ampliada da família, Summerhill parece acrescentar outra dimensão (como observado, também, em outras escolas livres). Swidler (1979) fornece um relato disso em seu trabalho:

As escolas livres são muito mais igualitárias que as famílias. Elas são algo como um grande grupo de irmãos, uma sociedade de iguais, sem pais e filhos. O status dos professores é equiparado para contrabalancear as vantagens tradicionais do professor de idade, experiência e posição na organização. Em sua atmosfera de intimidade e afeto, sua confiança nos motivos do amor e da culpa para ligar as pessoas à comunidade, as escolas livres imitam a vida familiar. Mas eles desafiam explicitamente aquela combinação de amor e dominação que caracteriza, na nossa sociedade, a vida familiar tradicional e que se transfere para as relações usuais entre professores e estudantes na escola. (p. 145)

A perspectiva summerhilliana:

... melhor que uma família, porque você não tem essa relação muito próxima com pessoas que tem poder sobre você. Tem muito mais negociação disponível, porque a comunidade é muito maior. (exsummerhilliano)

O aspecto interessante da ordem normativa das “escolas livres” (como descrita acima e espelhada em Summerhill) é que ela cria indivíduos sociáveis em vez de hedonistas, o que requer que o estudante aprenda autonomia e participação no lugar de individualismo e conquista.

Equipe, Big Kidness e relações de poder

Levando em consideração os pontos levantados acima, quem os alunos de Summerhill veem como tendo poder sobre eles? Uma ideia inicial é dada por este aluno de quatorze anos ao descrever a posição dos membros da equipe:

Pergunta: O que faz a figura do membro da equipe? Eles são muito importantes ou não, ou o quê?

Não, eu não acho que eles são realmente importantes. Bem, eu acho que, se comparado a uma escola normal, eles estão apenas meio que no nível [das Crianças Crescidas] mesmo.

Parece que essa transferência de poder da habitual hierarquia automaticamente designada para uma que se manifesta pela concessão social traz uma significativa contribuição para as diferenças percebidas na dinâmica estudantes/funcionários de Summerhill. Professores e outros membros da equipe de funcionários não são automaticamente tratados com deferência – na verdade, como o resto da comunidade, eles têm que conquistar tal respeito.

As estruturas de controle e poder em Summerhill diferem da maioria dos processos educacionais tradicionais no ocidente baseados em escolas, onde esperamos ver os professores como depositários do poder (em substituição ao Estado). Em Summerhill, muito do poder está nas mãos das crianças e incorporado no papel de Big Kid. O que é importante aqui é que os membros da comunidade de fato delegaram esse poder à figura da Big Kid e é isso o que concede a principal sustentação a essa posição. Ao conferir ao indivíduo uma expectativa sobre o que uma Big Kid deve ou não fazer, o poder efetivo da função é mantido pela comunidade, pois, se uma Big Kid não “corresponder às

expectativas”, ela perde esse status. Em outros modelos de poder, geralmente vemos a comunidade obrigada a se submeter à visão dos donos do poder sobre o que é aceitável. Assim, o poder conferido às Crianças Crescidas de Summerhill parece não ser um poder sobre alguém – em um sentido coercitivo – mas um poder advindo de se ser confiado e acreditado, ou seja, um poder conferido.

... As pessoas escutavam o que eu tinha pra dizer. Se eles estivessem discutindo e eu chegasse, eles parariam a discussão o tempo suficiente para me dizer o que estava acontecendo e eles, geralmente, fariam o que eu sugerisse. Eu gosto da glória disso, pra dizer a verdade. Eu acho que outros têm a mesma diversão nisso como eu, que as pessoas os respeitem. (Criança Carruagem)

Isso, novamente, reforça a ligação entre a Big Kidness e a aprovação social. Em cada um dos exemplos, o poder está condicionado a uma “boa” atuação na função de Big Kid. Essa noção de “boa” atuação levanta uma proposição interessante: a Big Kidness poderia ser conquistada e depois perdida? Isso parece improvável se pensarmos no tempo necessário para o amadurecimento do status de Big Kid e nenhum exemplo foi encontrado para sustentar tal proposição. No entanto, não encontrei dados refutando isso e, portanto, a questão – ou proposição – deve permanecer sem resposta. Contudo, a figura da Big Kid como uma pessoa de status e poder delegado é uma mudança interessante e se posta em contraste ao habitual cenário escolar – como descrito anteriormente –, no qual os funcionários são as pessoas com poder.

Questões para a Big Kidness

Até aqui este artigo mostrou como a Big Kidness é, em parte, o resultado de se ter vivido em Summerhill e de se ter tido a liberdade para se desenvolver como indivíduo. Neill questionaria se isso não seria o resultado de um processo natural e a sociologia iria sugerir que isso seria parte de um processo de socialização. A questão que emerge é: até que ponto se trata de liberdade de

escolha ou de manifestações de uma complacência crescentemente sofisticada. O que quero dizer é: será que a ideia de liberdade individual está tão coberta de imperativos postos e não postos dentro dessa cultura que há apenas um caminho?

A dificuldade de ser uma Big Kid é que você não está mais puro, isso é uma coisa péssima. A gente sabe que as coisas nos afetam desde que nascemos... é porque você está aqui somente por cinco anos, você é em comparação intocável, de certa forma. Mas quando você tem quinze anos, tem muita pressão, mesmo em Sumerhill, entende – “vocês, crianças crescidas, têm que começar a ser responsável agora. É hora de começar.” (ex-summerhilliano)

Continuando a explorar a motivação vinda da pressão externa, o respondente prossegue:

... que quando você é adolescente você está nessa fase de transição horrível em que você não tem lá muita convicção, você realmente não tem muita coragem. Poucos adolescentes vão se virar para alguém e falar “Eu acho isso, eu estou certo, não discuta comigo”. Eu acho que é assim provavelmente porque você é muito facilmente influenciado por outras pessoas, porque você não tem muita certeza do que pensa. Eu me lembro de, quando adolescente, não ter muita certeza do que pensava. Eu acho que você se preocupa muito mais e, por isso, você está muito mais propenso às pressões de cima, dos adultos. As crianças deveriam ser deixadas para pensar o que é melhor para elas. Elas não deveriam ser obrigadas a fazer algo como aquilo [cuidar dos mais novos]. Acho que isso é pressão externa. Quando você é uma Big Kid, você está muito mais perto da pressão dos membros da equipe da escola. Elas [as crianças] iriam, em algum momento, se virar sozinhas se ficassem aqui tempo suficiente. (ex-summerhilliano)

Interessantemente, a última sentença do relato traz uma inversão das ideias expressas na primeira parte. Até aqui, nos é dito que as Crianças Crescidas são, provavelmente, influenciadas pelos membros da equipe; após, nos é dito que, se deixadas por sua própria conta, elas (as Crianças Crescidas) iriam “se virar sozinhas”. O que podemos concluir disso? Isso poderia ter se dado simplesmente devido a uma questão de perspectiva na qual o adulto está, talvez,

vendo um quadro mais amplo da situação. Alternativamente, poderia ser porque esse adulto nunca atingiu o status de Big Kid, como testemunhado pelos trechos “você não tem lá muita convicção ... poucos adolescentes vão se virar para alguém e falar ‘eu acho isso, eu estou certo’”, enquanto que explorações prévias nesse artigo mostraram que a Big Kidness implica que a Big Kid teria a coragem de dizer tais coisas e, de fato, os dados mostram que elas fazem referência a sua relação com os membros da equipe em termos de sua própria habilidade e não da dos adultos. No entanto, há um aparente paradoxo: se olharmos para o seguinte depoimento, poderemos ver um aspecto interessante na relação entre a função dos membros da equipe e a função da Big Kid.

Os membros da equipe, se necessário, devem ser o seu bode expiatório. Eles são, digamos assim, as cabeças da tribo, porque, eu acho, você tem que ter algo lá, algo em que você realmente confie e dê importância para procurar e abrir sua consciência. Eu não acho que as Crianças Crescidas devessem se considerar o último elo da corrente. O papel da equipe é vital como o final da corrente, completando o quadro – para estar lá. As crianças não precisam ser membros completos da equipe, adultos completos. (ex-summerhilliano)

Ficou claro pelos dados que a equipe não possui o mesmo status nem necessariamente os mesmos tipos de poder que as Crianças Crescidas. Mas, como descrito por Lamb (1992), questões como contratação e dispensa são reservadas à equipe e, no depoimento acima, a equipe aparece não como um personagem periférico, mas como um membro influente da comunidade. Ainda assim, permanece o fato de que a Big Kidness estará sempre indisponível a ela – o que nos leva à conclusão de que Summerhill parece ter uma cultura na qual o poder está, de certa forma, parcialmente separado da responsabilidade. Da perspectiva da equipe de Summerhill, esse fato levanta uma questão interessante relacionada à autenticidade e à autoridade: se ser uma Big Kid é central para ser um summerhilliano e se os membros da equipe necessariamente não podem ser Crianças Crescidas, que tipo de summerillianos eles podem ser?

Para concluir

A proposição desenvolvida neste artigo é que em Summerhill os mais velhos de cultura da comunidade da escola são as Crianças Crescidas. Além disso, Big Kid, como um título, não se trata meramente de uma descrição literal, mas é a personificação de vários atributos, tais como expertise, assumir um papel ativo na comunidade, responsabilidade e maturidade. A Big Kidness, como mostramos, é a última fase de uma continuidade desenvolvimental – o revelador aqui é a noção de progressão em direção a se tornar uma Big Kid. Também foi mostrado como esse papel é fundamental na manutenção da ethos da escola. Parece que Summerhill cria a Big Kidness deixando-a se desenvolver – criando um ambiente no qual é dado aos jovens o poder de ser responsável sem necessariamente ter a responsabilidade de ser poderoso.

Referências

- Bohannan, L. (1958). Political aspects of Tiv social organization. *Tribes Without Rulers: Studies in African Segmentary Systems*.
- Goodsman, D. (1992). *Summerhill: theory and practice* (Doctoral dissertation, University of East Anglia).
- Lamb, A. (1992) *The New Summerhill* London: Penguin xiv.
- Meads, G.H. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swidler, A. (1979). *Organization without authority: Dilemmas of social control in free schools*. Harvard University Press.
- Winter, E. (1956) *Bwamba: a structural-functional analysis of patrilineal society* Cambridge: Published for the East African Institute of Social Research by W. Heffe.

Indicando diferenças na prontidão para aprender e nos estilos de aprendizagem*

Addressing Differences in Learning Readiness and Styles

Jonathan Showstack, Ph.D., MPH.¹

*Traduzido, com permissão do autor, pela Profa Ms. Ivana Soares Paim, IFSP Suzano.

¹ Professor of Medicine and Health Policy, Emeritus. University of California, San Francisco

Submetido em 30/11/2015

Aprovado em 2/12/2015

Abstract: There are many different ways to consider the Summerhill School and the philosophy of A. S. Neill's education. My intention is not to add more scholarly data to existing literature on Neill's ideas, but to offer some brief reflections and ideas based on my own experiences and observations..

Keywords: Summerhill. Learning. Experience.

Resumo: Há muitas maneiras diferentes de considerar a Escola de Summerhill e a filosofia da educação de A. S. Neill. Minha intenção não é agregar mais dados acadêmicos à literatura já existente sobre as ideias de Neill, mas oferecer algumas breves reflexões e ideias baseadas em minhas próprias experiências e observações.

Palavras-chave: Summerhill. Aprendizagem. Experiência.

Há muitas maneiras diferentes de considerar a Escola de Summerhill e a filosofia da educação de A. S. Neill. Minha intenção não é agregar mais dados acadêmicos à literatura já existente sobre as ideias de Neill, mas oferecer algumas breves reflexões e ideias baseadas em minhas próprias experiências e observações. Essa experiência envolveu frequentar a Summerhill por um ano, quando eu ainda era um adolescente, e mais tarde, para minha surpresa, ao passar toda minha vida adulta na academia. Focalizo um aspecto da educação que está implícito, mas que possivelmente vá além das ideias de Neill: as diferenças nas maneiras pelas quais cada um de nós absorve e processa informação, particularmente num cenário acadêmico.

Sou professor em uma prestigiada universidade, tenho doutorado em sociologia e mestrado em saúde pública, e verdade seja dita, apesar de amar o aprendizado e a descoberta, nunca apreciei a escolarização formal. Foi meu descontentamento com o Ensino Médio que me colocou em contato com a Summerhill. Meus pais tinham lido e simpatizado com as ideias de Neill, divulgadas no então recém-publicado livro, “Summerhill: liberdade sem medo”. Quando deixei o Ensino Médio, Summerhill parecia uma possível alternativa (pois de minhas várias conquistas acadêmicas, um diploma de segundo grau não fazia parte).

Por que recusei frequentar o Ensino Médio? Até hoje não estou bem certo, embora acredite que tenha compreendido que estava lidando na época, com dois assuntos interligados. Primeiro, tive uma dose pesada de ansiedade e confusão adolescente. Talvez igualmente importante, e não havia compreendido isso até muitos anos depois, métodos de ensino padronizados, palestras específicas e tarefas extenuantes, próprios da chamada aprendizagem linear, foram inconsistentes, sob a perspectiva de serem incompatíveis com a maneira com que aprendo e relaciono informações.

A descrição usual de Summerhill inevitavelmente inclui a palavra “liberdade”, usada positivamente por adeptos à ideia, ou frequentemente

negativamente por oponentes. Mais tarde, Neill explicou sua concepção original de “liberdade” ao adicionar a esclarecedora expressão “sem permissão”, presumivelmente para combater críticas que sustentavam ser suas ideias parecidas com aquela do “bom selvagem”. Quando cheguei a Summerhill, encontrei uma vibrante comunidade democrática, que incluía, um tanto para minha surpresa, numerosas regras, escritas ou não. De várias maneiras, o ambiente social era mais estruturado do que eu tinha previamente vivenciado. Parecia mais a extensão da família do que uma escola.

Talvez perdido em controvérsias sobre o significado e arcabouço do termo “liberdade”, como é aplicado à educação, tenha deixado de perceber que há uma chave, uma ideia implícita: desenvolvimento intelectual e emocional não são tão lineares e congruentes quanto os níveis de ensino e os testes que implicam e demandam. Além do mais, um ambiente ideal de aprendizagem deveria orientar necessidades individuais, talentos e desejos, e ser tão livre quanto possível. O principal objetivo deveria ser aprender num lugar apropriado às necessidades de desenvolvimento emocional, cognitivo e intelectual da criança.

É sabido que as crianças diferem no tempo de seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, e que os atuais vastamente disseminados arsenais de ambientes de aprendizagem e seus equipamentos devem se equiparar à oferta de mais oportunidades para uma educação criativa que expresse essas diferenças. A ideia de “estilos de aprendizagem” tem também recebido grande atenção, particularmente com o advento do computador e da educação à distância. O que não é aparente, contudo, é que essas ideias têm sido incorporadas a práticas educacionais para orientar e indicar a prontidão de uma criança a aprender, ou para reconhecer que algumas crianças podem ter, por exemplo, um estilo de aprendizagem mais visual e/ou auditivo.

Levei muitos anos para entender que meu estilo de aprendizagem era visual, e teria preferido adquirir informação por meio da leitura e da prática, ao

invés de ter assistido a palestras e aulas. Para mim, e desconfio que para muitos outros, ler um artigo ou livro é uma maneira muito melhor de explorar evidências e ideias, especialmente por ser um processo que nos permite voltar algumas páginas ou pular para outras seções a fim de rever conceitos relacionados. Eu teria sucedido ainda mais se tivessem me pedido para ler livros, ocasionalmente checar questões com os professores, e ter sido submetido a testes somente quando ambos, professor e eu, concluíssemos que eu estivesse pronto.

Não pretendo afirmar que todas as escolas deveriam se tornar “Summerhills”, mas dizer que é necessário repensar os padrões de estruturação educacional divididos por níveis escolares e idade para que representem um passo na direção de prover um ambiente educacional mais rico e motivador, a fim de que todas as crianças, incluindo aquelas, que como eu, por alguma razão, têm dificuldade em se adaptar ao ambiente da escola padronizada. Sei que há muitos esforços no âmbito da comunidade educacional para melhor assegurar o avanço de uma educação apropriada para todas as crianças. Diria que a grande ênfase deve estar na ideia de que “nenhuma criança deve ser deixada para trás” (que eu endosso e interpreto como um modo de garantir educação adequada para todas as crianças, sem levar em conta que as circunstâncias sócioeconômicas devem ser expandidas para incluir novas maneiras de acomodar diferentes estilos, tempos e meios de aprendizagem).

Claro que o ideal de educar cada criança como um indivíduo único é geralmente considerado muito mais caro do que métodos padronizados, e é bem possível que esses métodos educacionais padronizados sejam apropriados e adequados para a maioria dos estudantes. Para crianças que por alguma razão não estejam ainda prontas ou não sejam ainda capazes de aproveitar o ambiente de aprendizagem padrão, eu desejaria que novas e criativas maneiras de oferecer ambientes de aprendizagem pudessem ser disponibilizadas, mesmo com pequenas adições aos orçamentos vigentes. Desconfio até mesmo que algumas

economias ficariam realizadas com a adoção de computadores e com a implementação da internet, que poderiam ser otimizados e adequados às necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante.

Parece provável que alunos com diferentes experiências, bagagem cultural e habilidades, teriam mais vantagem se lhes fossem apresentados seus diferentes estilos de aprendizagem, os quais aumentariam a ideia de prontidão para aprender, uma das centrais contribuições de Neill. Apontar a individualidade do estilo de aprendizagem seria útil para assegurar a possibilidade de que todas as crianças avançassem apropriadamente em seu conhecimento e compreensão do mundo.

Neill de Summerhill: um filósofo da educação pela responsabilidade individual*

Neill of Summerhill:
An Educational Philosopher for Personal Responsibility

Ronald Swartz, Ph.D.¹

¹Ronald Swartz recebeu seu título de doutor pelo Departamento de Filosofia e História da Educação da New York University em 1971. Atualmente, ele é professor de Educação e Filosofia aposentado. Deu aulas na Oakland University, em Rochester (Michigan) de 1970 a 2011. O doutor Swartz foi um membro em período integral do corpo docente responsável por dar aulas em diversos programas de graduação e pós-graduação. Swartz é coautor da obra: Swartz, R., Perkinson, H., Edgerton, S. Conhecimento e Falibilismo: Ensaio sobre como melhorar a educação. New York: New York University Press, 1980. Swartz publicou mais de quarenta ensaios, artigos e capítulos de livro em diversas revistas de educação, incluindo Teachers College Record e Interchange. Ele é também produtor e moderador dos vídeos da série Educação em Sociedades Multiculturais.

*Traduzido, com permissão do autor, pelo Prof. Dr. Marcelo Cizaurre Guirau, IFSP São Roque.

Submetido em 01/12/2015

Aprovado em 10/12/2015

Abstract: For those who take on the task of trying to make the ideas associated with the personal responsibility tradition a part of their lives, the work of Neill can become one place to begin to see that learning to “let people live in their own way” may at times be aided by a learning environment that is a fallible liberal democratic self-governing community. And the learning community that Neill founded nearly a hundred years ago has indeed helped to demonstrate that it is possible for many young people to get a valuable, meaningful, and worthwhile education if they are lucky enough to just “hang around” a school such as Summerhill.

Keywords: Summerhill. Neill. Philosophy.

Resumo: For those who take on the task of trying to make the ideas associated with the personal responsibility tradition to part of their lives, the work of Neill can become one place to begin to see that learning to "let people live in their own way" may at times be aided by a learning environment that is a fallible liberal democratic self-governing community. And the learning community that Neill founded nearly a hundred years ago has indeed helped to demonstrate that it is possible for many young people to get a valuable, meaningful, and worthwhile education if they are lucky enough to just "hang around" a school such as Summerhill.

Palavras-chave: Summerhill. Neill. Filosofia.

É razoável apoiar, ou quem sabe até encorajar, o desenvolvimento de escolas de nível Fundamental e Médio que deem aos estudantes toda a liberdade de escolher entre ir para a aula ou ficar de fora? Essa questão – que eu chamo de problema educacional de tornar o ensino acadêmico opcional em uma escola – é claramente fruto de uma citação do livro *Des-Educação Compulsória*, de Paul Goodman. Em uma de suas muitas tentativas de explicar como as reformas educacionais defendidas por A. S. Neill diferiam daquelas endossadas por John Dewey, Goodman escreveu o seguinte:

Como Dewey, Neill destacou a livre expressão animal, aprendendo ao fazer, e processos comunitários bem democráticos (uma pessoa, um voto – concedendo liberdade a crianças pequenas!). Mas ele também assumiu um princípio que não parecia importante para Dewey: toda a liberdade de escolher entre ir para a aula ou ficar de fora. Uma criança em Summerhill pode só ficar por aí; ela irá para a aula quando lhe dar na telha – e algumas crianças, vindas de escolas compulsórias – não ficam a fim de fazer isso por oito ou nove meses. Mas, depois de um tempo, quando a curiosidade desperta na alma – e desde que seus amigos vão – eles decidem dar uma chance (Goodman, 1965, p. 55).

A citação acima deixa bem claro que aqueles que concordam com a política de Summerhill de tornar o ensino acadêmico opcional na escola dariam de fato uma resposta afirmativa para a questão “é razoável apoiar, ou quem sabe até encorajar, o desenvolvimento de escolas de nível Fundamental e Médio que deem aos estudantes toda a liberdade de escolher entre ir para a aula ou ficar de fora?”. Por outro lado, de acordo com Goodman aqueles que seguem a tradição de Dewey não desejam associar seus programas educacionais a escolas como Summerhill. Todavia, os programas educacionais experimentais que Neill fundou em 1921 de fato se tornaram uma comunidade de indivíduos na qual a liberdade é um aspecto realizável em uma escola frequentada por pessoas dos cinco aos dezoito anos de idade. Neill, suas duas ex-esposas, sua filha – que agora conduz a escola – e os inúmeros adultos e estudantes membros da comunidade de Summerhill aprenderam de fato como fazer um programa

educacional que é um ambiente interessante, desafiador e vibrante onde um aprendizado proveitoso frequentemente ocorre quando as pessoas só “ficam por aí” na escola.

Antes de ler “Des-Educação Compulsória ” de Goodman, eu nunca havia ouvido de A. S. Neill ou de sua mundialmente famosa escola Summerhill. No entanto, no outono de 1964, quando eu era um desiludido estudante no segundo ano de graduação no campus Urbana da Universidade de Illinois, o livro de Goodman me foi recomendado por um dos meus amigos do Ensino Médio e, por motivos que são extremamente difíceis de explicar nesse breve artigo, esse livro sobre como as escolas des-educam estudantes fez todo sentido para mim. Ou seja, depois de ler o livro de Goodman me tornei perfeitamente ciente da possibilidade de que talvez, apenas talvez, eu estivesse sendo des-educado desde o outono de 1950 quando entrei no jardim da infância em uma escola pública bem tradicional de Chicago, Illinois. É desnecessário dizer que a maioria dos estudantes e dos professores da minha universidade não queriam explorar a possibilidade de que estivéssemos engajados em um empreendimento que era des-educador.

Depois de ler o livro de Goodman eu comecei a pensar sobre como eu poderia incorporar alguma liberdade para os estudantes nas aulas que eu frequentava em minha universidade e agora eu tenho uma vaga lembrança de ter levantado minha mão na primeira aula de um curso de inglês que fazia parte dos requisitos para a graduação. Quando chamado a falar pelo professor, eu perguntei a ele se nós poderíamos discutir a lista de leituras obrigatórias com toda a turma. Minha esperança era de que alguns estudantes pudessem ter sugestões sobre a inclusão de livros e artigos que não estavam na lista obrigatória entregue por nosso professor. Além disso, eu sugeri que poderia ser interessante considerar eliminar ou tornar opcionais algumas das leituras obrigatórias porque a lista criada por nosso professor parecia um pouco longa para um curso de graduação.

O professor na aula da universidade da minha juventude não via muito valor na minha tentativa de trazer um pouco de liberdade aos estudantes para que eles tivessem uma palavra sobre o que leriam durante o semestre. Após minha breve solicitação de poder alterar a lista de leituras do programa do curso, meu professor me disse decididamente que em sua classe o professor era a pessoa mais qualificada para decidir o que os estudantes deveriam ler. Além disso, disse-me que a lista de leituras permaneceria como estava no programa do curso, que ele tão cuidadosamente havia criado à luz do conhecimento que havia adquirido ao longo de muitos anos. Uma última observação sobre minha débil e fracassada primeira tentativa de incorporar um pouco de liberdade para os estudantes que cursavam a universidade é que, depois da aula, vários alunos me disseram que ficaram incomodados com o fato de eu ter desperdiçado o tempo de aula com minha ingênua ideia de que os estudantes deveriam participar do processo de decisão sobre o que incluir na lista de leituras de um curso universitário. Meus caros colegas me disseram que o nosso professor era um notável estudioso na sua disciplina acadêmica que havia escrito vários livros. Como aconteceu com meu professor, os alunos deixaram bem claro para mim que o professor era de fato a pessoa melhor qualificada para determinar quais materiais nós deveríamos ler para as aulas.

Os programas educacionais tradicionais que eu frequentei como aluno há mais de cinquenta anos pressupunham a existência de alguns indivíduos sábios que poderiam e deveriam determinar um currículo que todos os alunos deveriam aprender e todos os professores ensinar. Certamente havia, e continua havendo, ampla discussão sobre os indivíduos que de fato são sábios o suficiente para determinar o currículo escolar. Mas, como regra, é comum que, de uma forma ou de outra, programas educacionais tradicionais em todos os níveis escolares ao redor do mundo endossem políticas como a seguinte: professores, desenvolvedores de currículo, estudiosos nas várias disciplinas acadêmicas e outros especialistas educacionais – como diretores e

superintendentes – são autoridades confiáveis que possuem a sabedoria para determinar o que é aprendido na escola. Essa política pode ser definida como a política da autoridade especialista.

A política da autoridade especialista não deve ser vista como uma ideia nova. Pelo contrário, essa política tem raízes históricas em trabalhos como *A República* e *As Leis*, de Platão. Nessas obras, escritas há mais de dois mil anos, Platão deixa bem claro que podem existir indivíduos os quais se tornam tão sábios que possuem conhecimento ou informação valiosos os quais os tornam especialistas que devem decidir o que todos os jovens devem aprender. A visão platônica da sabedoria articulada na *República* se tornou, de fato, a visão dominante do que significa ser uma pessoa sábia.

Em contraste com essa visão do sábio, Sócrates – como ele é retratado na *Apologia* de Platão – sugere que as pessoas sábias são aquelas as quais sabem que sua sabedoria vale pouco ou mesmo nada. Essa visão alternativa – e incomum – do sábio pode ser vista como uma porta aberta para uma política educacional como a seguinte: todos os membros da escola, incluindo os alunos, deveriam ter a oportunidade de ser individualmente responsável por determinar suas próprias atividades escolares e muitas outras políticas que governam a escola. Essa política pode ser definida como a política de responsabilidade individual.

A política de responsabilidade individual pode ser vista como uma incorporação da ideia de que nenhum indivíduo ou grupo de pessoas é tão sábio a ponto de ser visto como um especialista educacional cujo conhecimento é tão maravilhoso que ele de fato sabe o que todas as pessoas devem aprender e fazer na escola. Se endossarmos a visão de que a única porção de sabedoria disponível para um indivíduo é que, na melhor das hipóteses, sua sabedoria vale pouco ou mesmo nada, podemos dizer que ninguém é tão sábio que possa decidir o que todos devem fazer na escola. Em muitos sentidos, a política de responsabilidade individual pode e deve ser vista como fruto da visão socrática de que os sábios

reconhecem que sua própria sabedoria é tão inadequada que é um erro pensar que algumas pessoas são sábias o suficiente para dizer a outras o que elas devem fazer e aprender.

Tanto a política da autoridade especialista quanto a política de responsabilidade individual são ideias que têm profundas raízes na história da filosofia ocidental. Muito do que venho escrevendo aqui sobre as obras de Platão é uma tentativa de incorporar algumas das visões do trabalho desse filósofo sugeridas por Karl Popper em *A Sociedade Aberta e Seus Inimigos*. Ao longo dos últimos cinquenta anos, tenho chegado à conclusão de que, em muitos aspectos, a obra de A. S. Neill em Summerhill é uma tentativa atual de trazer uma maneira socrática de ensinar e aprender para um programa educacional em nosso mundo moderno. Certamente, Neill não era o tipo de escritor ou reformador educacional que citava passagens de filósofos famosos, mas, próximo ao final da vida, ele observou que sua filosofia inclui a noção de que “nenhum homem é bom o suficiente, sábio o suficiente para dizer a outros como viver”. Ou seja, para Neill:

Filosofia significa o estudo do que é importante na vida e, como todos temos interesses diferentes, nossas filosofias são muitas. Isso leva a uma incompreensão universal. Penso que minha filosofia, em grande medida, é deixar as pessoas viverem da sua própria maneira e, de fato, isso resume Summerhill. Tenho escrito repetidamente que nenhum homem é bom o suficiente, sábio o suficiente para dizer a outros como viver, mas estou consciente do fato de que, ao dirigir uma escola com liberdade para as crianças e depois escrever sobre isso, estou assumindo que estou tentando dizer aos leitores como viver, o que significa que estou consciente de ser um impostor (Neill, 1992, p. 267).

Neill não era um impostor e seu trabalho em Summerhill e seus escritos não precisam ser vistos como uma tentativa de dizer a outras pessoas como viver suas vidas ou como educar suas crianças. Ao contrário, como com Sócrates antes dele, Neill sabia que qualquer sabedoria que ele tivesse adquirido em sua longa vida de quase noventa anos não valia muito. Mas Neill teve, sim,

a coragem de fazer escolhas impopulares sobre como ele desejava viver e como ele queria dirigir uma escola. O resultado dessas escolhas pode ser visto como uma vida e uma escola que ajudaram a desenvolver uma moderna filosofia educacional liberal, democrática e auto governável que usava uma versão da política de responsabilidade individual como princípio condutor para uma reforma gradual no campo da educação. Neill pode ser visto como um dos mais marcantes educadores do Século XX. Ele deu uma contribuição significativa para o que chamamos de tradição da responsabilidade individual em educação.

A obra de Platão incorpora duas tradições educacionais bem distintas. Essas duas tradições podem ser definidas como a tradição da autoridade especialista e a tradição da responsabilidade individual. A primeira tradição inclui uma versão da política da autoridade especialista. A segunda tradição inclui uma versão da política de responsabilidade individual. Ao longo dos últimos 2500 anos, a tradição da autoridade especialista tem claramente dominado o pensamento sobre educação ao redor do mundo. No entanto, com o passar do tempo um grande número de pessoas eventualmente irá ver que, de várias formas, é melhor desenvolver programas educacionais adicionais que sejam parte da tradição da responsabilidade individual. Ou seja, em um futuro distante pode eventualmente ser decidido que partes da tradição da responsabilidade individual são mais satisfatórias que a tradição da autoridade especialista. Com o tempo, mais e mais pessoas podem decidir que escolas de responsabilidade individual são mais satisfatórias que programas educacionais de autoridade especialista.

Certamente, não será uma tarefa fácil explicar que escolas de autoridade especialista precisam ser substituídas por escolas de responsabilidade individual. A tarefa é de fato enorme e, às vezes, pode ser vista como esmagadora. Mas, para pessoas que, como Neill, tomaram a decisão de trabalhar dentro da tradição da responsabilidade individual a tarefa tem o potencial de oferecer ao indivíduo uma valiosa empreitada que pode ajudar pessoas a descobrir que há

valor em cada um tentar viver sua vida de sua própria maneira. A ampla revolução educacional pode de fato estar em um futuro distante ou mesmo nunca acontecer. No entanto, uma revolução educacional mais modesta – que pode ser experienciada por indivíduos de todas as idades – é uma questão de se perceber que confiar a educação de alguém a especialistas pode não ser tão satisfatório quanto aprender que é melhor confiar em si mesmo, ainda que se cometam erros e não se receba a aprovação de especialistas.

Para aqueles que assumem a tarefa de tentar tornar as ideias associadas à tradição da responsabilidade individual parte de suas vidas, o trabalho de Neill oferece um lugar para se começar a ver que o aprendizado para “deixar as pessoas viverem da sua própria maneira” pode, às vezes, ser ajudado por um ambiente de aprendizado que seja uma comunidade liberal, democrática e auto governável. A comunidade de aprendizado que Neill fundou há quase cem anos tem de fato ajudado a demonstrar que é possível para muitos jovens receber uma educação valiosa, significativa e proveitosa, se eles tiveram a sorte de só “ficar por aí” em uma escola como Summerhill..

Referências

Goodman, Paul. *Compulsory Mis-Education*. New York: Horizon Press, 1964.

Neill, Alexander S. *Summerhill School: A New View of Childhood*. Edited by Albert Lamb. New York: St. Martin's Press, 1992.

Profundo

Profound

Leonard Turton¹

¹ Summerhill Democratics

Traduzido, com permissão do autor, pelo Prof. Dr. Marcelo Cizaurre Guirau, IFSP São Roque

Submetido em 7/12/2015

Aprovado em 24/12/2015

Abstract: This essay is about starting a democratic school.

Keywords: Education. Neill. Summerhill.

Resumo: Este ensaio é sobre começar uma escolar democrática.

Palavras-chave: Educação. Neill. Summerhill.

1. Lily Marie

Há algumas semanas, uma ex-aluna minha de uma escola pública entrou em contato no Messenger. Esta é uma compilação das nossas conversas:

Oi, senhor T! Sou eu, a primeira e única Lily Marie. Boas notícias, eu não fui mordida por nenhum cachorro recentemente, mas eu ainda uso salto plataforma.

Eu queria escrever para o senhor para dizer obrigado por ter sido a inspiração que foi na minha vida. Eu falo do Clube Democracia o tempo todo, e das ferramentas e coisas esquisitas e das reuniões que nossa classe teve e que fizeram com que nós todos tivéssemos foco e nos tornássemos adultos.

Vou me casar em três semanas... nunca pensei que iria, mas vou. Jimmy Reed é o escolhido. Nós ainda somos amigos até hoje.

Por ter estado naquela classe, eu conquistei muitas coisas que não achava que iria. O que fizemos nas nossas aulas ficou no meu cérebro e eu uso as ferramentas diariamente! Foi especialmente bom para classes como a nossa... a gente era podre. Fizemos a professora de francês chorar e sair.

Sim. Nas tardes no Rotary vocês aterrorizavam os professores o tempo todo. Eu sempre pensei que fosse como no teatro. A sala simplesmente escolhia qualquer roteiro que ela quisesse encenar.

Bahaha, nós éramos maus. Mas o Clube Democracia nos acalmava e nós sentíamos como se estivéssemos comandando com você... Mini adultos. Isso fazia com que nos sentíssemos importantes.

Vocês até fizeram o Senhor Woodhouse, o vice-diretor, perder a cabeça, cair no choro e sair da sala. Aquilo até me surpreendeu porque vocês eram todas pessoas tão legais.

Você nos deixava arrumar a sala de um jeito em que as mesas ficassem todas de um lado e ter uma biblioteca e um sofá, uma oficina, espaço para arte e até um pequeno palco. Rob, Matt e eu ficávamos trabalhando na oficina, mas

ainda aprendíamos e fazíamos nosso trabalho... e não nos comportávamos mal por estarmos aborrecidos. Tínhamos coisas a fazer. Lembra-se do show de arte?

Eu pensava que vocês todos precisavam fazer aquilo. Então conferi com o diretor. Eu disse: essa garotada está tão nervosa com o trabalho escolar que eu quero cancelar tudo por duas semanas e fazer um show de Arte. Então fizemos aquela arte conceitual. Foi muito divertido.

Você deixou a Kelsey criar arte o tempo que ela quisesse.

Sim. Bem, isso parecia certo. É o que ela amava fazer.

E todos que se sentiam animados a ler um livro podiam ler o quanto quisessem a qualquer momento. Você disse ao Martin: “Apenas leia... não se preocupe com matemática”.

É. Ele estava lendo o primeiro livro do Harry Potter antes da coleção ficar famosa. É engraçado pensar nisso.

E nós organizávamos reuniões de classe para conduzir as coisas, resolver os problemas e tomar decisões. Você disse que iria cortar o máximo de trabalhos escolares que fosse possível para que nós pudéssemos fazer outras coisas e projetos que realmente nos interessavam.

O banquinho e o microfone na frente de quem presidia a reunião.

Eu amava isso!

Lembra-se da vez que começamos um livro de estórias chatas e eu disse “Eu não sei de vocês, mas eu acho esse livro péssimo”, e perguntei o que vocês todos pensavam e a turma concordou, então nós nos livramos do livro.

Você disse: “O livro de matemática não manda em vocês. Ele não pode ferir vocês, não pode matar vocês... mas vocês pode matá-lo. Vou mostrar”. E você arrancou as páginas do livro e as jogou no ar.

É. Mas daí eu disse: “Por favor, não façam todos isso se não eu perco meu emprego!”

“Lá vem o professor?”

Ah, sim.

(Eu saía da sala e pedia aos alunos para gritar e berrar e jogar coisas para todo lado e deixava alguém na porta espiando pela janela. Depois de alguns minutos, eu começava outra vez. Os vigias gritavam “professor!” e a turma recolhia tudo, pegava os livros e fingia que todos haviam estado trabalhando em silêncio o tempo todo. Eu dizia “essa deve ser a melhor sala que já tive. Eu posso confiar em vocês completamente”)

Nós votávamos que cada um de nós poderia decidir estudar ortografia ou não ou quantas questões de matemática fazer. E decidíamos independentemente fazer ou não o dever de casa.

Sim. Aquilo funcionava muito bem, eu acho. Aquelas eram boas ideias. Até eu ficava impressionado com as decisões que as pessoas tomavam.

Uma vez, nós votamos para ter mais dever de casa.

Vocês fizeram isso mesmo, ha ha.

Toda aquela garotada mudou minha vida, isso é certo.

Lembra-se da aula em que Matt virou a carteira dele de ponta cabeça e entrou em greve e o professor gritando e ele não ligando, só se sentou na carteira virada sorrindo? A senhora Hanson saiu correndo da sala, veio até mim e disse: “Eu não sei o que fazer. Aquele garoto está fora de controle”. Então eu fui até a sala e disse para ele, bem baixinho, algo como “Matt, eu acho que isso não é muito inteligente” e ele apenas desvirou a carteira e se sentou!

Eu me lembro disso claro como o dia.

Rob era tão hiperativo e você disse: “Rob, fique em pé se você quiser ou dê piruetas ou vá até o tapete e dê cambalhotas se você precisa”. E você nos perguntava: “Está certo?”. Nós dizíamos que sim.

E aquela Rebecca brigona fazendo todo mundo ficar com medo. Vocês finalmente a trouxeram a uma reunião e nós falamos sobre isso e vocês votaram para ela ser mandada para casa por dois dias. Depois do intervalo, eu pedi para vocês escolherem duas pessoas para ir até o diretor e explicar o que a turma

havia decidido fazer e por qual motivo. Dez minutos depois, a Rebecca estava guardando as coisas dela e saindo.

Isso nos mostrou que nós estávamos no controle e que nós tínhamos voz em fazer daquele um bom lugar para se estar. Ela parou quase completamente de atormentar os outros alunos depois daquilo.

Eu era muda antes de ir para a sua classe... literalmente. De tantas formas... eu aprendi mais na sua classe que no Fundamental e do Médio juntos. Foi uma grande inspiração para mim e nunca vou me esquecer dos melhores momentos da minha infância na sua sala de aula.

2. Clube Democracia

É importante dizer que tudo que fiz em sala de aula tinha a aprovação dos diretores da escola pública. Nunca subverti. Nunca sugeri que outros professores devessem fazer o que eu faço. Sempre mostro respeito aos colegas.

O Clube Democracia foi algo que criei a partir de minhas experiências na escola democrática Odyssey House, que fundei em 1971 no Canadá depois de ler Summerhill na University of British Columbia. Depois de nove anos na Odyssey House, retornei para a pós-graduação e, nos anos 80, dei aula no sistema público enquanto criava uma família (você só consegue fazer o que pode em vários estágios da sua vida. Nunca se sinta culpado por ter que fazer o que não é ainda seu sonho). Então, nos anos 80, eu era diretor de um Centro de Educação Doméstica na minha casa e, ao mesmo tempo, comecei a dar aulas no centro da cidade, em Prince of Wales. Fiquei lá por 20 anos antes de me mudar para o Reino Unido e Summerhill, onde, por 12 anos, fui professor Classe 2, Conselheiro Curricular e depois Gerente Educacional. Deixei Summerhill em 2014 e agora sou diretor da Summerhill Democratics, uma ONG que ajuda as pessoas a começar escolas democráticas no estilo de Summerhill.

Quando fui para a escola Prince of Wales, onde Lily Marie estudava, eu primeiramente fiz questão de mostrar a todos que era um professor competente em todos os estilos e que respeitava a escola, o diretor e os professores. A maioria deles estava fazendo o melhor que podia em circunstâncias difíceis.

Quando conquistei credibilidade como profissional, decidi adotar o máximo que podia de Odyssey House. Eu discutiria isso com os diretores. A escola estava em constante crise, então eles ficavam contentes com novas ideias... qualquer coisa. Às vezes, o que eu fazia não parecia muito para mim, mas para os alunos de lá era significativa.

Depois de alguns anos, os alunos nas minhas turmas comandavam a sala. Eles começavam o dia, encerravam o dia e eu não precisava estar por perto. Eu podia ensinar o que tinha para ensinar e depois voltar e sentar na sala dos funcionários e eles continuavam as atividades. Nós mudamos a sala... criamos um ambiente apropriado. Eu cortei o currículo ao absolutamente essencial... nada de Síndrome Obsessiva Compulsiva Curricular. Assim, os alunos tinham tempo para si mesmos e para seus interesses e projetos. Eu lhes permitia bastante liberdade de ação nesse clube comunitário e voz sobre o que aprendiam e como aprendiam. Reuniões democráticas foram introduzidas.

Para começar eu dizia: “Eu quero lhes perguntar uma coisa. Eu sou o professor e eu possuo a autoridade investida em mim pelo estado. Eu não posso abrir mão dela. Se o fizer, estarei rompendo meu contrato. Mas posso dividir minha autoridade com vocês. Vocês gostariam de dividir autoridade comigo e de trabalharmos juntos, como parceiros, ou preferem que eu continue a ter toda a autoridade?” Claro que eles queriam dividir.

Eu disse: “Olhem, vocês pensam que precisam ir à escola, mas não precisam. Vocês podem se levantar de manhã e simplesmente dizer não. Mas estou feliz por vocês não fazerem isso porque eu gosto de todos aqui e é divertido para mim estar com vocês. Mas não é fácil, não é mesmo? Estamos todos presos nesse Cubo inventado por adultos. Amontoados nesse cubo. Não

é muito normal haver tantos de nós amontoados o dia todo. É como um zoológico ruim. Mas aqui estamos nós e é inútil negar isso. Então vamos trabalhar juntos para fazer desse o melhor lugar possível para estarmos. Trabalharemos juntos, mas eu vou ficar fora do caminho de vocês o quanto puder e vou cortar o que ensino o quanto der. Nós vamos inventar juntos coisas boas no tempo livre e nos espaços livres que abriremos no nosso clube.”

E os alunos, que tinham 12 anos, eram espertos e práticos e entenderam e sabiam que o que em breve faríamos seria bom. E eles abraçaram a ideia.

O diretor ficou admirado com a mudança de comportamento. Os professores mais novos começaram a vir falar comigo sobre o que eu estava fazendo. Eu os ensinei o que fazer. Em apenas três anos, o último andar da escola – seis professores e oitenta crianças de nove a treze anos – estava praticando o Clube Democracia. O superintendente ficou impressionado. Outros diretores começaram a enviar professores para ver o que estávamos fazendo. Eles vieram e quando viram ficaram admirados... mas furiosos. Eles diziam: “Por que não sabemos disso? Por que ninguém nos ensina isso?”. Professores em formação vinham para fazer estágio na minha sala e eles também ficavam furiosos: “Nenhum dos nossos professores sabe qualquer coisa sobre isso. O que há de errado com eles? Espera-se que eles sejam especialistas”.

A escola se tornou um lugar feliz e incrível para dar aula. Os funcionários do andar de cima solicitaram ficar por um bom tempo para dar aos alunos algo estável em suas vidas. Eu tinha a minha própria escola, Odyssey House, antes de Prince of Wales, e trabalhei em Summerhill depois. Mas aqueles vinte anos foram, acho, os mais recompensadores, levando compartilhamento de autoridade e democracia a alunos do centro da cidade.

Quando Lily Marie escreveu para mim, agradeceu-me e disse que eu tinha mudado sua vida. O que ela de fato estava dizendo é que A. S. Neill – e um pouco de Summerhill – mudaram sua vida.

Então, do que se trata isso tudo? Trata-se de Summerhill.

3. Do que se trata isso tudo

Não vou fornecer gráficos, mapas, estatísticas ou análises científicas, mas vou falar dos fatos que importam, a verdade dos fatos. Se quer ter prova do que digo, terá que ir a Summerhill e ver por conta própria – ou ir a outra escola democrática estabelecida, apesar de que isso será uma experiência diferente em muitos aspectos, não tanto uma vila, tribo ou família. E você não pode ir apenas por um dia ou uma semana. Deve ficar e participar por um bom tempo. E quando sair você dirá a verdade às pessoas também. Mas não espere ser capaz de provar tudo isso de alguma forma convencional, porque você não poderá documentar nada sem interferir terrivelmente nas ações das crianças – e isso não é permitido. Essa dificuldade de documentação deixa as pessoas malucas e leva à dúvida e à descrença. Não posso fazer muito a respeito, creio.

A Educação Democrática não é, evidentemente, nova. Ela tem cem anos, na sua presente encarnação. Não é radical. Não é um experimento. Funciona em colégios internos, em escolas regulares e em escolas públicas. É uma alternativa de sucesso comprovado. Não é culpa da Educação Democrática que as pessoas não saibam disso. As pessoas simplesmente não prestam atenção ou não querem prestar, porque preferem o domínio do Fator Controle.

Eu não conheci Neill, mas conheço bem sua família. O que Neill costumava dizer, provavelmente para incomodar e provocar, era que as crianças são livres para escolher entre brincar ou ir para a aula. Aulas são – totalmente – opcionais. No entanto, essa é uma afirmação um tanto modesta, apesar de verdadeira. O que realmente acontece é profundo.

O que acontece é a Liberdade de Escolha de Ação em Comunidades Democráticas. O “democrático” e “comunitário” são essenciais... você não pode fazer o que der vontade. Precisa negociar sua presença, sua liberdade

dentro da comunidade de iguais e em reuniões democráticas. Liberdade, não licenciosidade, é assim construída.

Agora, essa liberdade de escolha de ação deve também incluir os Dons das Reuniões Democráticas e do Ambiente Apropriado, o Dom do Reconhecimento da Energia Infantil, o Dom do Tempo, o Dom dos Adultos Abrirem Espaço, o Dom de Valorizar o Crescimento Emocional e Social como valores primordiais, o Dom de Professores e Salas de Aula Excelentes que sejam neutros, de um Currículo que se atenha ao essencial e o Dom da Neutralidade das Aulas... e não mais a disputa entre o que é mais importante: a brincadeira, o projeto, a vida adolescente... ou simplesmente estar no mundo. Uma criança em Summerhill é valorizada porque ela É.

Não é mágica; são métodos, técnicas e habilidades que criam um “currículo” de escola democrática. São os adultos que iniciam essa liberdade, essa democracia. É um constructo consciente. Você precisa saber o que está fazendo; você não pode apenas se desfazer dos procedimentos da escola pública e torcer pelo melhor. Você não pode brincar de terra dos sonhos hippie, ainda que, nos anos sessenta e setenta, a mídia tenha rotulado Summerhill dessa forma. Neill não era um hippie. Ele era um escocês do final do Século XIX e ele sabia o que era. Essa tal educação democrática não é brincadeira.

Muitos adultos se inquietam com a ideia de que uma escola democrática é criada com pensamento, razão e escolhas específicas. Eles chegam a pensar que natural e livre significam algum tipo de aleatoriedade e que as escolas bem-sucedidas florescem em um vácuo utópico que é definido por NÃO SER a educação tradicional. Isso é um absurdo perigoso.

Os alunos de Summerhill não vivem em uma bolha irrealista. Longe disso. Um aluno de Summerhill viaja pelos diferentes estágios da infância – brincar profundo, brincar em projeto, vida adolescente rica em cores – e chega a uma natural consciência atemporal do mundo exterior e às demandas desse mundo que existe fora de Summerhill. Um grande cuidado é tomado em se ter

certeza de que as crianças recebam informações apropriadas em momentos apropriados enquanto se movem dos, digamos, 13 aos 17. Summerhill é um Centro de Testes da Cambridge e os alunos podem escolher prestar exames públicos para ter acesso à universidade. Há mais reuniões inteligentes de professores sobre crianças em Summerhill do que em qualquer outra escola que conheci, bem como uma Lista de Atenção Especial com estudantes que despertam preocupação.

É verdade que – e isso é visível quando você trabalha por muitos anos em uma escola democrática – crianças não precisam fazer muito (ou até nada de) trabalhos formais de escola até mais ou menos os treze anos para confortavelmente aprender o que precisam aprender a fim de ter sucesso em futuras aulas, que levarão ao currículo avançado e a resultados exitosos nos exames.

A outra versão disso – trabalho incansável, dever de casa e provas – é uma impostura disfuncional, uma mentira. Mas agora não é o momento para entrar nesse assunto.

Vamos retornar um pouco. Estou tentando aqui responder a algumas objeções antes que elas surjam na sua cabeça.

Em Summerhill, um aluno é Agraciado com Tempo e com esse tempo pode livremente escolher suas ações em cada momento. Enquanto ele escolhe fazer e se relacionar, o mundo e as pessoas nele reagem/relacionam-se de volta e, por meio dessa constante Livre Escolha de Ação e das Reações resultantes, a criança cria a si mesma. A criança cria uma Narrativa Pessoal de Desenvolvimento. Escreve sua própria história no mundo. Torna-se quem ela livremente “escolhe” ser.

Vamos olha para aquilo que é comum nas escolhas tradicionais: o Tempo da criança e suas escolhas de ações e relacionamentos são controlados. Isso é feito com objetivos decididos por outros que estão distantes – políticos, grupos de reflexão, professores universitários, especialistas, líderes religiosos e assim

por diante – com o propósito de transformar a criança em... o quê? Bem, talvez em um guerreiro econômico para o Estado ou um guerreiro militar, um cidadão obediente, um crente verdadeiro, um perfeito consumidor, um democrata passivo, um competidor de verdade, um amante do faça ou morra... e por aí vai. Não estou dizendo que tudo sobre essas coisas é consciente, ainda que muito o seja. Vamos apenas dizer que estou descrevendo o formigueiro.

É evidente que família, cultura, mídia e muitas outras coisas impactam um ser humano em crescimento, mas não tanto quanto quinze anos de controle e criação de políticas da fábrica de pessoas-produto que é a educação pública.

Há, evidentemente, um compreensível desejo de toda cultura de se sustentar ao longo do tempo. Mas nossos sistemas educacionais vão além disso.

Assim, em Summerhill – nas escolas democráticas – as crianças são agraciadas com a oportunidade de criarem a si mesmas; nas escolas públicas outra pessoa molda as crianças... em “outro” indivíduo. Autêntico versus Inautêntico. E, se você vive em uma escola democrática, poderá com frequência dizer Satisfeito versus Insatisfeito, Feliz versus Infeliz, Verdadeiro a si mesmo versus Alheio a si mesmo. Isso é observável.

Quando os alunos chegam a uma escola democrática, a maioria está fora de foco. Isso soa místico, mas não é; eles são vagos... até para si mesmos. Depois de um tempo em uma escola democrática, as crianças atingem o foco... para si mesmas. Pode ser surpreendente ver estudantes surpresos por se tornarem quem eles realmente são... enquanto se “movem para si mesmos”; enquanto eles caminham para se “ajustarem a si mesmos”. Nenhum milagre, apenas o fato de serem deixados para ser e serem capazes de escolher uma Narrativa Pessoal de Desenvolvimento.

Vejamos os estágios do desenvolvimento em Summerhill. Os alunos da Classe 1 têm de 6 a 10 anos e – ainda que haja uma área de duas salas com muito o que fazer (a qual eles não precisam ir) – essas são as crianças que você verá mais engajadas em jogos os quais, descrevendo de maneira simples, são típicos

jogos de criança, individuais e em grupo. Eles fazem isso a maior parte do dia, quase todos os dias, em todas as partes da escola. É uma alegria observá-los e você fica com vontade de conectá-los a câmeras para descobrir o que está acontecendo, quais são os pensamentos e as palavras que aparecem nesses jogos. É óbvio que o que está acontecendo é antigo e correto, mas, se você chegar bem perto... bem, você não pode. É como com coelhos e pássaros. Eles o deixarão meio que se aproximar... em seguida sentem uma presença estranha... e param ou somem.

À medida que as crianças da Classe 1 crescem, elas passam para o próximo estágio sem dificuldades, ainda que todos os summerhillianos – até a graduação – nunca tenham medo da Brincadeira Profunda.

Depois vem a Classe 2, basicamente de 10 a 13 anos. Essa é a idade da Infância Profissional, das Crianças Veteranas, assustadoramente preparadas e capazes de planejar, organizar, conduzir reuniões e participar de Projetos. Elas fazem e criam coisas... em um crescente nível de sofisticação. Para parte dessas ações, elas necessitam de uma atividade de partida apropriada e de um espaço de aprendizagem. Summerhill possui um espaço bem sofisticado, repleto de materiais, livros e computadores ideais para essa faixa etária. O professor é simplesmente um facilitador, mas frequentemente não é solicitado. As Crianças Veteranas aprendem sozinhas, ensinam umas às outras e são deixadas para viver esse fim de infância até que cada uma delas sinta a pressão do começo da adolescência. Summerhill respeita a Criança Profissional. Essa é uma parte crítica do desenvolvimento que a maioria dos sistemas educacionais ignora, com muita frequência amadurecendo crianças de 11 anos e tirando-as da Fase do Veterano para jogá-las na Ensino Médio e no que é um regime de aprendizado bastante destrutivo. É uma tragédia mundial. Essa é a idade do Clube e precisa ser honrada.

Um ambiente apropriado é crucial para uma escola democrática. Uma vez que o controle do adulto na frente da sala de aula é removido, o próprio

espaço deve ser capaz de tolerar e se adaptar à vida infantil e ser capaz de mediar o fluxo de energias que varia do sereno ao tempestuoso. O espaço deve oferecer o que as crianças precisam de maneira espontânea, deve ser aberto e ter uma disposição apropriada de itens essenciais. Se você falhar em oferecer esse espaço, as crianças terão muito mais dificuldades em lidar, fazer, aprender e estar juntas. Um ambiente mal organizado criará um caos que as crianças não entenderão nem um pouco. Não se pode relaxar quando se quer que uma escola democrática funcione apropriadamente. Não se pode falsear esse processo e ver licenciosidade e crianças enlouquecidas e sorridentes pensando que isso é liberdade, que isso é Neill, que isso é Summerhill. Não é. Não é mesmo.

O prédio da Escola Democrática é bem mais complicado de fazer funcionar quando comparado aos diferentes prédios espalhados pelo bom espaço que Summerhill oferece. Se o prédio for uma ex-escola pública, é ainda mais complicado, pois essa arquitetura não é de forma alguma apropriada à retirada do adulto sem uma grande modificação do seu design interior.

Cada prédio requer estudo e planejamento que leve em consideração as faixas etárias que ele acomodará. Acabei de passar 6 semanas na Lituânia ajudando a começar uma nova escola democrática e essa preocupação foi central nesse trabalho.

Na sala de Lily Marie, o interior tradicional foi redesenhado por mim e pelas crianças. A nova sala mudou o comportamento das crianças, bem como as reuniões e a divisão da autoridade.

Certo... e depois das Classes 1 e 2 vem a adolescência, a socialização adolescente e o estar à toa e – entre escolher entrar ou não em sala – muitas vezes pouco é feito. É assim que deve ser. Isso é a escolha livre adolescente. Na verdade, é bem produtivo, apenas não é o que os adultos frequentemente consideram que deveria acontecer. O azar é de vocês, adultos.

Os adolescentes ficam nas Classes 3 e 4 (que são chamadas de Registro), têm professores diferentes para cada disciplina e frequentam salas e espaços

especializados. Esses espaços podem também ser disponibilizados para os estudantes mais novos, em momentos específicos, em adição às áreas multiuso das turmas das Classes 1 e 2.

A escola tem uma programação para que as crianças saibam quando são suas aulas e quando os espaços estão abertos e para quem. Os professores são responsáveis por suas salas, mas os alunos podem questionar, nas reuniões, se acharem que um professor abusou de sua autoridade. Eles podem também solicitar um mediador.

Summerhill não teme a autoridade. A autoridade é algo que é dada às pessoas por razões específicas, por um período específico e, talvez, para um lugar específico. A comunidade pode sempre rever essa autoridade. A maioria das autoridades comunitárias é regularmente posta à voto.

Summerhill é um lugar muito ordeiro. As crianças gostam das leis e o Livro de Leis de Summerhill possui centenas delas... criadas, melhoradas, contestadas e refeitas. O Livro de Leis está no refeitório e os alunos o consultam constantemente. Há regras para dormir, acordar e para ir ao centro da cidade; o que você pode fazer, onde e quando; onde e quando você pode fazer barulho ou tem que fazer silêncio. Se há algo sobre a qual as pessoas podem nutrir severa diferença, ela provavelmente foi discutida em uma reunião... e da reunião uma lei pode ter surgido.

Há, também, uma distribuição tribal das idades. Há as crianças mais velhas, as Crianças Carruagem e outros estudantes mais velhos, que trazem o peso da experiência aos entusiasmos impulsivos dos mais jovens. “Não. A lei diz que você não pode ter uma faca. Você não é velho o suficiente”. “Não, você não pode ir ao centro da cidade com o Erik. Ele é apenas uma Criança Casa”... e assim por diante.

A reunião escolar é o coração, a sala de máquinas de uma comunidade de escola democrática. Uma pessoa, um voto.

Passando-se um tempo em Summerhill, observa-se que se trata de um ambiente naturalmente ordeiro e obediente a leis... os adultos não precisam estar por perto para que isso aconteça. Jovens e mais velhos são honestamente respeitosos uns com os outros. Há pouco artifício; não há medo.

Voltando ao Ambiente Adequado: Summerhill tem onze acres de gramados e bosques e aproximadamente quatorze modestos prédios. Geralmente, só a icônica casa Vitoriana da sede é vista nas fotos. As crianças têm seus próprios espaços de convivência, sala de estar, a oficina de carpintaria – que está sempre aberta –, bibliotecas, o refeitório, as áreas de acolhimento e assim por diante. As salas de aula são apenas uma das opções (e você pode entrar em quase todas elas e não ficar na aula). Tudo é opção, a não ser que haja uma lei que diga o contrário.

Apesar dos espaços se combinarem para formar um ambiente completo de vila infantil, eles não estão saturados de diversão infinita. Às crianças de Summerhill é garantido o Direito ao Tédio. Elas têm tempo, têm espaço e lugares para ir, mas muitas vezes ficam entediadas – e isso é permitido. Os adultos não veem necessidade de resolver esse problema. O tédio é bom para se conhecer, para a criatividade e para contemplar aquele vazio interessante que cai sobre nós quando se termina algo ou quando não se sabe o que fazer depois.

O Dom dos Adultos Abrir Espaço se conecta à Livre Escolha de Ação. Uma vez, eu presenciei um adulto cumprimentar alunos que chegavam a uma escola democrática e logo ele estava conduzindo um jogo com umas quinze crianças. Isso me incomodou. Quando eu estava na nova escola na Lituânia, eu tive que pressionar os muito entusiasmados adultos a abrir espaço para deixar as crianças sozinhas. Deixá-las ser elas mesmas e deixá-las sentir o poder e que aquele lugar é delas também. Eu disse: “Não liguem tanto para as crianças. Foquem em dar-lhes um bom ambiente de escola democrática. Vocês não devem precisar das crianças ou de sua energia. Vocês devem ser independentes das crianças e da sua atenção e devem deixá-las ser independentes de vocês”.

Se vocês vivem apenas para ver o brilho do aprender nos olhos de uma criança... melhor evitar uma escola democrática. Vocês não têm o direito de exigir isso ou de manipular para fazer isso acontecer.

Alguns professores novos em Summerhill começam a agir como Conselheiros de Acampamento... ou edutainers . Isso não é bom e eles são advertidos disso. Em Summerhill, os adultos não devem ser o centro das atenções, mesmo com as melhores das intenções. Em uma escola democrática, os professores conseguem ter muito mais influência sobre os alunos do que em uma escola regular, porque a relação professor-aluno é mais próxima. Uma aluna queria mudar de sala e ter aulas com um outro professor de língua. Ela disse: “O jeito com que K dá aula não funciona para mim”. Eu disse: “Certo, está tudo bem”. A menina desandou a chorar e respondeu: “Mas eu não quero magoar K. Ele é um bom professor, apenas não para mim”. Isso foi logo resolvido e a aluna mudou de sala. K, claro, não se incomodou.

A Liberdade de Escolha de Ação depende do Dom do Vazio. Isso é essencial. A liberdade é o direito e a habilidade de mover-se para fora com o eu, e mover-se para fora requer um vazio para onde se mover. Tempo vazio para preencher. Vazio do ambiente, que é um ambiente que não se impõe a você, mas que está lá para você e que espera, Apropriadamente. Vazio de adultos – a não ser que você precise de um. Vazio de adultos que precisam ensinar ou conduzir. Vazio de currículo... um currículo ao qual você pode ter acesso, mas não é forçado sobre você e que não esteja repleto do desnecessário. Vazio de autoridade imposta – que é substituída pela autoridade democrática.

O ambiente e o funcionamento de uma escola democrática estão e não estão lá. Deveriam ser, sobretudo, invisíveis para a criança a fim de que ela possa se sentir e agir livre... para criar o seu ser.

Mas, não erre... não tenha dúvidas: os adultos de Summerhill são, em última instância, responsáveis por todos. Nem todas as leis são feitas pelas crianças. A estrutura de uma escola democrática bem-sucedida inclui um time

de funcionários sábio, experiente e compassivo que garanta uma experiência segura a cada criança.

4. Vila / Família

(Trecho extraído de Unerzogen, 2010)

Quando acordo de manhã em Summerhill, saio e encontro noventa pessoas que conheço. Não os conheço todos da mesma forma ou no mesmo nível e minha relação com cada um deles mudará com o tempo, mas eu os conheço e eles a mim. Eu encontro-os em reuniões para discutir a vida da vila e seus problemas. E votamos as questões como iguais. É uma família expandida de não aparentados, com irmãos mais velhos e mais jovens e irmãs, tios, tias, figuras semelhantes a pais e avós.

Eu sou canadense e colégios internos são estranhos ao Canadá. Não sou da opinião de que famílias são necessariamente prejudiciais ou de que crianças não devam viver em casa com suas próprias famílias. No entanto, de fato parece, no contexto de Summerhill – de liberdade de escolha em uma comunidade democrática, em um cenário como o de uma vila – que as crianças vivem bem alegremente em grupos de famílias expandidas de não aparentados. As crianças não substituem as relações de sangue, mas abraçam um conjunto ainda maior de relações próximas que espelham a vida familiar. A Vila de Summerhill reformula o que uma família pode ser – talvez o que devesse ser – em um mundo mais saudável. Talvez o tenha sido outrora.

M disse-me hoje no almoço: “Sim, eu queria poder ficar aqui durante os feriados. Eu tenho uma boa família e eu os amo, mas prefiro estar em Summerhill”.

5. Comece uma Escola Democrática

Não espere mais. Comece uma Escola Democrática!

Summerhill: sementes da democracia*

Summerhill: “SEEDS” of democracy

Deb O'Rourke, MEd ¹

¹ Professora de turismo e artes visuais, escritora e artista visual com mestrado em Educação pela Universidade de York em Toronto.

*Traduzido, com permissão da autora, pelo Prof. Rafael Almeida, IFSP Itapetininga.

Submetido em 10/11/2015
Aprovado em 21/12/2015

Abstract: In Canada and the US, A. S. Neill's 1960 book on Summerhill inspired the Free School Movement, in which hundreds of grassroots schools were created by parents, teachers and students. In Canada, public alternative schools were created to ensure that all economic classes could have access to different education models, but very few free schools have survived the systemic pressures. ALPHA Alternative School includes parents in the democratic partnership and relies on their advocacy. The author sees Summerhill as a vital role-model, not only for education that fosters “strong individuals and community persons”, but for feisty school communities struggling to survive and, in the process, draw their nations further along the spectrum from idealized to actualized democracy.

Keywords: Neill. Summerhill. Free school. Alternative school. Democratic. ALPHA Alternative School, Toronto, Canada.

Resumo: No Canadá e nos EUA, o livro de 1960 de A. S. Neill em Summerhill inspirou o Movimento da Escola Livre, em que centenas de escolas de base foram criadas por pais, professores e estudantes. No Canadá, foram criadas escolas alternativas públicas para garantir que todas as classes econômicas pudessem ter acesso a diferentes modelos de educação, mas poucas escolas têm sobrevivido às pressões sistêmicas. ALPHA Alternative School inclui pais na parceria democrática e depende da sua advocacia. O autor vê Summerhill como um modelo vital, não só para a educação que promove "indivíduos fortes e pessoas da comunidade", mas para comunidades escolares resistentes que lutam para sobreviver e, no processo, atraem suas nações para além do espectro, desde a democracia idealizada até a atualizada.

Palavras-chave: Neill. Summerhill. Escola gratuita. Escola alternativa. Democrático. ALPHA Alternative School, Toronto, Canadá.

"SEEDS" na América do Norte

Quando *Liberdade Sem Medo* (Summerhill) foi publicado em 1960, tornou-se um best-seller cujo efeito cascata chegou até estudantes do ensino médio em pequenas cidades nas pradarias do Canadá. Eu fui um deles. Quando eu tinha dezesseis anos, um grupo de jovens chamado Educational Youth Enterprises (EYE) me apresentaram aos textos críticos de John Holt e Ivan Illich, e mostraram o filme Summerhill. O livro de Neill tornou-se a minha literatura de escape: uma vida alternada que eu lutava para fazer a minha própria. Operando independentemente do controle adulto, os adolescentes do EYE dirigiam um centro de dança e visitação semanal. Inspirados por Summerhill e pela literatura do projeto SEED (Summer of Experience, Exploration and Discovery - Verão de Experiência, Exploração e Descoberta, numa tradução livre) em Toronto, nós organizamos uma escola livre no verão de 1969. Iniciado para manter os adolescentes ocupados durante um verão de grande desemprego dos estudantes, SEED foi operado por alunos como nós, com a ajuda de alguns curadores e professores da escola, e dezenas de voluntários dispostos a compartilhar suas habilidades e conhecimentos em áreas tão diversas como relojoaria, filosofia e política (Shukyn, 1973, p.16).

Este tipo de atividade inspirada estava acontecendo em muitos lugares no Canadá e nos Estados Unidos. O historiador da Escola Livre Ron Miller lembra:

A abertura de várias centenas de escolas livres - locais educacionais completamente independentes do sistema escolar público - representou uma explosão notável de dissidência educacional radical. Entre meados da década de 1960 e início da década de 1970, milhares de jovens educadores, pais e alunos rejeitaram explicitamente as suposições, os objetivos e os métodos da escolaridade convencional e empreenderam tentativas experimentais de reivindicação de autenticidade, liberdade e integridade (Miller, 2002, p. IX).

Nessa era pré-Internet, a informação se espalhou rapidamente através de inúmeras redes, boletins informativos e publicações em que os ativistas compartilhavam conhecimento e se informavam uns dos outros sobre seus projetos. Este foi o Movimento Escola Livre: uma enxurrada de criação de escolas democráticas de base inspirada em Summerhill e ligada a um debate público profundamente crítico sobre os propósitos e os meios da educação.

Neill não permitiria que nenhuma escola recebesse o seu nome ou o de Summerhill. Ele chamou Summerhill de "escola de demonstração" que "demonstra que a liberdade funciona" (1964, p.4) e explicou:

Summerhill inspirou muitas escolas. Não há nada errado na inspiração; Summerhill em si foi inspirado pela Homer Lane's Little Commonwealth. Mas há uma diferença entre inspiração e cópia. Se uma escola é criada simplesmente como imitação de Summerhill, isso está errado.... Nenhuma escola, incluindo Summerhill, é a última palavra em educação (Snitzer, 1972, p.13).

Este é ainda um princípio importante na educação alternativa: que enquanto aprendemos com o trabalho uns dos outros, não tentamos clonar ou reproduzir situações idênticas em comunidades não idênticas, com crianças não idênticas. Culturas crescem para atender às necessidades de ambientes particulares; as pessoas são diferentes; cada pessoa é importante. Ao contrário dos reinantes conceitos de educação pública que padronizam globalmente o tratamento da juventude e despersonalizam a relação fundamental da comunidade de transmitir as habilidades e valores dos idosos e da sociedade, cada escola alternativa tem seu pessoal, seus estudantes e sua história. Ela responde às necessidades da comunidade e, como afirma Chris Mercogliano da Escola Livre de Albany (est. 1969), ela "cresce" no lugar. O professor / crítico americano Jonathan Kozol declarou: "A escola livre, ao contrário da escola pública, não implica uma coisa, mas dez milhões de possibilidades diferentes" (1972, p.56).

Crítica da Educação Radical: Expondo o Currículo Escondido

O livro Summerhill de Neill chegou aos EUA numa época em que críticos de educação conservadora e progressista haviam declarado uma "crise na sala de aula" (Silberman, 1970). Esta crítica incluiu o pânico cíclico moral que se repete em cada geração, sobre se os alunos estão aprendendo suas habilidades básicas de matemática e leitura. Mas também estava associada à esperança de um futuro brilhante em que o potencial de todos os jovens, e não apenas as classes privilegiadas, poderia e deveria ser alcançado. Esta esperança tinha duas fontes principais: as iniciativas globais de direitos humanos que se seguiram à derrota da Segunda Guerra Mundial contra os fascistas que tinham devastado a Europa até 1945; e avanços tecnológicos rápidos que aumentaram a mecanização e as comunicações globais, e possibilitaram a exploração do espaço exterior.

Como no presente, muita educação escrita foi dedicada ao gerenciamento de sala de aula, técnica, currículo, avaliação e usos da tecnologia. Mas muitos críticos viam esses problemas como apenas "marginalmente importantes": desviando a atenção de falhas fundamentais na estrutura do sistema dominante. Esses críticos radicais questionaram "as formas e métodos básicos das escolas e os tipos de funções de socialização que as escolas ajudam a desempenhar". Allen Graubard argumentou: "Ver que as escolas precisam de uma reforma radical depende da percepção de dano profundo e penetrante que pode ser atribuído às estruturas, aos valores e às técnicas dominantes das escolas existentes" (1972, p.7). Kozol confrontou o abandono das escolas públicas de estudantes pobres e negros e a "fraude escolar" que "não entrega o que promete e anuncia, e entrega algo venenoso e vicioso que nunca menciona no rótulo" (1972, p 119). Muitos críticos abordaram um conceito que Charles Silberman articulou em *Crisis in the Classroom* (Crise na sala de aula):

O que os educadores devem perceber, além disso, é que o modo como eles ensinam e como eles agem pode ser mais importante do que o que eles ensinam. A maneira como fazemos as coisas, por assim dizer, molda os valores de forma mais direta e eficaz do que a maneira como falamos sobre eles ... E às crianças são ensinadas uma série de lições sobre valores, ética, moralidade, caráter e conduta todos os dias da semana, menos pelo conteúdo do currículo do que pela maneira como as escolas são organizadas, pelas maneiras como os professores e pais se comportam, a maneira como falam com as crianças e uns com os outros, os tipos de comportamento que eles aprovam ou recompensam e os tipos que desaprovam ou punem. Essas lições são muito mais poderosas do que as verbalizações que as acompanham e a que eles frequentemente contrapõem (Silberman, 1970, p.9).

O processo que esses críticos descrevem é o poderoso papel desempenhado pela própria estrutura da escolaridade: um fenômeno conhecido como o Currículo Escondido. Escondido não deve ser confundido com acidental. Críticos radicais observaram que, embora geração após geração de medição e colocação dos alunos em níveis de idade e de realização tenha falhado com muitos deles, isso foi sem dúvida bem-sucedido na imposição de divisões de classe. Eles suspeitavam que essa profunda falha, que contradiz os objetivos igualitários frequentemente declarados da educação pública e que persiste independentemente de as tendências de educação conservadoras ou progressistas serem proeminentes na época, não foi por engano. O movimento de mudança fundamental na educação estava relacionado aos outros movimentos da época. Como os movimentos de paz, ecológicos, feministas e de direitos dos homossexuais, foi inspirado pelo exemplo dos negros americanos que arriscaram suas vidas para reivindicar seus direitos de voto de maneira não violenta. De acordo com os autores de *Escolas Públicas Alternativas em Metro Toronto*:

A educação alternativa teve sua origem nos movimentos de direitos civis do final da década de 1960 como parte de uma ampla rejeição da autoridade e dos valores estabelecidos e como uma busca de novas formas de ser, particularmente entre as comunidades estudantis em todo o mundo. O movimento não era apenas crítico da ordem existente, mas ativamente tentou estabelecer estilos de

vida alternativos viáveis. Naturalmente, houve um interesse generalizado em mudar os métodos de educação, uma vez que as escolas implicitamente e explicitamente refletem e perpetram valores sociais (Durno, E. e Mang, L. 1987, p.9).

Na educação, esse esforço assumiu a forma de uma guerra amarga da cultura que, eventualmente, foi decisivamente perdida para uma varredura autoritária na década de 1990. Com muita luta, o trabalho que foi sustentado até o presente, foi a base da criação das escolas democráticas e alternativas.

Em minha mente, isso repete um ciclo anterior de reforma educacional fracassada na América do Norte. O célebre filósofo americano e professor John Dewey e A. S. Neill se autodenominavam "progressistas". Em 1900, Dewey denunciou a "concentração mecânica de crianças" (1900/1990, p.34) e dedicou-se a promover estratégias de educação pública que transmitiriam uma cultura democrática dentro de uma nação populosa e industrializada. Dewey era tão teórico como Neill era prático, e Neill o achou "maçante" e "falante" (1995, p.243). As ideias de Dewey foram ensinadas nas faculdades de professores durante um século, de modo que, como estudante, eu o vi como um apologista hipócrita de um sistema "progressista" não-progressista. Na verdade, Dewey quis dizer o que ele disse, mas aqueles que o citavam raramente praticavam suas teorias. Em 1916, ele lamentou:

Por que, apesar do fato de que ensinar por derramamento e aprender por absorção passiva, estarem universalmente condenados, que eles ainda estão tão arraigados na prática? Que a educação não é um caso de "contar" e ser contada, mas um processo ativo e construtivo, é um princípio quase tão geralmente violado na prática como concedido em teoria (Dewey, 1916/1944, p.38).

Foi o rebelde Neill que conseguiu sustentar seu modelo de trabalho e assim inspirar outros educadores a criar e sustentar escolas onde a democracia era mais do que uma palavra de ordem.

Criação de Escolas de base em Toronto, Canadá

Durante o final dos anos 1960, Toronto foi vista como um centro onde a crítica visionária e ação se originou em níveis de base, escola e até mesmo burocrático. As políticas públicas de educação foram brevemente guiadas pelo controverso relatório de 1966 conhecido como o "Relatório Hall-Dennis" que, de fato, criou um plano para reformar decisivamente a educação em Ontário, ao longo de linhas progressistas. Várias revistas de base foram dedicadas à educação, e escolas livres independentes foram iniciadas por estudantes, pais e educadores. Everdale, uma fazenda orgânica onde os alunos embarcaram durante a semana e foram para casa nos fins de semana, foi uma das aplicações mais diretas do modelo de Summerhill. Durou de 1966 até 1974, mas era típico de escolas livres canadenses independentes, em que sua taxa de \$ 1300 / ano provou-se proibitiva. Por mais radical que seja, o modelo de internato da Summerhill segue uma tradição de classe média britânica de enviar seus filhos para a escola. No Canadá e nos EUA, apenas as principais classes econômicas geralmente fazem isso.

Assim, muitas das novas escolas canadenses eram urbanas. O Free School Handbook, publicado por membros de uma escola secundária estudantil chamada Mother, descreveu seis dessas escolas, "que diferem muito entre si" (1972, p.18). Como nos Estados Unidos, as escolas foram iniciadas em lares, igrejas e centros comunitários - até mesmo informalmente em salas de aula universitárias vazias. Não havia taxas: os "recursos" (eles rejeitavam a conotação autoritária da palavra "professor") compartilhavam seus conhecimentos sem remuneração. Em Toronto, estes incluíram professores, políticos, artistas, profissionais e comerciantes que responderam ao entusiasmo da juventude. Essa atmosfera de viva curiosidade é difícil de imaginar agora. Como os jovens desesperados para ter sucesso em um mercado de trabalho encolhido procuram cada vez mais acreditação, poucos procuram aprender por sua própria causa.

As escolas gratuitas canadenses de voluntários do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 tinham limitados, se inspiradores e inesquecíveis, períodos de vida. Em grande parte do mundo, as escolas inspiradas por Summerhill que ainda sobrevivem hoje são instituições privadas, cobrando taxas. No Canadá, as escolas privadas livres tiveram vidas curtas: este país vasto e esparsos não parece ter concentrações suficientes de pessoas de mentalidade semelhante que também podem pagar as taxas escolares. Além disso, embora tenha sido atacada desde a década de 1980, há uma ética de bem-estar público no Canadá, exemplificada na educação pública gratuita até a 12ª série, e um programa universal de assistência médica. Durante a breve era da crítica educativa revigorante que abriu seus sistemas públicos a abordagens alternativas, as famílias esperavam que o estado lhes oferecesse equidade de oportunidade na escolha educacional, para que todos que quisessem pudessem ser incluídos em escolas pioneiras. Pais ativistas, educadores e alunos colocaram um grande esforço em fazer isso acontecer, e alguns conseguiram.

Escolas gratuitas com financiamento público

Minha escola livre de Calgary de 1969 criada pelo estudante terminou com o verão, mas o "SEED" de Toronto se firmou. Em 1970, os estudantes do SEED receberam aprovação para uma "escola secundária credenciada de tempo integral, não graduada, para 100 alunos" (Nelson, Out. /Nov., 1972, p.55). Uma escola primária (idade 4-12) chamada MAGU já estava operando na cidade próxima de North York. Em 1972, o lobby de duas comunidades muito diferentes de pais resultou em suas pequenas alternativas primárias, Laneway e ALPHA, sendo adicionadas ao sistema de escolas públicas. MAGU e Laneway não sobreviveram a década de 1970, mas SEED e ALPHA persistem. Ao longo das décadas, a coleção de alternativas de Toronto cresceu para quarenta escolas, cada uma diferente em conceito. Eu fui associado com ALPHA, primeiramente como um pai e então como empregado, voluntário e acadêmico, por mais de vinte anos.

Alguns dos defensores originais do ALPHA estavam preocupados com o fato de que "o financiamento das escolas públicas restringirá nossa liberdade e conflito com os objetivos e prioridades básicos". Um repórter da revista *Community Schools*, Mark Golden, mais tarde transmitiu sua compreensão de como esta questão foi resolvida:

Os pais da ALPHA não queriam uma escola livre. As escolas livres eram basicamente elitistas, disponíveis apenas para uma parte pequena e relativamente privilegiada da sociedade. Eles queriam uma escola com financiamento público, na esperança de usar sua influência política para criar um precedente para outros pais ... (Golden, 1973, p.22)

Golden assim articulou a importância da equidade na criação de alternativas públicas. Mas uma série de ativistas comunitários como Golden, que se dedicavam a instituir a governança local em todas as escolas, estavam preocupados com o fato de que as escolas alternativas se distraíram da reforma sistêmica. Ele observou: "O Conselho tem orgulho de suas alternativas (elas são mais fáceis do que mudar todo o sistema.)" (Golden, 1973, p.23).

Embora ao menos alguns defensores do controle comunitário de escolas públicas estivessem duvidosos sobre as alternativas públicas, os co-fundadores da ALPHA identificaram-na com entusiasmo como uma escola comunitária. Um deles lembrou o otimismo e entusiasmo sobre como trabalhar com o sistema público do dia: "Acho que as pessoas pensaram que era um momento de possibilidade, onde alguém poderia realmente trabalhar dentro do sistema e ter o sistema flexível o suficiente para torná-lo possível e, em seguida, potencialmente influente". O sucesso de "Stop Spadina", um movimento de cidadãos bem-sucedido para defender bairros de serem demolidos para uma via expressa, "foi um fator político extremamente importante para motivar as pessoas a pensar em ir ao sistema público para a criação de formas alternativas de educação para seus filhos. 'Stop Spadina' não era apenas parar uma

autoestrada. Era realmente sobre questões de controle local” (O'Rourke, 2009, p.134).

Os co-fundadores da ALPHA basearam seu argumento para uma escola alternativa na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948. O Artigo 26 afirma: "Os pais têm um direito prévio de escolher o tipo de educação que deve ser dada aos seus filhos." Observando uma proposta simultânea de um ministro e professor de "direita homofóbica", os co-fundadores da ALPHA sentiram "alguma pausa sobre o que estávamos fazendo e o que aquilo estava potencialmente abrindo" (O'Rourke, p.150). Mas esta proposta não teve êxito, e a base para a sua rejeição está no mesmo documento. O Artigo 29 especifica: "Estes direitos e liberdades não podem em nenhum caso ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas." Portanto, o Artigo 26 não obriga os funcionários a satisfazer os caprichos de todos os pais da escola, mas os cobram a ponderar sobre uma proposta dentro do contexto mais amplo dos direitos humanos.

Controle Local e Comunidade

O "controle local", que era característico das alternativas de Toronto, envolveu algo que A. S. Neill não teria aceitado: envolvimento intenso dos pais. O acadêmico Malcolm Levin (que co-fundou a primeira escola alternativa primária da área de Toronto, a MAGU) considerou todas as escolas alternativas de Toronto como escolas comunitárias, destacando: “as escolas alternativas são essencialmente controladas pela comunidade”:

Eu diria que a característica central distinguindo escolas públicas alternativas de outras escolas no sistema de Toronto é o seu estatuto de comunidades auto governamentais responsáveis perante os seus próprios grupos de estudantes, pais e professores (bem como ao Conselho de Educação e ao Ministério da Educação). Nesse sentido, são "escolas comunitárias", embora suas comunidades sejam definidas por interesse comum e não por geografia. (Levin, 1984, n.p.)

Neill, protegendo seus alunos das "neuroses" e do autoritarismo de seus pais, assim como de sua sociedade, nunca imaginou tal parceria. Mas na América do Norte, apenas pais e professores começariam escolas democráticas, e eles persistem apenas resistindo constantemente às pressões sistêmicas. Assim, o exemplo de Summerhill encorajou, não só a escolaridade democrática, mas também a organização social local de base e a resolução de problemas. Afinal, se as crianças podem tomar decisões juntas, por que não podem os pais e professores? Em uma sociedade democrática de nome, mas operada em boa parte por meio da coerção econômica e da autoridade oculta, professores e alunos aprendem auto governança com seus alunos. Isso cria uma existência desafiadora, e a extensão desta pedagogia para a comunidade em geral foi um passo não antecipado por Neill. Mas não está desalinhada com seus objetivos.

O pedagogo crítico Henry Giroux assinala que "as escolas são um dos poucos locais na vida pública em que os estudantes, jovens e idosos, podem experimentar e aprender a linguagem da vida pública comunitária e democrática" (1988, p. xiii). O ex-administrador da escola de Toronto, Dale Shuttleworth, conectou o trabalho organizacional que está sendo realizado em suas escolas alternativas com movimentos voltados para a participação democrática em outros aspectos da vida comunitária, alegando que eles fornecem "novos modelos de prestação de serviços, tomada de decisão cooperativa, resolução de problemas" (Shuttleworth, 1981, p.13). Tão inofensivos e que afirmam a vida como tais esforços parecem ser, eles atraem inimigos fortes, muitas vezes ao choque debilitante dos participantes. Levin lembrou que as escolas alternativas de Toronto, originalmente "vistas por muitos como escolas livres por outro nome", compartilhavam "um compromisso com o individualismo, o voluntarismo, a autodeterminação, o autogoverno comunitário, as relações sociais igualitárias e a pedagogia progressiva..." (Levin, 1984, n.p.). Observar: "As escolas públicas alternativas de Toronto demonstraram que a democracia participativa e o controle da

comunidade podem funcionar e florescer, mesmo em um moderno sistema burocrático urbano", Levin também alertou que o controle local foi "resistido por todos aqueles que têm interesse em estruturas e controles burocráticos centralizados ". Ele previu que "os defensores da democracia na educação terão de trabalhar ainda mais para manter a linha"(Levin, 1984, n.p.)

Essa pressão persiste. As escolas alternativas de Toronto, concebidas como democráticas, de Waldorf, progressistas ou orientadas para a justiça social, tendem a perder suas identidades únicas ao operarem sob as políticas e regulamentações de pessoal da escola pública e são pressionadas a se conformarem ao rígido cronograma, currículos e requisitos de testes. Isso surpreende a maioria dos pais que procuram escolas alternativas. Eles só querem que seus filhos sejam cuidados e felizes na escola: pode ser um choque radicalizador perceber que sua agenda modesta é vista como uma ameaça ao sistema em geral. Um pai cuja família esteve no ALPHA durante um período de difíceis lutas com a administração pública observou que, tanto quanto a democracia é, teoricamente, o mito inspirador do Canadá, suas realidades sociais estão dentro de um paradigma diferente: "Eu me lembro de realmente entender... nós nos esforçamos por democracias e cooperativas e sensibilidades e razoabilidades, mas na verdade vivemos em hierarquias..."(O'Rourke, 2009, p. 378).

O resultado profundo dessa pressão é que a educação democrática ainda é um conceito estranho para a maioria das famílias e educadores canadenses. Que eu saiba, as únicas escolas canadenses sobreviventes que ainda consideram os conceitos da escola livre como fundamentais para suas identidades estão a milhares de quilômetros de distância: Windsor House em Vancouver e ALPHA Alternative School em Toronto. Ambos continuam a lutar dentro de seus respectivos sistemas públicos. No caso da ALPHA, o voluntariado dos pais e a sua parceria de governança com os professores têm lutado contra a aquisição total da escola por exigências burocráticas. O Grupo

de Pais ALPHA como um todo: trabalhando por meio de comitês e responsável por reuniões mensais de toda a comunidade operando por consenso, protege um espaço encolhendo e expandindo de forma cíclica para a autodeterminação do aluno.

Desafios urbanos

O professor/crítico americano Jonathan Kozol foi importante para o desenvolvimento da escola livre urbana. Em 1966, ele colaborou com doze famílias para iniciar a Nova Escola para Crianças, que foi "iniciada e operada sob controle negro" (Kozol, 1972, p.4). Kozol denunciou a "Escola Livre Rural, relativamente isolada, politicamente não controversa e geralmente toda branca" (p.7). (Essas escolas não foram criadas unicamente para crianças brancas: isso era resultado das realidades econômicas e sociais.) Ele enfatizou a responsabilidade de "lutar contra essas batalhas e resolver esses problemas nas cidades onde há a maior necessidade..." (p.8). Ele também estava preocupado que "a aproximação aleatória e libertária de muitas das escolas de contracultura... mudaria as crianças e expulsaria os pobres. Também temia que eles inevitavelmente expulsassem um grande número de pais negros que de outra forma estavam dedicados aos aspectos morais e estéticos da Escola Livre" (Kozol, 1982, p.2-3).

Kozol argumentou que "sem um certo grau de adaptação hábil e agressiva às condições reais do sistema que eles estão lutando, [os negros e pobres estudantes] simplesmente não sobreviverão" (1972, p.38). Ele enfatizou a responsabilidade de garantir que os alunos aprendam a ler. Ele descobriu que "até dez ou quinze crianças de vinte e cinco ou trinta" aprendem a ler no curso da vida, e os rígidos programas de instrução "desvitalizam" sua relação com a alfabetização. Para o restante, ele declarou: "Para até um quarto ou meio das crianças em uma situação de Escola Livre, é possível e necessário fazer o ensino da leitura de uma maneira consciente, determinada e sequencial" (pp. 30-31). Este continua a ser um desafio filosófico para as escolas livres, mas Kozol

apontou para um número de educadores que escrevem sobre abordagens de alfabetização anti-opressivas: incluindo Dennison, Herbert Kohl e, mais especialmente, Paulo Freire. Ele descobriu que o coração da estratégia de Freire: trabalhar com palavras "generativas", diferentes para cada aluno: "um corpo de palavras associadas às mais intensas e potencialmente explosivas necessidades e anseios em sua própria existência", pode funcionar tanto para uma criança como para um adulto motivado. Quando oferecidos em momentos apropriados de desenvolvimento, de forma solidária e não-ameaçadora, há dezenas de maneiras de orientar os alunos através do desafio crítico da alfabetização.

A crítica de Kozol é frequentemente usada em argumentos contra escolas livres, mas ele não estava argumentando que somente pessoas privilegiadas podem lidar com liberdade e responsabilidade. Ele estava dizendo que, para fazer diferenças positivas na vida das famílias que mais precisam e para ser um verdadeiro desafio para os sistemas opressivos, as escolas devem assumir a responsabilidade de preparar os alunos de todas as classes sociais para os desafios reais que enfrentam. Isto não é tanto uma partida como um retorno às raízes da escolaridade democrática. A inspiração de Neill, Homer Lane, operava instituições para meninos e meninas "delinquentes": crianças altamente oprimidas de famílias muitas vezes destituídas. Lane testou suas ideias sobre auto governança nos lugares que elas parecem menos propensas a funcionar, e elas trouxeram-lhe tanto problemas quanto oportunidades.

Sua crença de que a coerção cria a delinquência, enquanto a liberdade pode levar à responsabilidade, foi baseada em observações nos playgrounds de Detroit. Seus métodos e crenças não convencionais o forçaram a renunciar a sua posição em 1906. Depois de um período de trabalho de casa de assentamento, ele foi convidado a servir como superintendente da recém-fundada Ford Republic, uma instituição residencial para rapazes desobedientes. Durante seus seis anos como chefe da República, ele colocou suas ideias em ensinar a responsabilidade através do autogoverno. Os meninos escreveram sua própria constituição e governaram-se por ela... (Lane, 1928/1969, pp. 2, 3)

Lane seria mais tarde convidado por um filantropo britânico para montar uma instituição semelhante na Inglaterra, chamada Little Commonwealth, que é como Neill chegou a conhecer seu trabalho. É irônico que a juventude democrática sobreviveu por décadas na classe média de Summerhill antes de retornar à cidade norte-americana.

Resistindo a "Autoridade rastejante"

Para proteger a integridade da educação democrática, os pais e os educadores precisam tomar cuidado com algo que eu chamarei de "autoridade rastejante": esse currículo escondido entrando furtivamente numa instituição democrática em dificuldades. A principal distinção entre educação progressiva e modelos radicais como Summerhill, é a atitude em relação à autoridade benigna ou oculta. Nas escolas progressivas, o currículo e a estrutura ainda são determinados por "especialistas" próximos ou longínquos e impostas de cima. Neill encontrou a honestidade de uma escola estrita, onde as linhas de autoridade são claramente desenhadas, mais saudáveis do que uma escola onde a autoridade está escondida:

Quando há um chefe, não há liberdade. Isso se aplica ainda mais ao patrão benevolente do que ao disciplinador. O filho do espírito pode se rebelar contra o chefe duro, mas o patrão suave simplesmente torna a criança impotente macia e insegura de seus sentimentos reais. (1964, p, 52)

Erich Fromm, um psicólogo social que fugiu dos nazistas e é conhecido como um membro da Escola de Frankfurt de teoria crítica, apoiou o trabalho de Neill. Fromm também viu diferenças vitais entre uma escola onde as crianças têm agência genuína e uma escola que usa meios não-violentos para canalizar as crianças em comportamentos e atividades preferenciais. Fromm descreveu como essa autoridade anônima ou oculta mina a democracia:

O nosso sistema necessita de homens que se sintam livres e independentes, mas que, no entanto, estejam dispostos a fazer o que se espera deles ... quem pode ser guiado sem força, quem pode ser conduzido sem líderes e que pode ser dirigido sem outro objetivo senão o de "fazer o bem"... para ser adaptável, o homem moderno é obrigado a nutrir a ilusão de que tudo é feito com o seu consentimento, embora esse consentimento seja extraído dele por sutil manipulação. Seu consentimento é obtido, por assim dizer, atrás de suas costas, ou atrás de sua consciência. (Neill, 1964, p. xi)

Seu argumento é que a autoridade oculta ou "benigna" substituiu a rebelião pela impotência – o que não é uma melhoria, aos olhos desses democratas.

Neill não afirmou usar métodos de ensino "avançados". Quando as crianças têm a liberdade de serem ativas, sociais e brincalhonas, não precisam dos tipos de entretenimento oferecidos pelos educadores tradicionais para mantê-las em seus assentos o dia todo. Quando decidem se assentar, eles podem seguir uma atividade criativa ou uma pesquisa. Ou eles podem se envolver com folhas de matemática, manipulativos ou jogos; leitura visual ou fonética - tudo o que funciona para o aluno naquele momento. Muitas vezes, os métodos "suaves" simplesmente não funcionam, academicamente. John Holt descreveu a escolarização como uma situação em que as crianças devem saltar através de "aros": uma série interminável de tarefas não-voluntárias. Ele contestou que em um currículo "progressista", onde o aluno deve "descobrir" fatos predeterminados, o aluno está sobrecarregado com a tarefa adicional de encontrar o aro (Holt, 1972, p.87). Uma vez que os objetivos acadêmicos nessas situações também podem escapar dos pais e até mesmo dos professores, tais táticas preparam o terreno para o retorno da educação rígida. E o ciclo continua.

Ideologia e Política

Neill é muitas vezes visto como apolítico. Isso parecia estar bem com Neill, que, ao contrário de muitos educadores preocupados com a justiça social e o futuro da terra, se opunha a infligir opiniões de adultos sobre os jovens:

A única esperança para o mundo é a abolição da "moldagem do caráter", dessa autoridade no lar e na escola que dá às crianças uma mentalidade de escravo para a vida. Uma nação de crianças moldadas produziu Hitler. A história e a geografia são esquecidas quando se sai da escola, mas a moldagem emocional continua... (Neill, em Snitzer, 1972, p.16)

No princípio, Neill não pregou em sua escola, mas democracia era a ideologia que praticou e assegurou que Summerhill transmitisse, através de sua estrutura.

Summerhill é uma escola autônoma, democrática em forma. Tudo relacionado com a vida social, ou de grupo, incluindo a punição por ofensas sociais, é resolvido por voto na reunião geral da escola de sábado à noite. (Neill, 1964, p. 45-46)

Este não é um currículo oculto, mas uma convicção abertamente declarada e expressa nas estruturas da escola. Neste sentido, Neill permaneceu o mestre estrito, protetor, não o "chefe macio." Ainda assim, ele não reforçou a democracia. Ele parecia ter um deleite travesso ao observar as crianças, que pararam de fazer reuniões, experimentarem a vida sob ditadura - "Salve Neill!" (Neill, 1995, p.31), ou o caos. Os estudantes raramente resistiram por mais de uma semana ou duas, antes de reinstalar sua democracia.

Neill sempre esclareceu que Summerhill representava tanto a responsabilidade como a liberdade: a liberdade, e não licença: "A educação deve produzir filhos que sejam ao mesmo tempo indivíduos e pessoas da comunidade, e o autogoverno sem dúvida faz isso" (Neill, 1995, p.5). Isso era muitas vezes esquecido pelos iniciantes da escola norte-americana, alguns dos quais pareciam tentar reviver sua própria infância através de suas escolas. Levin de Toronto apontou:

Ironicamente, enquanto Neill sempre enfatizou a importância da liberdade e os males da compulsão para o crescimento e desenvolvimento humano, o seu forte compromisso com uma filosofia comunitária socialista foi largamente ignorado por ambos

os seus seguidores e detratores. Mais importante, enquanto Neill considerava o autogoverno da comunidade como a pedra angular de Summerhill, aqueles que levaram o rótulo de escola livre, incluindo apoiantes iniciais de alternativas públicas, não enfatizaram a centralidade deste tema. (Levin, 1984, n.p.)

ALPHA é um caso típico. Seu primeiro ano, como as suas famílias discutiram sobre seu formato, foi descrito por co-fundadores como “caos”. Em seu segundo ano, um sistema de reuniões escolares diárias curtas foi instalado. Este encontro passou meses de tentativa e erro procurando resolver como um rotativo Comitê de estudantes poderia lidar com conflitos e problemas de comportamento. Com seus filhos, os pais aprenderam que as estruturas democráticas claras são necessárias para grupos que rejeitaram autoridade arbitrária.

Com suas convicções e práticas profundamente democráticas, uma visão apolítica de Neill não é algo preciso. Vejo Summerhill como uma instituição antifascista, pro-democrática que prevaleceu em desafio do puritanismo tóxico, classes rígidas e expectativas de gênero, um sistema de ensino britânico brutalizante, ascendendo o fascismo, a guerra mundial, e décadas de ataque conservador. Ela enfraquece a nossa integridade como educadores, quando nos recusamos a admitir nossas próprias convicções e ideologias. Mas, para evitar tornar-se um ideólogo é vital: se queremos crescer no intelecto, aprender com a experiência, e trabalhar de formas que são positivas e adaptáveis às condições do mundo real. Neill permanece relevante porque ele era um cético consciente, que continuou a questionar ideias de seus amigos e as suas próprias. Sua praticidade vigilante e crítica, em conjunto com um humanitarismo profundo, é o que faz as suas ideias de educação tão relevantes agora como eram em 1960. Em seu octogésimo oitavo ano, ele recorda:

Não passei os últimos cinquenta anos escrevendo teorias sobre crianças. A maioria do que eu escrevi foi baseado na observação das crianças, vivendo com elas. É verdade, eu ter derivado inspiração de Freud, Homer Lane, Wilhelm Reich, e outros; mas gradualmente, eu

tendo a derrubar teorias quando o teste da realidade as provou inválidas. (Neill, 1995, p. 241)

Neill despojou sua escola de restrições arbitrárias, permitindo a vida, a sociabilidade e a natureza a preencher os espaços em branco e a ensinar-lhe do que as crianças precisavam. Ao mesmo tempo, ele exerceu sua autoridade natural para manter as contas pagas e as crianças seguras, e para garantir que havia uma abundância de oportunidades de aprendizagem. Isto, cada educador democrático é acusado de fazer.

Neill ficou focado no que ele poderia realizar, protegendo as crianças sob seus cuidados e mantendo Summerhill o tempo suficiente para provar que a sua visão de escolaridade funciona. Ele escolheu cuidadosamente suas batalhas, expressando a Reich que “Lutar muitas batalhas é perder o lote” (Placzek, p. 139). Ele modelou uma resistência em curso viável para as forças totalitárias que inevitavelmente ganharam força dentro de nossas burocracias, cidades, nações e corporações gigantes. Aqueles que seguem seu caminho aprendem, muitas vezes para seu choque, que a democracia- esta água em que pensamos que estamos nadando em de que temos direito- é realmente política e, depois de todos esses séculos, ainda é uma ameaça aos interesses poderosos. Mas para evitar os piores cenários de desenvolvimento, como o fascismo que descartou muitos países no século passado, todos nós somos cobrados para agarrar a quantidade pequena ou grande de coragem que pode ser exigida para operarmos em uma forma baseada em princípios. Os canadenses têm tido sorte com isso, pelo menos nessa luta, a maioria de nós arriscamos apenas o nosso tempo, dinheiro e sono.

Importante para o futuro

Depois de todos estes anos e toda esta inspiração e luta, ainda há apenas um Summerhill. Isto é, como deveria ser. Mas agora, por mais de quarenta anos, há também as escolas livres de Albany e Sudbury Valley na América, Windsor

House e ALPHA no Canadá... e centenas de escolas centradas no aluno internacionais, muitas delas operando democraticamente (AERO, 2015, n.p.). Logo no início, Neill concluiu que seu modelo de educação funciona, mas ele tinha pouca fé que ele poderia sustentar Summerhill em face da oposição sistêmica do funcionalismo. Durante a 2ª Guerra Mundial, ele escreveu para Reich:

Claro que a incerteza do futuro torna tudo tão difícil. Estamos nos movendo para o controle do estado para tudo, e depois da guerra a classe média pode não ser capaz de enviar seus filhos para escolas particulares. Todas as escolas serão estaduais, e eu não consigo me ver em uma escola pública com controle superior. É estranho que só sob o Capitalismo tenho sido capaz de ser um pioneiro na educação. Eu sei o que o Nazismo teria feito comigo, mas o que um estado Comunista faria comigo? Eu não poderia fazer as crianças cantar a Bandeira Vermelha ou estudar Marx. Não, Reich, o futuro é obscuro para o meu trabalho, mas eu o continuarei a fazê-lo enquanto eu tiver autorização. (Placzek, 1981, p.45)

Aqueles inspirados pelas ideias de Neill também trabalham arduamente para sustentar suas escolas. Summerhill é um papel-modelo, não só da educação que promove a “indivíduos fortes e pessoas da comunidade”, mas de comunidades escolares resolutas que lutam para sustentar suas vidas e, no processo, aproximar suas nações ainda mais ao longo do espectro, de idealizada para democracia atualizada.

Referências

The Alternative Education Research Organization (AERO), (n.d.). Member Schools. Retrieved Nov. 7, 2015 from <<http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/memberschools/>>

The Free School Handbook (1972). Toronto: no publication information.

Giroux, Henry. (1988) Schooling and the struggle for public life. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Graubard, A. (1972). Free the children: radical reform and the free school movement. New York: Pantheon Books (Random House).

- Holt, J. (1972). *Freedom and beyond*. New York: Dell Publishing Co., Inc.
- Kozol, J. (1972). *Free schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kozol, J. (1982). *Alternative schools*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Levin, M. (1984, September) And now for something completely different: What's "alternative" about Toronto's alternative schools? *Mudpie*, Vol. 5 No. 7, n.p.
- Miller, R. (2002). *Free schools, free people: education and democracy after the 1960s*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Neill, A.S. (1960). *Summerhill: a radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing Co. Inc.
- Neill, A.S. (1995). *Summerhill school: a new view of childhood*. New York: St. Martin's Griffin.
- Nelson, F. (1972, October/November). Community schools in Toronto; a sign of hope. *Canadian Forum*, pp. 52-57.
- O'Rourke, D. L. (2009). *Defining and Defending a Democratic Public Education Site*. Accepted by the Graduate Program in Education, York University, Toronto, ON.
- Placzek, B. R. (1981). *Record of a friendship: the correspondence between Wilhelm Reich and A.S. Neill 1936-1957*. New York: Farrar, Straus and Giroux, Inc.
- Shukyn, B. & M. (1973). *You can't take a bathtub on the subway: a personal history of SEED*. Montreal, Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada Limited.
- Shuttleworth, D. E. (1981, October). How can an alternative education affect the mainstream?—The Toronto experience. *Orbit* 59, p. 12-13. Toronto.
- Snitzer, H. (1972). *Today is for children: numbers can wait*. New York: The Macmillan Company.

Neill: do credo de Gretna Green à experiência de Summerhill

Neill: from Gretna Green creed to the Summerhill experience

Profa. Dra. Elizabete Conceição Santana

¹ Universidade do Estado da Bahia, betsantana@uol.com.br

Submetido em 23/12/2015

Revisado em 24/12/2015

Aprovado em 02/01/2016

Resumo: Partindo da premissa de que os diários refletem o pensamento dos professores, foram identificados no *Diário de um Mestre* os dilemas a partir dos quais Alexander S. Neill construiu seu credo pedagógico, em 1915. Depois de demonstrar como esse credo foi se consolidando, a instalação da escola de Summerhill, em 1924, conclui-se levantando questões, considerando a necessidade de estudar formas de levar para os sistemas públicos de ensino fundamental as inovações e princípios adotados em Summerhill.

Palavras chave: Neill; Summerhill; diários de professores; autoformação.

Abstract: Assuming that the diaries reflect the thinking of teachers, it have been identified in *A Domine Log* dilemmas from which Alexander S. Neill built his pedagogic creed, in 1915. After demonstrating how this creed was consolidated, up to the establishment of Summerhill school in 1924, this paper is concluded by raising questions considering the need to study ways to take to the elementary public school systems innovations and practices based in Summerhill.

Keywords: Neill; Summerhill; teachers journals; self-training.

Introdução

Uma constatação usual nos estudos sobre a profissão docente é a de que o desempenho do professor é influenciado pelos anos iniciais de formação considerados, desde as primeiras experiências escolares, até a formação propriamente dita para o exercício da profissão. Essas experiências repercutem sobre a identidade profissional levando muitas vezes à reprodução de formas de conceber o ato de ensinar e de fazer o ensino. Descobertas sobre o desenvolvimento profissional divulgadas, principalmente, nas últimas décadas do século XX, demonstram que, quando colocado em situações que exigem a releitura e a reflexão sobre sua forma de trabalho, o profissional tende a rever suas crenças e avaliar o seu desempenho introduzindo modificações em sua forma de atuar, adicionando novos elementos, princípios e valores a sua prática. Sob tais influências ocorrem mudanças pessoais em diferentes direções (Pineau, 1985; Kaddouri, 1996; Fond-Harmant, 1995).

Com base nos estudos que tratam da relação entre identidade profissional e processos de formação, a história de Neill foi investigada em uma pesquisa que, sem privilegiar a formação institucionalizada e sem pretender proclamar a autodidaxia, foi organizada em torno do pressuposto de que os sujeitos se formam a partir das oportunidades e limitações que as circunstâncias de vida oferecem, usando situações formais e informais de aprendizagem. O estudo tinha como principal objetivo identificar como um grupo de professores no efetivo exercício da atividade docente em escolas do ensino fundamental e três pedagogos ilustres utilizaram processos de autoformação, ao longo da vida profissional, como parte de uma estratégia de mudar a si mesmo e de se construir em uma determinada direção (Santana, 2006).

A análise da história de Neill revelou uma formação escolar fragmentada, insucesso escolar na infância e na adolescência e introdução precoce no mundo do trabalho.

Aos 14 anos, em razão das dificuldades para aprender, torna-se por decisão da família um aprendiz de professor sob a orientação de seu pai, na escola onde estudara. A partir de então, nessa escola e em outras para as quais foi sendo designado, exerce suas atividades sem implicação com a docência. Em consequência, desvaloriza a profissão. Os movimentos de busca de conhecimento que realiza, depois de vencido o seu período de aprendiz de professor, não estão voltados diretamente para aperfeiçoar o exercício da docência, visam acrescentar à sua maneira de ser competências relacionadas ao convívio em sociedade – quer aprender a dançar, a se portar nos círculos sociais, a apreciar música clássica e dominar os conteúdos necessários para fazer os exames que, em sua terra natal, constituíam requisitos para avançar na carreira docente. Em 1908, quando decide fazer um curso universitário, afasta-se do ensino, uma deliberação que resulta do modo como foi introduzido na atividade de professor e das experiências vivenciadas nos 10 anos de profissão que antecederam a sua entrada na universidade. O afastamento da profissão manteve-se, até a sua ida, em 1914, para Gretna Green, quando volta a ensinar, contra a sua vontade, em função da guerra que o afasta das atividades de jornalismo assumidas depois de diplomado¹¹. Só, então, é que se empenha na construção de uma forma de ser professor que culmina com a instalação da escola de Summerhill, em 1924¹², na Inglaterra.

Os movimentos realizados por Neill, entre 1914 e 1924, para aprender sobre o ensino e a educação podem ser interpretados de acordo com a perspectiva de que o retorno aos estudos formais e informais em uma busca

¹¹ Gretna Green é uma cidade da Escócia, país onde Neill nasceu, em 1883, e viveu até o ano de 1912, quando viaja para Londres como jornalista.

¹²A escola internacional criada, em 1921, na Alemaha, tendo como sócios, Otto Neustatter, e sua esposa, Frau Doktor, é precursora de Summerhill, mas não corresponde à proposta que Neill coloca em prática, depois. Sob o título *A origem de Summerhill*, Neill refere-se à influência dos sócios na organização da escola e a limites que restringiam a sua atuação. Quando, em 1923, irrompe a revolução na Saxônia, viaja para as montanhas do Tirol, Austria, apenas com alunos da divisão que estava sob a sua responsabilidade, até que em fins de 1924, leva esses alunos à Inglaterra e aluga a casa chamada Summerhill. É, então, que a escola vai se construindo sob a influência das ideias que defendia (Neill, 1976, p.115-122).

autodirigida de formação representa uma intenção de reestruturação da existência subjacente à qual se encontra uma lógica de ruptura ou de conversão de identidade (Fond-Harmant, 1995). Ao vivenciar uma trajetória marcada pela lógica de conversão, os indivíduos procuram reafirmar ou aperfeiçoar traços identitários, enquanto nas trajetórias vivenciadas de acordo com uma lógica de rupturas ocorre a negação de traços anteriormente assumidos¹³.

Na autobiografia de Neill, como foi demonstrado por Santana (2007, p. 213-235), fica evidente que ele desenvolve uma perspectiva de busca de conhecimento e de vivências de experiências profissionais de livre escolha, a partir de 1914, até mais ou menos o ano de 1924, quando vai para Summerhil. Percorre nesse período uma trajetória de autoformação, predominantemente, voltada para a construção de um perfil de professor progressista. Dessa trajetória resulta um credo pedagógico que já está completamente delineado no livro *Diário de um Mestre*, publicado em 1915, e que foi consolidado através das diversas experiências vivenciadas, até o ano de 1924.

A partir da experiência vivida em Gretna Green, decidido a firmar-se como professor, Neill empreendeu uma trajetória biográfica que se inscreve em uma lógica de conversão através da qual procurou legitimar uma posição em um espaço social e profissional já frequentado, anos atrás. Naquele momento da sua vida não empreendeu uma trajetória de ruptura com a profissão de professor anteriormente assumida. Logo no início dessa trajetória, em 1915, quando da escrita do *Diário de um Mestre*, faz uma explicitação de valores, princípios e de formas de atuação no campo do ensino. No decorrer da obra, procura justificar as posições assumidas ou explicitadas, sinaliza para o abandono de práticas aprendidas e interiorizadas sob a influência de seu pai, que foi seu professor e o formador que o iniciou na profissão de professor. A

¹³ As principais fontes do estudo do processo de autoformação de Neill foram: o livro *Autobiografia. Neill! Neill! Orange peel!*, publicado em 1976, tradução para o espanhol de Neill, Neill, orange peel, originalmente publicado, em inglês, no ano de 1972; e a obra *El nuevo Summerhill*, de 1994, uma compilação realizada por Albert Lamb de textos escritos por Neill

reflexão que inicialmente ocorre através desse diário tem continuidade em diferentes momentos e eventos biográficos vivenciados entre 1914 e 1924 através dos quais Neill teve a oportunidade de reafirmar e consolidar suas posições e justificativas. Ao longo desses 10 anos, legitima-se como portador de um perfil profissional diferenciado em relação ao dominante entre os professores considerados tradicionais.

Isso não ocorreu sem conflitos, sem o reconhecimento de que havia diferentes formas de conceber e fazer a educação e o ensino, sendo necessário fazer opções entre diferentes caminhos. Situações semelhantes às vivenciadas por Neill acontecem de diferentes formas na vida de todo professor e nem sempre são objeto de registros que permitam um acesso posterior, do próprio professor ou de outros, à história do processo de mudança vivenciado.

Neste artigo, partindo da premissa de que os diários são uma fonte para investigar o pensamento dos professores, a obra *Diário de um Mestre*, escrita por Neill, foi objeto de análise para identificar os dilemas a partir dos quais ele elegeu caminhos e tomou decisões para construir seu credo pedagógico, em 1915. Utilizando outros escritos de Neill realiza-se também uma breve análise para verificar como esses caminhos e decisões foram consolidados no caminho de autoformação percorrido até a instalação de Summerhill, em 1924. Como conclusão foram levantadas algumas questões considerando a necessidade de trazer para os sistemas públicos de ensino fundamental descobertas, inovações e princípios que contribuam para o seu funcionamento administrativo e pedagógico.

O livro “Diário de um Mestre”: fonte para conhecer o processo de construção do credo pedagógico de Neill

Trata-se de um livro narrado em primeira pessoa, com referências múltiplas ao contexto da pequena Gretna Green, que é retratada como um povoado isolado, sem relações com o mundo exterior.

Logo no início da edição em inglês, em uma dedicatória dirigida a seu pai, Neill ressalta como foram felizes as crianças da escola que serviu de referência para a escrita do diário, sob a sua regência e direção. Uma evidencia do quanto ainda estava marcado pelas experiências traumáticas de aluno e de aprendiz de professor na escola regida por seu pai e o quanto reflexões sobre as práticas vivenciadas no passado estavam presentes no livro.

Com relação aos motivos para a produção da obra há que considerar o que diz Neill:

Comecei a escrever esse diário para descobrir minha filosofia da educação, e estou descobrindo a mim mesmo. Descobrir nosso eu é o mais importante. A personalidade importa muito no ensino. Até que ponto serei um perigo para meus alunos? Não os estarei influenciando demasiado? (Neill, 1976, p 282).¹⁴

Apesar dessa afirmativa, é possível conjecturar sobre a existência de motivos complementares não diretamente explicitados no livro, por exemplo, quando o autor afirma que, temendo a possibilidade de limitar os seus horizontes aos hábitos locais de Gretna Green, resolve “escrever livros para não enlouquecer” (Neill, 1976, p. 94) e, ao mesmo tempo, procura manter o contato com o mundo lendo *The New Age* e *The Nation*, jornais que recebia semanalmente pelo correio. A essas observações adiciona ainda na mesma página:

Mudar-se da Rua Fleet [rua muito movimentada de Londres e onde se concentravam as instalações dos grandes jornais na época] para uma tranquila aldeia na Escócia exigia certa adaptação. Hospedei-me em uma pequena cabana. Quando minha proprietária levava o lampião à noite e baixava as persianas da pequena janela eu me sentia isolado de todo o mundo. Parece ridículo que um homem conhecido como um herege da educação tenha adotado sua profissão só porque fracassou como periodista e porque não teve coragem de entrar no exército.

¹⁴ A versão do livro *Diário de um Mestre* utilizada para a escrita deste artigo constitui o capítulo V, página 264 a 337, da obra: NEILL, A. S. *Autobiografia. Neill! Neill! Orange peel!*, 1ª. ed. em espanhol. Tradução Carlos Valdés Vazquez. México/Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1976.

Fica claro que a escrita do livro também correspondeu à necessidade de preencher o vazio nostálgico que tem lugar quando o autor acostumado a uma vida citadina, em Londres, se vê obrigado a viver em uma pequena localidade, sem as comodidades e atrativos diurnos e noturnos da cidade grande.

Em vista das circunstâncias que cercam a construção da obra e considerando que aquele que escreve dirige-se sempre a um interlocutor, às vezes imaginário, cabe levantar interrogações do tipo: A que interlocutor Neill se dirigia? A si mesmo? A outros professores? Tratando-se de um diário, obra produzida passa a passo, no transcorrer de sua permanência em Gretna Green como professor e diretor de uma pequena escola, é correto imaginar que ao escrevê-la, o autor dialoga consigo mesmo. Entretanto, Neill teve uma trajetória como editor de um jornal universitário e, posteriormente, exerceu com satisfação, a profissão de jornalista.

Da sua experiência como editor do *The Student*, e como colaborador do *The Glasgow Herald*, quando tinha 28 anos e era aluno do curso de Língua Inglesa, Neill concluiu: “O jornalismo seria meu futuro” (Neill, 1976, p. 88). E é nesse campo que procura emprego quando sai da universidade. Trabalha então na Escócia e, posteriormente, em Londres, na edição de uma enciclopédia. Também escreve as seções de língua e literatura, de matemática e de desenho do livro de consulta *Popular-Educator*. Depois, ainda em Londres, trabalha na revista *Picadilly Magazine*, cuja publicação prevista para agosto de 1914 foi interrompida com a eclosão da guerra, em julho daquele mesmo ano.

Na chegada a Gretna Green considerava-se mais um jornalista de que professor, daí a suposição de que teve a intenção de dar publicidade ao que escrevia, já durante a redação do diário.

O *Diário de um Mestre* não traz textos datados que permitam identificar como os fatos narrados aconteceram no tempo, sua estrutura indica que o autor não fez uso de um plano condutor na escrita, os diversos temas tratados são abordados de maneira fragmentada, muitos deles são retomados em diferentes

trechos. Na perspectiva de Viñao (2004, p. 344), a descontinuidade e fragmentação em textos desse tipo são indicativos de que a obra não foi objeto de uma reelaboração, após a sua redação inicial. Ou seja, a obra corresponde ao relato elaborado por Neill no período em que viveu em Gretna Green e ele mesmo afirma: “Escrevo de maneira semelhante a como ensino: vou de um tema a outro sem nenhuma ordem”. (Neill, 1976, p. 331).

O fato é que a obra em análise é um documento pessoal, uma produção livre, elaborada sem a intervenção de um investigador, de alguém que buscasse dirigir ou orientar a reflexão do autor. Pode-se dizer que foi o fluxo dos acontecimentos diários da atividade como professor e como sujeito eventualmente inserido no contexto social da pequena Gretna Green que fomentou reflexões e conduziu à escrita. O texto, portanto, combina descrições de como o mestre conduzia as atividades escolares, reações das crianças diante do que lhes era proposto fazer, ocorrências observadas na comunidade, referências à conduta dos seus habitantes e a tipos humanos característicos da localidade, divagações sobre as ideias, sentimentos e crenças de Neill a respeito de educação, ensino, sociedade. Apresenta um componente descritivo ao registrar, algumas vezes, detalhes de situações de sala de aula e um componente expressivo e autoexpressivo ao ressaltar características e reações dos alunos e traços de caráter, competências, sentimentos, inquietações e aspirações do próprio autor¹⁵.

Os alunos, a comunidade e o si mesmo são os eixos a partir dos quais o autor vai delimitando posicionamentos e construindo um credo, uma filosofia de educação muito particular que, posteriormente, foi sendo testada e, ao

¹⁵ Zabalza (1994, p. 110-111) distingue três tipos de diários ao discorrer sobre o papel desse instrumento na investigação do pensamento do professor: diário como organizador estrutural da aula no qual o professor especifica como organizou as atividades, usando-o como instrumento de programação; diários que descrevem as tarefas realizadas com ênfase na dinâmica didática e diários expressivos e auto expressivos que ressaltam aspectos pessoais ao expressar as características dos alunos e dos próprios professores.

mesmo tempo, se consolidando no exercício de atividades vinculadas ao ensino e a educação, até tomar a forma da escola de Summerhill.

O diário é um livro intensamente marcado pelas circunstâncias de vida de Neill no momento em que houve um recuo em relação ao estilo de vida vivenciado em anos anteriores, quando vivia em Londres, trabalhando como jornalista e tinha uma intensa vida social. O contato com uma forma de ser professor e uma reflexão em torno dessa forma foi facilitada por circunstâncias tais como: o aspecto bucólico de Gretna Green, na época; o estado de guerra em que o mundo se encontrava; a volta à situação de professor, depois de um longo afastamento; e a interinidade da situação como professor e diretor substituto. Além do mais, a autonomia decorrente do fato de ser seu próprio diretor, as relações amistosas estabelecidas com os responsáveis pela inspeção e o reconhecimento de que “à Junta Escolar não importava muito o que [...] fazia” (Neill, 1976, p. 95) resultaram em liberdade para experimentar formas de fazer o ensino. O certo é que as circunstâncias conspiraram para fomentar a reflexão sobre as inovações introduzidas e as transgressões postas em prática no que diz respeito às normas oficiais e à tradição educacional.

Enfim, o diário é um livro testemunho dos momentos de reflexividade vividos pelo autor e está marcado pelo seu estilo de redação e por um tipo característico de humor que ele cultivava.

Os dilemas de Neill, em 1914, e os caminhos escolhidos

No *Diário de um Mestre*, Neill registra os seus dilemas, ou seja, discorre sobre “situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional” (Zabalza, 1994, p.61). Os estudos que analisam esse aspecto da profissão docente consideram que, ao se defrontar com situações problemáticas que exigem uma tomada de decisão, o professor faz escolhas colocando-se em um dos polos em que se situa a possibilidade de resolução do problema encontrado.

No diário estão presentes as situações problemáticas que exigem decisões imediatas e configuram o trato com o cotidiano da sala de aula, incluindo as questões relativas ao controle da classe, ao modo de regular o comportamento dos alunos e de conduzir o ensino de determinados conteúdos. Também estão presentes diálogos que o autor travou com ele mesmo e com outros interlocutores – colegas professores e inspetores – a respeito das linhas mais gerais que definem uma filosofia da educação e que se referem a dilemas relacionados com problemas e questões amplas, não diretamente relacionadas com o contexto imediato da sala de aula. Nesse caso, encontram-se as reflexões que dão lugar ao questionamento sobre a inclusão ou ausência de determinadas disciplinas no currículo, objetivos do ensino e da educação para crianças na fase da escolarização elementar em uma comunidade rural, relações entre as classes sociais e o papel da escola quanto a esclarecer os alunos sobre essas relações. Os dilemas que exigem decisões imediatas refletem na ação cotidiana do professor em sala de aula. Os demais configuram uma filosofia, uma forma de pensar o ensino e a educação que, quando efetivamente internalizada, pode se refletir no modo de planejar as atividades, no modo de se colocar diante das propostas oficiais e na forma de conduzir as atividades de sala de aula.

O livro trata de diferentes temas que afetam o funcionamento de uma escola. Nele é recorrente a abordagem de questões relativas ao controle da disciplina escolar, incluindo aí aspectos relacionados à autonomia dos alunos, medidas postas em prática para regular a vida na escola e a manutenção do clima necessário para assegurar o convívio entre alunos e entre esses e os professores. Em todos os trechos que tratam da questão é perceptível a existência do dilema: disciplina imposta versus autodisciplina, ou seja, gestão imposta, centralizada no professor versus autogestão, dilemas que os professores e gestores de escolas continuam enfrentando, até hoje.

Logo no início da obra (Neill, 1976, p. 268), há o registro de um castigo físico que o mestre infringe a um aluno como punição, adotando uma atitude

coerente com as normas e padrões ainda vigentes na época, mas que Neill, naquela altura da sua trajetória, considera reprovável. As condições propícias a uma reação de estranheza às práticas que sempre estiveram presentes em sua formação como aprendiz de professor e na sua carreira docente foram criadas, possivelmente, em razão do contato com novas ideias na vida universitária e na de editor e escritor de jornais e revistas, ao longo do período de afastamento das atividades de ensino.

Em meio às constantes referências à disciplina, descreve incidentes de sala de aula que dão ao professor a oportunidade de aplicar castigos e de se debruçar sobre essas atitudes para questionar as razões das suas ações e conjecturar sobre as reações das crianças. Os dilemas com relação à disciplina ganham visibilidade quando o autor confronta a sua forma de ser e de conceber a relação professor – aluno com as expectativas da sociedade local, dos pais e das autoridades educacionais quanto à exigência de uma disciplina rígida na escola.

Ao discorrer sobre a inconveniência da disciplina imposta e da obediência estrita, sem entendimento da razão das normas propostas, destacam-se crenças que vão orientar a prática na escola de Gretna Green e em suas atividades futuras, como sugerem as afirmativas: “Creio na disciplina, porém na disciplina que o indivíduo impõe a si mesmo” (p. 267); “Não gosto da disciplina estrita porque creio que a criança deve ter o máximo de liberdade possível. Desejo que as crianças sejam humanas e eu também trato de ser” (p. 266).

Da reflexão sobre a disciplina tem origem a experimentação de procedimentos com base em crenças e práticas de autogestão que parecem se consolidar ao longo do período da escrita do diário. E na raiz das práticas de autogestão que vai adotando, está a crença na necessidade de inculcar nos meninos um espírito comunitário, ou seja: “Deve-se ensinar as crianças que os

outros também têm direitos [...] Todos temos direito de viver nossas vidas, porém devemos fazê-lo em harmonia com a comunidade” (p. 269).

Ao abordar o tema currículo, Neill mescla críticas sobre a imposição oficial com posicionamentos sobre a importância de alguns conteúdos curriculares, considerando, sobretudo, a característica rural da escola onde ensinava. É visível a emergência de conflitos relacionados com a aceitação versus rejeição das diretrizes oficiais sobre currículo. Ao longo do desenvolvimento de toda a obra estão presentes dilemas sobre o que ensinar articulados a dilemas sobre os objetivos do ensino e da educação. Ou seja, ao longo da escrita do diário, Neill se encontrou em situações que o obrigaram a refletir sobre para que e porque ensinar ou que evocaram lembranças sobre essas questões.

No Capítulo I, uma declaração sobre o principal objetivo a ser alcançado com o seu trabalho já aponta para os posicionamentos assumidos em relação ao papel dos conteúdos na escola.

Desejo que meus alunos compreendam o que significa a vida [...]. Sim, desejo ensinar-lhes, ou melhor ajudá-los a que encontrem uma atitude. A maioria do que ensino esquecerão em um ano ou dois, porém um atitude se conserva por toda a vida. Desejo que esses rapazes e essas moças adquiram o hábito de ver a vida com honradez (Neill, 1976, p. 265).

Seu pensamento sobre o que e como ensinar torna-se mais claro, quando, na página 290, declara: “Trato de formar mentes que perguntem, destruam e reconstruam”. Propõe um ensino incidental, tomando como ponto de partida o que acontecia, ocasionalmente, na sala, na comunidade ou fora de Gretna Green usando, por exemplo, os jornais como recurso didático. Essas são iniciativas inovadoras em uma época em que a norma era seguir rigorosamente a sequência de conteúdos prescrita nos programas de ensino, ministrar preleções e usar o livro didático como o principal ou único recurso.

Reage ao *status* concedido à observação no ensino das Ciências Naturais ressaltando que esse recurso didático só tem sentido se acompanhado da imaginação.

Sobre o ensino da história, critica os livros de textos baseados em histórias de reis e rainhas que não ensinam a pensar e que passam uma impressão falsa dos eventos e das pessoas. Portanto, “isto é inútil, o que importa é a história das pessoas e do seu gradual progresso da escravidão ao trabalho pesado” (p. 273).

Contra o pensamento do inspetor que acredita ser a escrita uma ciência prática, Neill declara que a escrita é “uma arte como o desenho [...] Que importa o estilo? A arte que se põe no estilo é o que faz com que a escrita seja boa” (p. 275). Os erros ortográficos e gramaticais importam pouco. Os temas propostos para redação devem estimular a imaginação, daí que costuma iniciar a atividade de escrita, por exemplo, dizendo aos alunos: “Suponha que você dormiu mil anos, e conte o que ocorreu depois que despertou” (p. 297). Esses posicionamentos representam escolhas realizadas em torno do dilema: ensino tradicional da escrita e da gramática versus um ensino renovado.

Descreve as experiências que realiza em sala de aula com o desenho, quando propõe o desenho livre e conduz o ensino de uma forma articulada com a sua experiência pessoal em relação a esse conteúdo curricular (p. 275).

Declara-se contra a presença da religião no currículo escolar, e considera que a educação sexual deve ser dada na escola de modo que os alunos aprendam que o sexo é um fato normal da vida (p. 286). Demonstra a sua simpatia pelas classes mistas onde meninos e meninas aprendem a interdependência entre os sexos e faz muitas outras observações sobre o currículo, entre elas, as referentes aos temas que discutia em sala de aula: o feminismo, as relações entre os homens; a exploração dos trabalhadores, os jornais como veiculadores de ideologias, etc.

E ao final do diário (p. 336), revela:

O pai de Mary [*uma aluna*] tem razão: transformei minha escola em um campo de jogo, e me alegro disso. Estes meninos gozaram de um ano de felicidade e liberdade. Fizeram o que quiseram; cantavam ao trabalhar em suas escritas, comiam doces enquanto liam seus livros, jogavam-se em meus braços quando vagávamos em busca de paisagens bonitas.

Os resultados não foram somente a liberdade e a alegria da criança. O diário revela uma experimentação de formas de ensinar determinados conteúdos considerando os interesses e características das crianças e a necessidade que todo professor sente de articular o que ensina e o como ensina com a sua maneira de ser e de ver o mundo. Com a realização de atividades fora da sala de aula, houve uma ampliação do conceito de espaços de aprendizagem, perceptível, quando Neill ressalta:

Meus alunos permanecem no campo todo o dia. A turma toma seus livros, se dirige ao caminho e descansa nas colinas. Quando desejo que venham, os chamo com o clarim. Cada grupo tem um toque de regimento e volta rapidamente ao ouvi-lo (p. 301).

Enquanto os alunos maiores estavam no campo, o professor dava aulas aos menores que não tinham autorização para ir sozinhos àquele espaço. Ao ar livre também eram realizadas as atividades de desenho, em determinados dias da semana. O ensaio de práticas de autogestão se torna evidente na afirmação:

Não obrigo nenhuma criança a aprender em minha escola. Os poucos que não gostam dos livros e das aulas podem abandonar seus assentos quando ensino. Os que fogem ao dever nem sempre são os mais ignorantes (p. 301).

Foram também ensaiadas novas formas de relação entre o professor e o aluno, na tentativa de passar para a criança a imagem de um professor humano, que tem sentimentos e gostos, aprecia sentir prazer, cultiva formas de lazer e se distancia da figura do professor autoritário, demasiadamente afastado da criança.

Na última página do diário, uma avaliação do período de permanência como professor, em Gretna Green:

Serei sincero até certo ponto e terminarei meu diário declarando solenemente que creio ter realizado bem o meu trabalho. Quanto ao trabalho que esperava de mim o Departamento de Educação da Escócia... Bom, minha última anotação no diário oficial é uma boa mostra disto: A escola fechou hoje, porque começaram as férias de verão. Recebi minha dispensa do Departamento (Neill, 1976, p. 337).

A consolidação do credo: das experiências do início dos anos 20, até Summerhill, em 1924

Depois de Gretna Green e de uma passagem como militar na primeira guerra mundial, Neill exerce atividades em instituições particulares, afinadas com propostas de renovação do ensino. Conhece Homer Lane e a comunidade de jovens delinquentes que dirigia adotando princípios de autogestão. Foi contratado para trabalhar na Escola King Alfred por John Russell, um educador progressista, e ali realiza uma experiência de autogestão que foi mal sucedida. Submete-se a sessões de análise com Homer Lane, quando se encantou com o analista, pois, “o que me dizia sobre liberdade era o evangelho que eu estava buscando, era o fundamento científico dos vagos anelos que havia mostrado em meu Diário de um Mestre” (p. 108).

É nessa época que Neill concebe a análise como recurso importante para a educação das crianças e começa a formular seus pressupostos sobre a necessidade de considerar os impulsos sexuais na educação infantil.

Posteriormente, por volta de 1921, junto com Beatrice Ensor, torna-se editor da revista *The New Era*, a edição inglesa da Revista Internacional de Educação Nova pertencente à Liga Internacional da Educação Nova, criada por Betarice e Ferrière. Na edição francesa da revista, denominada de *Pour L'Ere Nouvelle*, foi constante a presença de artigos sobre a Escola Nova, autogestão, coeducação, escola ativa, Decroly, Montessori, Ferrière e outros. O primeiro

número da revista, em 1922, registra que era proposta da Liga Internacional da Educação Nova uma educação voltada para o desenvolvimento da supremacia do espírito que tornasse a acriança consciente da dignidade humana. A liga defendia como princípios: o respeito à individualidade da criança, a seus interesses inatos, livremente expressos através das atividades manuais, intelectuais, estéticas, sociais e outras; uma disciplina pessoal e coletiva organizadas pela própria criança de modo a reforçar o sentimento de responsabilidade individual e social; substituição da competição pela cooperação, ensinando a criança a colocar sua subjetividade a serviço da coletividade; coeducação, entendida como instrução e educação comum com a colaboração entre os dois sexos, de modo a que cada um exerça sobre o outro influência salutar¹⁶.

Por conta da relação com Beatrice Ensor, membro importante da Sociedade Teosófica e do meio educacional da Inglaterra, Neill participa, em Calais, do primeiro Congresso Internacional de Educação Nova, organizado por Ferrière; profere conferência em Salzburgo, Austria; vai à Alemanha onde cria com outros parceiros, em Hellerau, uma escola internacional que permanece funcionando no país, de 1921 até 1923, quando irrompe a revolução na Saxônia da qual se afasta, levando os seus alunos, primeiro para a Austria e, depois, para Summerhill, na Inglaterra.

De modo que o período de 1918, até o início dos anos 20, representou para Neill uma ampliação de horizontes que certamente contribuiu para a consolidação do credo construído em Gretna Grenn. Uma consolidação que ocorreu, seja pela incorporação de novos elementos como, por exemplo, a concepção de liberdade inspirada por Homer Lane, seja por uma ferrenha

¹⁶ Princípios retirados do número 1 de *POUR L'ERE NOUVELLE*, edição francesa da revista da Liga Internacional da Educação Nova, editada por Ferrière e publicada em janeiro de 1922, disponível em <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>. Acesso em 22 de dez.2015. Os diversos números de *The New Era*, edição inglesa da revista da liga, editada por Neill, junto com Beatrice Ensor, encontram-se no Instituto de Educação da Universidade de Londres e não estão disponíveis para consulta eletrônica.

adesão a princípios anteriormente construídos, estimulada por embates travados para rechaçar ideias menos extremistas do que as suas sobre a renovação da educação. Embora já houvesse no credo elaborado, em Gretna Green, vislumbres de princípios defendidos pela Liga Internacional da Educação Nova, alguns desses princípios aparecem de forma mais nítida e com ênfase mais marcante, posteriormente, nas descrições de Neill sobre a proposta de educação que colocou em prática, em Summerhill.

O fato é que as ideias concretamente postas em prática e defendidas em Summerhill são consistentes com o credo formulado, em 1915, e assim permanecem, até o século XXI.

Que questões devem ser postas a Summerhill no século XXI?

Os relatos dos ex-alunos, de visitantes e de Neill descrevem Summerhill como uma escola que funciona em regime de internato e de coeducação, localizada em terrenos amplos favoráveis a prática da recreação, onde a autonomia é estimulada para que o aluno seja ele mesmo e se desenvolva segundo os seus interesses. Nessa escola, é livre a escolha das disciplinas a estudar e das manualidades que se quer experimentar; as aulas não são obrigatórias, cada criança decide quando assisti-las; a formação do caráter e da personalidade importam mais do que a aprendizagem dos conteúdos escolares. A escola tem uma proposta de autogestão que se efetiva através de uma assembleia semanal, realizada aos sábados, da qual participam professores, diretores, funcionários e alunos de todas as idades. Através desse mecanismo, tem lugar a construção das normas que regem a comunidade escolar e o julgamento das infrações cometidas, sendo que o voto de cada um dos membros tem igual peso, uma vez que todos têm direitos iguais¹⁷.

¹⁷ Ver texto escrito Zoe Readhead, filha de Neill, sob o título *Summerhill hoje*, em Vaughan (2011).

São muitas as questões que um maior conhecimento da experiência de Summerhill suscita, principalmente quando se articula a sua concepção com a história de vida e formação do seu criador.

As primeiras questões levantadas aqui dizem respeito à permanência da experiência. Diante de tantas inovações educacionais, de iniciativa pública e privada, que tiveram vida curta ou se descaracterizaram, como explicar que a proposta de Summerhill tenha permanecido, até hoje, com as mesmas características? Que fatores contribuíram para a continuidade da experiência e para uma fidelidade à proposta inicial?

Summerhill é uma escola particular que sempre funcionou para um reduzido número de alunos. Em 1949, tinha setenta alunos entre 4 e 16 anos; em 2007, funcionou com 78 alunos entre 5 e 17 anos. É amplo o reconhecimento da dificuldade de replicar a experiência de Neill nas grandes escolas de ensino fundamental e médio que atualmente constituem a rede pública, em nosso país. Apesar da impossibilidade de reprodução integral da experiência, as inovações e descobertas que ocorreram lá podem, de algum modo, contribuir para iluminar dilemas que ainda persistem na gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas. Assim, cabe interrogar: que releitura da experiência de Summerhill se faz necessária para a descoberta de princípios, critérios, estratégias e práticas aplicáveis ao ensino público? Não se trata de buscar um transplante, o essencial é encontrar inspiração para transformar ou adequar práticas.

Neill sempre se negou a buscar explicações teóricas para os princípios e práticas adotados em Summerhill, seus escritos sobre a experiência relatavam características do trabalho realizado na escola, justificando-as de um modo muito pessoal. Para além das restrições apontadas nos relatórios das inspeções oficiais realizadas na escola, críticos como Saffange (1995), apontam fragilidades e consideram que os princípios sobre os quais a escola foi construída bem como o seu cotidiano e resultados carecem de análises e justificativas sólidas. Tais

considerações remetem à questão: à luz de que princípios das teorias da educação desenvolvidas, nas últimas décadas, Summerhill poderá ser analisada? E quem fará isso?

Pelo depoimento de Zoe Readhead, atual diretora da escola, nos últimos anos foram empreendidas algumas mudanças e adequações à realidade. Nada ainda que corresponda a uma sistematização que envolva o conjunto da obra, retirando-a do *status* de uma concepção intuitiva para colocá-la como uma proposta educacional, cujos princípios originais encontram ressonância, total ou parcial, em pressupostos teóricos atualmente presentes no campo da educação e de áreas relacionadas. Sem isto, “Summerhill foi e seguirá sendo durante muito tempo um lugar mítico onde um dia nasceu um mundo de amor e harmonia” (Saffange, 1999, p.10).

Referências

FOND-HARMANT, Laurence. Approche biographique e retour aux études. **Education Permanente**, Arcueil, n. 125, p. 7-21, 1995-4.

NEILL, Alexander S **Autobiografia. Neill! Neill! Orange Peel!** 1.ed. em espanhol. México; Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1976.

_____. Diário de un maestro. In: _____. **Autobiografia. Neill! Neill! Orange Peel.** 1. ed. em espanhol. México/ Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1976. p. 263-337.

_____. **A Dominic's Log.** Londres: HERBERT JENKINS LIMITED. 1915

SAFFANGE, Jean François **ALEXANDER SUTHERLAND NEILL (1883-1973).** Disponível em: < <https://medull.webs.ull.es/pedagogos/NEILL/neills.pdf> > Acesso em 22 dez.2015.

SANTANA, Elizabete C. **Autoformação, caminho, compromisso e luta dos profissionais da educação.** 455p. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Barcelona, Barcelona, 2007.

VAUGHAN, Mark et al. **SUMMERHILL E A.S. NEILL: a escola com a democracia infantil mais antiga do mundo.** Trad. Maria Lucia Ricci Leite. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

VIÑAO, Antonio. Relatos e Relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E HISTÓRIA: possibilidades, leituras.** Campinas SP: Mercado de Letras, 2004. p. 333-373

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula.** Porto: Porto Editora, 1994.

O legado de A. S. Neill na Finlândia

The Legacy of A.S. Neill in Finland

Antu Sorainen, Ph.D¹

¹University of Helsinki, Finland.

Traduzido, com permissão da autora, pelo Prof. Dr. André Alexandre Padilha Leitão, IFPE Garanhuns.

Submetido em 22/02/2016

Aprovado em 20/03/2016

Abstract: This article looks first briefly on the history of education and the influence of A.S. Neill's ideas in Finland, and then turns into a roundtable where three people – two mothers and one son – discuss their own experiences of the Summerhillian kindergarten in Finland, and the future of alternative education in the era of neo-liberalism.

Keywords: Neill. Summerhill. History of education.

Resumo: Este artigo analisa brevemente a história da educação e a influência das ideias de A. S. Neil na Finlândia e em seguida apresenta uma mesa redonda onde três pessoas – duas mães e um filho – discutem suas experiências na escola de jardim de infância de Summerhillian na Finlândia e o futuro da educação alternativa na era do neoliberalismo.

Palavras-chave: Neill. Sumerhill. História da Educação.

O legado de A. S. Neil na Finlândia

Este artigo analisa brevemente a história da educação e a influência das ideias de A. S. Neil na Finlândia e em seguida apresenta uma mesa redonda onde três pessoas – duas mães e um filho – discutem suas experiências na escola de jardim de infância de Summerhillian na Finlândia e o futuro da educação alternativa na era do neo-liberalismo.

Os debatedores na mesa redonda são:

Sirkka Ahonen, nascida em 1939, Professora Emérita na Universidade de Helsinque, Departamento de formação de professores. Ela possui um longo histórico de pesquisa em crenças educacionais, sendo uma acadêmica reconhecida na história da pedagogia na Finlândia. Sirkka participou pessoalmente de alguns dos experimentos Summerhillianos na Finlândia tanto como acadêmica quanto como “mãe” de um estudante no início dos anos 1970.

Leena Eräsaari, nascida em 1948, professora emérita em Serviço Social na universidade de Jyväskylä e mãe de Matti. Ela teoriza sobre a arquitetura de locais burocráticos e é amplamente reconhecida pelas ideias radicais sobre como reorganizar hierarquias em locais de trabalho. Ela tem experiência intergeracional acerca das ideias de A. S. Neils concretizadas na Finlândia, já que seus dois filhos e três netos estiveram em Lastenpaikka, o antigo jardim de infância Summerhilliano, na Finlândia. Leena era ativa de algum modo no grupo dos pais que se reuniam neste local. Sua filha nasceu em 1970 e sua neta Aada em 1995 (assim como seu irmão gêmeo Eskil), e seu neto Otso em 1997.

Matti Eräsaari, nascido em 1975, é o filho de Leena. Matti esteve em Lastenpaikka por um período curto de tempo enquanto criança. Ele possui o

título de Dr. em Antropologia e trabalha na Universidade de Manchester como bolsista de pesquisa Newton.

Antu Sorainen, nascida em 1963, é professora e acadêmica bolsista de pesquisa da Finlândia na Universidade de Helsinque. Ela é a moderadora e tradutora nos debates. Ela nunca esteve no jardim de infância como o fez sua mãe, uma dona de casa mãe de quatro filhos. Antu acredita que sua experiência de infância influenciou suas habilidades (anti)sociais e sua busca por autonomia pessoal em sua vida adulta. Contudo, tem interesse em utopias concretas e em mudanças conceituais em pedagogia e em educação.

Introdução: Educação Experimental e o Estado Modernizador na Finlândia

A Finlândia é um país democrático e liberal, que tem investido em educação como uma estratégia nacional. Um país que se orgulha por se destacar nos resultados do PISA, um bom exemplo de sucesso dos sistemas democráticos públicos. As ideologias da pedagogia Nórdica se desenvolveram ao curso de profundas discussões sociopolíticas no século 19 e início do século 20. Sempre houve espaço para o *utópico* na esfera Nórdica de educação, principalmente em tempos de transformações societárias mais profundas. Enquanto cada país Nórdico tem suas próprias histórias pedagógicas, a escola secundária que oferece obrigatoriamente 10 anos de educação gratuita para todas as crianças foi uma utopia importante, partilhada por todos, que se materializou. Na Finlândia, as ideias de A.S Neill tornaram se concretas somente nos anos 60. A década de 60 foi de particular importância nacional em vários aspectos: uma mudança deliberada na política governamental de uma sociedade agrária para um estado moderno se deu naquela década, e a rápida urbanização e processo de democratização estavam mudando profundamente o país.

Um grupo de intelectuais liberais e de esquerda trabalhou incansavelmente do fim dos anos 50 até os anos 60 para modernizar o curso da educação Finlandesa, legislação, economia e o sistema de política social. A noção de educação secundária já havia sido seriamente discutida após a Guerra, e tornou-se mais comum para crianças irem para o ensino fundamental e médio de formação geral nos anos 50. A partir dos anos 60 a educação a medida que as famílias tornaram-se mais ricas e queriam uma melhor educação para suas crianças. O maior desafio pós-guerra na Finlândia foi acomodar todas as crianças nas grandes faixas etárias nas escolas primárias. Finalmente, como resultado de um debate político, a experimentação com uma escola secundária teve início ao final da década de 60. Objetivou garantir educação primária para todas as crianças. Uma lei sobre as bases do sistema educacional foi promulgada em 1968. Tal lei introduziu ensino secundário gratuito de 9 anos em todos os municípios, implementada a partir de 1972, iniciado no norte do país e desenvolvendo-se até sul, e finalmente completa em Helsinque em 1977¹⁸.

Nessa situação, Summerhill ofereceu um terreno propício à experimentação de ideias para a escola secundária em desenvolvimento na Finlândia, no final da década de 1960. Alguns dos educadores que estavam originalmente envolvidos na criação do sistema escolar democrático secundário na Finlândia dos anos 60 também estavam interessados nas ideias de A.S. Neill. Por exemplo, Erkki Aho, líder do ministério da educação de 1973 a 1991, e o principal ideólogo da educação secundária, participaram da reunião inaugural da associação da escola livre experimental em 1969 em Helsinque. Posteriormente um grande grupo de psiquiatras, membros do parlamento, psicólogos, jornalistas, professores, artistas, teólogos e universitários participaram dessa reunião, que foi mediada pela conhecida política e ativista

¹⁸ A lei atual estabelece uma idade escolar legal, cobrindo as faixas etárias de 7 a 16, das quais uma pessoa não pode ser libertada.

feminista, *Marianne Laxén*. Foi decidido na reunião que A.S.Neill seria convidado a tornar se um membro de apoio do Conselho Consultivo uma vez que a ideia original da associação era estabelecer uma Escola Summerhill Finlandesa. Durante o período tumultuado que marcou a implantação do sistema de ensino secundário, não pareceu, contudo, ter sido apropriadamente um projeto democrático. Porém ainda fez sentido criar um jardim de infância Summerhilliano, que mais tarde poderia ser transformado em uma escola. Logo, *Lastenpaikka* (Jardim de infância) foi aberto em 1970. Notou se que foi concebido para funcionar como um local experimental que poderia funcionar como base para a criação e teste de ideias para alimentar o sistema pré- escolar Finlandês então em desenvolvimento.

Especificidades finlandesas – Como Summerhill se encaixa na Tradição idealista alemã?

Antu Sorainen: Até metade do século o discurso da educação finlandesa foi profundamente afetado pela tradição idealista alemã. A ideologia da educação secundária foi debatida na Finlândia no fim do século 19, quando as duas ideias principais a respeito do conteúdo desse novo conceito competiam entre si. A primeira linha pensamento destacou o conceito de *Sittlichkeit*, originado na filosofia de Hegel. Refere se- aproximadamente – aos hábitos da nação combinados à coragem política de emitir uma opinião quando necessário. O filósofo finlandês J.V. Snellman, era defensor da primeira linha de pensamento. Para ele, a educação nunca era universal, mas sempre visava criar um agente histórico específico- Finlandês, mulher, agrícola ou algo mais. Ele viu a criança como um futuro membro da sociedade e do estado. Portanto, a criança precisava ser educada para entender completamente o que significa ser um membro participante na sociedade e quais são as exigências para tal. Também vale a pena salientar que Snellman, que é normalmente visto como o interprete e tradutor de Hegel na Finlândia, também se refere a Rousseau em seus

trabalhos mais importantes. A segunda linha de pensamento enfatiza positivismo, ciência e inovação. Foi promovida por Uno Cygnaeus. Para ele, a origem da educação nasceu da própria natureza e seu objetivo era desenvolver e cultivar a ética pessoal e interior de cada aluno em particular. Esse último ponto de vista foi mais bem sucedido e dominou os primeiros passos do ensino fundamental finlandês em desenvolvimento. Contudo, essas duas correntes ideológicas de certa forma tem exercido forte influência através da história da educação finlandesa. As primeiras décadas do século 20 testemunharam certa mudança do idealismo hegeliano em direção a o positivismo e a autoregulação rousseuniana na filosofia da educação finlandesa. Rousseau enfatizava a importância de aprender através de coisas concretas em um ambiente natural com o auxílio dos sentidos. O próprio A.S. Neill seguia Rousseau no que diz respeito a enxergar a doutrina do “Pecado original” como uma forma de controle. Esse pensamento invoca a ideia de Rousseau de que as crianças nascem boas e inocentes, *tabula rasa*, e que a sociedade as corrompe, tornando as cruéis e miseráveis. As ideias de Rousseau foram adotadas em Summerhill onde as crianças eram incentivadas a construir casas nas árvores e brincar na floresta sem o controle de adultos, uma prática que um tanto claramente se origina das ideias de Rousseau. Em *Émile*, ele promoveu *Robinson Crusoe* como o livro ideal e único que uma criança deveria ler antes de completar 15 anos desde que as partes onde Sexta Feira o “corruptor” entra em cena, fossem editadas. Como resultado *Robinson Crusoe* foi o primeiro livro de ficção lido por todas as camadas da sociedade no norte do globo, incultindo, assim, dois séculos de ideais de coragem e destemidas aventuras nas crianças.

Nessa linha com esse elogio a Rousseau o livro de leitura escolar da década de 50 continha uma estória curta sobre dois garotos que queriam brincar de Robinson. A estória era consideravelmente adaptada, porém, os dois aventureiros, procurando encontrar se independentemente com a natureza, logo retornaram de sua ilha deserta para a segurança de sua família, onde a

panquecas da mãe e as alegrias do lar os aguardava. Desta maneira a narrativa de sucesso do gênio individual não causou tanta impressão nas crianças finlandesas com deve ter causado em outros países: Enquanto estava tudo bem em tentar sozinho, também era permitido lidar com as falhas, a falha era até mesmo permitida e aceita. Resultados imediatos não eram esperados no que concerne a aprender a ser independente, a medida que a sociedade na forma de relações familiares estava sempre a postos apoiando a criança a crescer ‘lentamente’. Essa complicada e específica história da filosofia educacional é por necessidade também refletida na implementação das ideias de A.S. Neill sobre a educação na Finlândia. Isso não faz da Finlândia um caso interessante quando se pensa sobre os aspectos tanto práticos quanto as linhas conceituais das utopias nas brechas dos divergentes, estado e ideologias educacionais na Europa?

Sirkka Ahonen: O que você Antu diz sobre a Finlândia, é verdade, ao menos em um sentido importante. Para Snellman foi crucial que as pessoas se identificassem com o estado, que representa a mais alta decência e nível ético comparados com o egoísmo dominante do mundo dos negócios e a competição entre grupos de interesse na sociedade civil. Na Finlândia, também tivemos utópicos. Seria interessante saber, por exemplo, de que forma Matti Kurikka organizou a educação infantil em sua comunidade utópica migrante finlandesa Sintula no início do século 20 no Canadá.¹⁹

Antu Sorainen: Bem, no contrato que Kurikka teve que assinar com o governo de British Columbia para tomar posse da terra para a sua comunidade, ficou acordado que “todas as crianças deveriam frequentar uma escolar de língua inglesa, em dois anos depois de alcançar a faixa etária do ensino fundamental”.

¹⁹ Matti Kurikka (1863-1915) foi um jornalista Finlandês adepto de Tolstoy e da teosofia e socialismo utópico que fundou uma comunidade utópica, primeiro em North Queensland, Austrália, e uma segunda, *Sointula*, em British Vancouver. Nas cartas de Kurikka, naquela época, estava claro que ele não queria retornar a Finlândia sem canhões e rifles porque ele viu os pais prestes a estar nas mãos do “Governo criminoso russo”.

Antes eles construíram uma escola em separado com professores nativos da língua inglesa, tais como, John Stevens, um Escocês que quase morreu quando se perdeu por dois dias na selva da ilha utópica. O objetivo de Kurikka era criar uma sociedade onde escolas e jardins de infância públicos se encarregariam da criação e educação das crianças de forma que as mulheres pudessem participar da força de trabalho igual aos homens, mesmo em tarefas separadas por gênero. Em 1903, dois anos antes de a comunidade fracassar, havia 88 crianças em Sointula. Em 1904, foi aberto o primeiro jardim de infância. A ideia era que todas as mães poderiam criar todas as crianças, exceto aquelas crianças que ainda não podiam andar, no jardim de infância, sob a condição de que comprometeriam todos os seus direitos para criar suas próprias crianças. As crianças viviam dia e noite no jardim de infância e a casa se encarregava de sua higiene e vestimentas. Se uma mãe quisesse levar seu filho para casa por uma noite, não havia impedimento algum, porém depois ela tinha que se encarregar do reparo e lavagem das roupas da criança. Nem toda mãe estava contente com o tratamento recebido pela criança na casa. Isso motivou Kurikka a abordar separadamente essa questão em sua revista, em termos um tanto rousseauianos. Ele perguntou por que carregar, dar a luz, amamentar, dar banho e carinho a uma criança seria suficiente para fazer alguém um bom educador:” Quão grande é a maioria das mulheres que estragam o senso de justiça de suas crianças no seu primeiro ano por ensina-las a manipular sua mãe através do choro? Por seguir suas próprias fraquezas e caprichos elas esquecem que educação somente tem início a partir do momento que a mãe começa a estudar as verdadeiras razões da maldade da criança, e encontrar formas de acabar com isso.”(Halminen, 1936.)

Lastenpaikka from the mothers' point of view

Antu Sorainen: Mas de volta a Finlândia – como vocês ,Leena e Sirkka, enquanto jovens mães vieram a por suas crianças em Lastenpaikka; e como

vocês se familiarizaram com o lugar?

Leena Eräsaari: A primeira vez que ouvi falar em Lastenpaikka foi através dos nossos vizinhos. O seu filho havia estado lá e eles estavam brincando sobre alguns detalhes que eles observaram, acho que foi sobre as refeições: sempre havia comida na mesa e as crianças podiam comer o quando quisessem. Mas, tal habito já havia sido deixado de lado quando meu filho ingressou lá. Não escolhemos Lastenpaikka por causa de sua ideologia, mas pelo fato dos outros lugares em oferta era um lixo. No final dos anos 70 e inicio dos 80, quando Matti estava lá, outras opções eram escassas. Matti e a minha filha mais velha, Jenny, ambos frequentaram primeiro Pikku Iita “Jardim” de crianças. Era para crianças de 1 a 4 anos, e mantido pela sociedade de estudantes de crèches. Para crianças abaixo dos 4 anos, não havia muitos lugares. Pikku Iita se localizava muito longe de nossa casa, do outro lado da cidade, mas era um lugar muito bom. Quando Matti não pôde mais ir para Pikku Iita, nos o pusemos no conselho de cuidados da família por um ano. O lugar era horrível, eu me sentia mal todas as manhãs quando levava a criança para lá. Depois disso, decidimos transferi-lo para Lastenpaikka, e aquilo foi uma coisa boa. Eu não tinha mais que me preocupar com as crèches. Matti ficou lá até nos mudarmos para to Jyväskylä em 1982. Embora ele houvesse sido promovido para a escola Russo-finlandesa ele ainda ia brincar em Lastenpaikka depois da escolar junto com outros garotos de lá. Mais tarde a minha filha pôs seus gêmeos em Lastenpaikka e também o filho dele, que morou com seus dois pais gays.

Sirkka Ahonen: Eu ensinei naquela época em uma escola experimental (Helsingin Yhtenäiskoulu) e estava interessada em educação não convencional. Discuti Lastenpaikka com meus amigos e gostei da ideia de uma prática não programada aqui.

4. Reflexões Ideológicas

Antu Sorainen: O que você acha da ideologia das escolas Summerhilianas?

Sirkka Ahonen: Summerhill originalmente foi uma ideia profundamente filosófica. Ao mesmo tempo, Bertrand Russel fundou sua própria escola experimental. Ambos, A.S. Neill e Russel fundamentaram seu pensar pedagógico no vitalismo do tempo (O élan vital de Bergson e ideias similares de outros).²⁰ Disso nasce a atenção intensiva com a corporeidade da criança e necessidades e desejos corpóreos. Por exemplo, na escola de Russel as crianças passavam os verões sem roupas.

Neill concordava com Freud e Jung e com isso, viram que muitos assuntos e coisas materiais são simbólicos. Em seu livro, Neill fala sobre um garoto que roubou um relógio de pulso. Segundo sua interpretação, o garoto fez aquilo para compensar a falta de amor que ele havia experimentado. Neill na verdade não aprovou nenhum relacionamento “impressionista” para estudar. Para ele, nada era obrigatório, mas uma vez que alguém começava a estudar algo, dessa pessoa era esperada demonstração de perseverança para atingir suas metas em tal assunto ou matéria.

Antu Sorainen: Concordo. Neill foi profundamente influenciado por Sigmund Freud e Wilhelm Reich – um dos membros mais radicais da segunda geração de psicanalistas depois de Freud, e o autor renomado da análise da psicologia de massa fascista. – em sua crença que a sexualidade não deve ser negada as

²⁰ *Élan vital* foi cunhado pelo filósofo francês [Henri Bergson](#) em seu livro *Creative Evolution* (1907). No livro, ele aborda a questão de auto-organização e morfogênese espontânea das coisas de uma forma cada vez mais complexa. *Élan vital* foi traduzido em Inglês como "vital impetus". Normalmente, é traduzido por seus detratores como “Força vital”. É uma explicação hipotética para evolução e desenvolvimento de organismos, que Bergson ligou intimamente com conscientização – com a intuição perceptiva da experiência e o fluxo do tempo interior. (https://en.wikipedia.org/wiki/Élan_vital#cite_ref-1)

crianças: de outra forma elas herdariam medos quando adultas. A ideia central de Summerhill era ‘liberar’: “Permitindo a criança a viver seus instintos naturais”. Neill acreditava em autoexame e frequentemente invocava o conceito de “autoregulação”, adotado por Reich (1930; 1931), que famosamente defendeu o direito dos jovens a satisfação genital, sugerindo que todo comportamento dever vir do ‘eu’ natural da criança. O pensamento de Neill a respeito da criança como uma criatura livre foi revolucionário, porém também intimamente ligado a ideias liberais que são combinadas e consolidadas pela tradição britânica da política de interesse: grupos de pessoas posicionando uma união de vontade própria para proteger seus direitos e interesses comuns, contra um estado autoritário. Consequentemente, há também uma forte ênfase nos conceitos de *direito e liberdade* na ideologia de Summerhill.

Leena Eräsaari: Pessoalmente eu havia me familiarizado com Lastyempaikka de fato antes de ler os livros de Neill. Eu mesma nunca li seus textos! Dois anos atrás eu comprei seu livro em um sebo, mas ele permanece lá em minha estante, nunca foi aberto.

Em se tratando de literatura pedagógica eu li uma porção daqueles livros Soviéticos de pedagogia naquela época, Makarenko, e quem mais... oh muitos livros chatos da Alemanha Oriental. Na verdade só recentemente os joguei no lixo. Se lá nos anos 60, eu soubesse que Summerhill voltaria a interessar aos estudiosos, novamente, eu os teria guardado e doado para você! Em um daqueles livros, por exemplo, a educação era ligada ao monopólio do estado (*Vamocap* em finlandês, *Staatsmonopolistische kapitalismus* em Alemão). Mas somente Makarenko foi interessante, os outros eu não tive forças para lê-los. Havia provavelmente, outros pedagogos Soviéticos que estavam defendendo o comunismo, mas eu esqueci seus nomes agora.

Lembrei-me desses velhos “hobbies” quando recentemente li Ljudmila Ulitskaja. Agora faço a propaganda de seus livros pra todo mundo! Ela escreve

sobre a educação Soviética em muitos dos seus livros. Mas agora quando penso nisso, havia um casal na equipe de Lastenpaikka que era muito entusiasmado respeito da educação Soviética, e baseou sua ideologia em “desenvolver estudos sobre o trabalho”. Também a figura líder por trás de Lastenpaikka (Seppo Bruun) ficou, ao menos até certo ponto, muito impressionado pela visão de brincadeiras de crianças apresentadas pelos pedagogos da Alemanha Oriental. Em minha própria pesquisa eu me concentrei nas organizações como “ideias viajantes” que chegam a um novo ambiente com uma organização previamente pronta. E nesse ambiente, novas ideias e práticas são implementadas e enraizadas. A partir desse ponto de vista, eu suponho que na Finlândia, o raciocínio de Neill foi moldado e completado com velhas ideias pedagógicas alemãs, que nós já tínhamos prontas por aqui, e então algumas ideias novas Soviéticas foram adicionadas. Mas isso é apenas uma suposição grosseira feita aqui e agora.

Antu Sorainen: Você ainda está interessada em Summerhill, ou você já visitou o lugar?

Sirkka Ahonen: Quando estava trabalhando no Reino Unido de 1977 a 1980 eu acompanhei a estória de Summerhill e teria gostado de visitar o lugar, mas não fui recebida. Geralmente, em meu ponto de vista, crianças não são cobaias. Uma escola tem de trabalhar dentro dos termos do senso comum informado. A oportunidade de educação deve ser igual; portanto acredito na educação pública universal gratuita (livre de taxas) e detesto todos os tipos de escola shopping.²¹

Antu Sorainen: Não acho que o fato de você não ter sido recebida lá, tenha sido uma exceção. Aparentemente, as crianças de Summerhill embora de certa

²¹ See Ahonen 2014.

forma sejam conscientes da resposta contraditória dada pelo seu ambiente imediato e uma sociedade mais ampla, são, ao mesmo tempo, altamente protetoras no que diz respeito a sua escola (Cooper 2014).

Autoconstrução em um ambiente Summerhiliano: O que faz de Summerhill uma escolar singular é que ela é baseada no princípio da autoregulação. De acordo com Neill (1960, 21), “Jamais nenhum acusado em Summerhill mostra algum sinal de desafio ou ódio para com a autoridade de sua comunidade” visto que todos tem um papel instrumental no que diz respeito á criação e sustentação dessa mesma comunidade. “Neill acreditava que “crianças livres” não são facilmente influenciadas; a ausência do medo é a melhor coisa que pode acontecer com uma criança”. Afirma se que, conseqüentemente, adultos que passaram suas infâncias em Summerhill (teoricamente) possuem uma identidade integrada e confiante que não se abre facilmente a ameaças e neuroses externas.

Em meados da década de 1970 algumas ideias desse tipo (em sua maioria Summerhilianas) em Helsinque Lastenpaikka já haviam sido mudadas – mas isso ainda era decididamente utópicas, alternativas e experimentais. Matti, você ingressou no jardim de infância nesse ponto quando era criança. Como você descreveria sua relação com o utopico agora?

Matti Eräsaari: Notei que estou refletindo minha herança psicologica de *Lastenpaikka* a toda hora com minha propria filha: ela possui grande força de vontade e é teimosa, e eu tenho certo orgulho disso! Eu ainda tenho certo mérito por isso, porque deixo tomar suas próprias decisões desde inicio de sua vida (bem como meu conjuge) : Você quer fazer X ou Y? Devemos ir de trem ou bicicleta? Etc. Sei que a maioria dos manuais de pais te dizem que a criança não deveria ser permitida tomar tantas decisões de forma tão independente, mas isso não parece ter afetado minha filha de uma forma negativa. Novamente,

enquanto seus pais, nós fomos afetados: nada acontece rapidamente enquanto a criança tem o poder de afetar as coisas, e ela nunca aceita ordens infundadas, mas sempre contra-argumenta firmemente se alguém tenta dizê-la o que fazer. Porém acho uma grande sabedoria, poder ser capaz de questionar coisas que lhes mostram como óbvias, bem como avaliar argumentos que lhes são apresentados como algo natural ou correto.

Antu: Você vê diferença entre suas experiências na cultura infantil em *Lastenpaikka* e na escola secundária?

Matti: Creio que o momento que entendi que havia adotado um novo “etos”, foi quando estava em minha nova cidade Jyväskylä. Encontrei um grupo de velhos colegas de *Lastenpaikka* e da escola Russo-finlandesa. Havia um garoto que nós não gostávamos de andar com ele, e eu sugeri que deveríamos nos livrar dele. As outras crianças me disseram que aquilo não era a forma de lidar com a situação – não seria bom para o garoto. Então dei mais uma sugestão impropria: Comecei a dividir meus doces com os outros quando esse “garoto indesejado” não estava por perto. De novo, as outras crianças me disseram que aquilo não era a coisa certa a se fazer. Quando eu defendi minha posição explicando que eu tinha muito poucos doces, eles me corrigiram: “Uma boa pessoa partilha mesmo quando não tem muito, uma pessoa má nunca partilha, não importa o quanto ela tenha”.

Naquele momento, lembrei que “isso era como sempre fazíamos” em *Lastenpaikka*. Entendi que meus novos colegas em Jyväskylä estavam agindo baseados em um conjunto de normas totalmente diferentes daquelas da minha velha turma: Que nessa nova “escola normal” juntar-se contra outros garotos podia ser rejeitado; estava tudo bem em recusar-se a partilhar doces na frente de todos, etc. Eu nunca havia entendido a diferença entre essas duas esferas de regras distintas que haviam sido a realidade em minha infância. Mas quando

entendi, me envergonhei de uma vez, porque a moral da velha turma de *Lastenpaikka* parecia a correta – e minha alienação dessa moral, parecia errado. A base disso era o ideal explícito de igualdade em *Lastenpaikka*, embora eu não me recorde como isso foi ensinado para nós garotos.

Geralmente a mudança para uma escola de ensino fundamental finlandesa em uma cidade pequena em Jyväskylä (no meio da 1ª série) vinha como um choque. Eu não possuía nenhuma habilidade! Eu estava sentado e levantando a mão para as perguntas do professor de uma forma por demais disciplinada, pois foi assim que fui criado para me comportar na escola Russo-finlandesa; eu não podia cantar as músicas populares cristãs que todos os garotos sabiam de cor; tentei ensinar aos meus novos amigos que não se podia falar mal dos “Russos” (“ryssä”) e que vilões não lutam com MIGs... Por fim, me tornei amigo de um garoto que falava Sueco que também era meio “por fora” em uma escola de língua finlandesa da mesma forma que eu era no ambiente do ensino fundamental em Jyväskylä.

Antu: A identidade das crianças em Summerhill é criada mais internamente do que externamente, declara Gorman. “Na sua abordagem, em enxergar o currículo como um desenvolvimento, ou como ‘tornar a se’, ou como um percurso, ou como talvez, um ambiente (meio), essas visões éticas abertas podem encontrar suporte e sustentação na experiência real dos ex alunos, e portanto funcionam como a prova viva na vida adulta desses ex alunos. Matti, qual a sua visão sobre isso, de que formas sua autoimagem foi influenciada pela educação alternativa?

Matti: Eu diria que *Lastenpaikka* produziu crianças autoconfiantes, extrovertidas, mas que tipo de autoimagem pode ser ligada a isso? É difícil especular o que foi criado no jardim de infância e o que vêm de outro lugar. Estou um tanto confiante, contudo, a respeito do meu próprio

entendimento e habilidades para resolver situações críticas. Isso pode ser visto como uma herança da educação alternativa.

Leena: No meu entendimento, Lastenpaikka influenciou as autopercepções do Matti até certo grau, mas outras coisas, que o cercavam enquanto criança, também o influenciaram. Onde eu vi alguma influência de lastenpakka em Matti: Ele apaixonou-se pelos livros de Narnia, e em particular pelos livros do Senhor dos Anéis, de Tolkien. Matti colecionava os livros de Tolkien em línguas diferentes e estudou cogumelos da mesma forma que os hobbits estudavam. Tem essa história de nossa família com o Matti, que contamos a todo mundo: Ele queria tão desesperadamente ser um hobbit que ele colou pedaços de fios de lã em suas pernas.

As leituras que ele fez, e Lastenpaikka como o primeiro ambiente educacional que ele participou tudo isso junto, provavelmente fortaleceu a fé e o desejo do Matti por um “comunismo original”, ou seja, qual for a economia de doação a qual ele estava convencido da existência. Quero dizer: todos esses fatores juntos influenciaram a sua visão de mundo. Mas, além disso, ele e alguns garotos de Lastenpaikka tinham grupos; sempre havia grupos em Lastenpaikka, e sempre houve grupos diferentes em sua vida desde então - é uma forma de socialidade de garotos.

Minha filha Jenny não foi diretamente influenciada pelas ideologias de Summerhill uma vez que ela mesma não frequentou Lastenpaikka, mas há caminhos indiretos: às vezes ela ia para Lastenpaikka para buscar Matti, e também porque outras vezes havia a ideia de “tratar da família inteira”. Também, os Bruun passavam muito tempo em nossa casa, então Jenny os encontrava muito. em a lot. Mais tarde Jenny também frequentou a escolar Russo-finlandesa e fala Russo fluentemente. Matti não aprendeu Russo tão bem porque era muito pequeno em Jyväskylä e não havia ensino disponível em Russo.

As pessoas da comunidade que frequentavam Lastenpaikka eram aquelas da nossa “bolha”- nossos amigos, tanto pais quanto crianças, até mesmo um dos meus professores de Serviço social da universidade. Seppo Bruun e seus meninos se tornaram amigos da família os meninos visitavam Matti muitas vezes em Jyväskylä, and Matti viajou para Vantaa para visita-los. Quando Olli, meu filho mais novo, era pequeno, ele morou em Jyväskylä onde não havia muitas opções para escolher algo alternativo em termos de jardins de infância. Não sei se todas as crianças dos membros fundadores estavam em Lastenpaikka. O fato mais importante era que era um lugar de encontros sociais para pais e outros adultos que apoiavam suas ideias- portanto, também cuidou dos adultos. Havia cerveja na lanchonete nas noites dos pais, por exemplo, Havia de fato muitos tipos de pessoas que frequentavam ativamente Lastenpaikka, portanto era educativo para todos os envolvidos.

Sirkka Ahonen: No nosso caso Lastenpaikka não era muito perto da nossa casa, assim meu filho ficou lá somente poucas semanas. Portanto, eu não posso avaliar o efeito dessa abordagem idealista em suas auto percepções. No livro de Summerhill, há muito a respeito das experiências das crianças.

Leena Eräsaari: Eu gostaria de acrescentar: Pessoalmente não presenciei, mas uma das minhas ex-colegas de escola, que conheço ha 50 anos, contou-me que suas crianças também haviam frequentado Lastenpaikka. Mas eram todas meninas e ela descobriu que meninas por lá não eram “favoritas”. O próprio líder, Seppo Bruun, tinha somente meninos, então é teoricamente possível que ele valorizasse mais meninos que meninas... Porém pessoalmente, eu não vi nada disso acontecendo. A minha neta Aada (uma das gêmeas) é a única menina cujo percurso em Lastenpaikka eu acompanhei de perto, e ela nunca se queixou de como as meninas são tratadas lá. E ela é muito sensível a toda a forma de discriminação.

Antu Sorainen: O envolvimento dos pais e do resto da família em Lastenpaikka é interessante, como Neill acreditava que a função das crianças é viver sua própria vida, e não a vida que pais ansiosos e outros adultos acham que elas devem viver ou alguém governado pela finalidade de seus educadores que julgam saber o que é melhor para as crianças. Interferência e orientação por parte dos adultos, somente produz uma *geração de robôs*, escreveu Neill. *Lastenpaikka* era compreendida como parte estendida da família que criava um ambiente seguro para as crianças crescerem. Educação liberta de restrições burocráticas era vista como um elemento importante no desenvolvimento de uma vida *independente* e em responsabilizar se por si e pelos outros. Obviamente essa ideia pode ser combinada com a “educação dos pais”, mas isso deve ter sido culturalmente estranho naquela época.

Leena Eräsaari: A Cooperação entre o jardim de infância e os pais era nova, ao menos desde minha infância, não era comum nos anos 50 ou mesmo nos 60 os pais se envolverem na educação dos filhos.

Eu mesma nunca frequentei o jardim de infância,, uma vez que era voltado para famílias realmente carentes. Minha mãe trabalhava fora, mas as vizinhas tomavam conta dos seus filhos e dos filhos de outras mulheres (como eu). Minha escola era uma instituição tipicamente com influencia da pedagogia alemã, onde a autoridade era altamente valorizada. Acho que meus pais, oriundos de classe media baixa, não ousavam cooperar com a escola, pois para eles, a classe media mostrava algumas pessoas assustadoras que ascenderam de sua própria posição social.

Havia varia pessoas na Direção da associação (Marianne Laxén, por exemplo) que eram ativistas ha muitas tempo, desde que o lugar foi fundado, mas eu não conheci todos. No “campo” jardim de infância, havia disputas hierárquicas

baseadas no nível escolaridade de cada um, como se isso importasse em termos de autoridade se alguém possuía formação universitária ou um outro nível mais baixo de educação. Por exemplo, Seppo Bruun entrou em cena somente após ter seu título de Mestre em outro lugar. Ele aposentou se há alguns anos.

Concluindo: O surgimento das escolas em casa e o pensamento neoliberal

Antu Sorainen: *Lastenpaikka* ainda funciona no mesmo local em suburbio de classe média em Helsinki, embora a cidade de Helsinki tenha reduzido consideravelmente sua liberdade nos últimos anos. Contudo, enquanto seus princípios de trabalho foram adaptados e renegociados muitas vezes, os ideais de A.S. Neill de educação “livre” formam o alicerce profundo de sua organização diária por exemplo, crianças devem ser principalmente deixadas para brincar sem terem o conhecimento de adultos, em um local que lhes ofereça muitas opções para brincar.

Essa autonomia das crianças parece contradizer a tendência atual de ligação paternal e outras tendências alternativas de criação dos filhos entre pais de classe média: Escola em casa. O que você acha desse atual crescimento súbito de escola em casa, na Finlândia?

Sirkka Ahonen: Eu não compararia essa alternativa recente de escolas em casa na Finlândia a Summehill. Muitas delas são Escolas Cristãs, baseadas nas ideias “filisteias” que “nossas crianças são boas demais para frequentar uma escola com qualquer criança”. Somente uma pequena parte dessas escolas que se distanciaram da ideologia do ensino secundarista revolucionarias em termos pedagógicos; por exemplo, Ilola School em Vantaa (cidade próxima a Helsinki). Na Suécia, escolas livres são em sua maioria escolas islâmicas, ou alternativamente estão fazendo negócios, uma vez que geram lucros as custas

do estado, que então são enviados livres de impostos para as Ilhas Cayman.

Antu Sorainen: Sim, parece provável que a ênfase atual no individualismo irá motivar uma Resistência radical na esfera da educação, mas uma escola Summerhilliana de hoje, ainda precisa atualizar-se na Finlândia. A ideia tem sido reavivada recentemente por grupos na mídia social e grupos de ativistas em Turku e Helsinki. Uma ideia que vem sendo implementada e estabelecer uma escola *Feeniks* 'gratuita'. Segue o padrão de escolas em casa, popularizadas primeiro por hippies, e mais tarde adotadas, por seitas extremistas Cristãs, especialmente nos EUA. Ainda não está claro até que ponto os ativistas por trás da Escola Feeniks e outras escolas em casa, estão interessadas em aplicar as ideias de A.S. Neill, já que muitas delas são também influenciadas pela chamada eco educação por parte dos pais (Eco parenting) e as ideias de criação com apego que não competem com as ideologias Summerhillianas sem alguns problemas.

Aqui uma questão relevante é perguntar se as escolas alternativas emergentes, na tentativa de desviar seus currículos das escolas do estado, poderia evitar estarem conectadas com o interesse neoliberal de encorajar a escolha individual. Essa pergunta toca não somente as relações entre o indivíduo e a cultura, mas também as relações entre os movimentos sociais e o estado, uma vez que ambientes utópicos sempre tem uma complexa e complicada relação com a cultura dominante e suas normas.

References

Ahonen, Sirkka: "Uma Escola para todos na Finlândia", no modelo de Educação Nordica : 'Uma Escola para todos' Encontro Política Neoliberal, eds. Ulf Blossing, Gunn Imsen, Leif Moos. Dordrecht: Springer 2014, 77-93.

Cooper, Davina: Utopias cotidianas: A vida conceitual de espaços promissores. New York: Duke University Press, 2013.

Halminen, Matti: Sointula - Kalevan Kansan ja Kanadan suomalaisten historiaa [Sointula – História do povo de Kaleva e os Finlandeses Canadenses]. Helsinki: Mikko Ampuja. 1936.

Gorman, G.: A.S. Neill's Summerhill: ^[1]_[SEP]Uma visão diferente do curriculum e o que isso tem a ver com as crianças. <http://rousseaustudies.free.fr/articlesummerhill.html> (read 1.12. 2014).

Pakilan Lastenpaikka [Lugar de crianças em Pakila].

<http://www.kolumbus.fi/pakilan.lastenpaikka/> (read 26.11. 2014)

Neill, A.S.: Summerhill Escola: Uma Nova Visão da Infancia. New York: St.Martin's Press, 1960.

Paulsen, Friedrich: Saksan kasvatusolojen historiallinen kehitys. [Das Deutsche Bildungswesen in Seiner Geschichtlichen Entwicklung. Teubner, Leipzig 1906]. 1st edition in Finlandêpublished in 1918.

Reich, Wilhelm: A invasão da Moralidade Sexual Compulsoria. [Publicação original: Sexpol Verlag 1931 and 1935, Der Einbruch der Sexualmoral: Zur Geschichte der sexuellen Ökonomie]. 3rd edition published by Farrar, Straus and Giroux 1971.

Reich, Wilhelm: A revolução Sexual: Voltada a uma Estrutura de Autogestão de Carater. (Publicação Original): Muenster Verlag 1930, banido de circulação por ordem da corte federal dos EUA 1954, ^[1]_[SEP] queimado sob supervisão do FDA 1956 e 1960) ^[1]_[SEP] Republicado por Farrar, Straus and Giroux 1962.

Rousseau, Jean Jacques: Émile; or, Treatise on education [Émile eli kasvatuksesta 1-2. Ranskankielestä suomentanut sekä johdannolla ja selityksillä varustanut Jalmari Hahl. Filosoofinen kirjasto III. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1905]. Traduzido do Inglês por William Harold Wayne, 1892.

Ruin, Waldemar: Onnellisuus ja kasvatust [Felicidade e Educação]. Helsinki: Frenckell, 1905.

Snellman, J.V.: Valtio-oppi [Philosophy of the State]. Kootut teokset II. Suom. Heikki Lehmusto. Porvoo: Werner Söderström 1928 (1842), 7-280.

Tuononen, Mika: Education in Finlândia: Mais educação para mais pessoas. Estatísticas na Finlândia 2007. http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu_en.html.

Inspeção em Summerhill*

Inspection At Summerhill

Dr Diane Keeble-Ramsay¹

¹ Senior Lecturer, Organisation Behaviour at Anglia Ruskin University in Chelmsford.

* Traduzido, com permissão do autor, pela Profa. Me. Fabiana Zilocchi, IFSP Itapetininga.

Submetido em 15/04/2016

Aprovado em 27/04/2016

Abstract: This paper considers issues surrounding the 1999 OFSTED inspection of Summerhill school (in Suffolk) which led to a Notice of Closure, and subsequent successful appeal on the grounds of inappropriate judgements made by OFSTED inspectors. It is useful to note that Summerhill School has existed in the independent sector offering 'progressive education' since the 1920s. However, following a 1990s inspection from OFSTED, its existence was threatened in terms of its freedom in future continuing to offer an independent UK-based fully 'democratic' schooling (despite the fact that parents pay for their children to attend Summerhill outside any UK state offering). This paper identifies problems for organisations subject to inspection which do not conform to the formal organisation model.

Keywords: Summerhill, School Effectiveness, Independent School Inspection.

Resumo: Este artigo aborda questões sobre a inspeção feita pelo OFSTED à escola Summerhill (em Suffolk) em 1999, a qual recebeu Notificação de Fechamento, mas teve recurso jurídico bem-sucedido com base em julgamentos inadequados feitos por inspetores da OFSTED. Vale notar que a escola Summerhill existe no setor independente oferecendo "educação progressiva" desde os anos 1920. No entanto, após a inspeção de 90, sua existência foi ameaçada no sentido de liberdade para, no futuro, continuar a oferecer uma escolarização totalmente "democrática" no Reino Unido (apesar do fato de que os pais pagam para os filhos frequentarem Summerhill, diferentemente das ofertas do estado). Este trabalho identifica problemas para as organizações que estão sujeitas a inspeções e não estejam em conformidade com o modelo de organização formal

Palavras-chave: Summerhill, Efetividade Escolar, Inspeção de Escola Independente.

Introdução

Em que medida a inspeção da OFSTED²² é capaz de fazer julgamentos apropriados sobre uma escola independente e atípica ainda é uma questão que permanece suscitando contradições e considerações. O objetivo da inspeção é melhorar as escolas e, ainda que sejam consideradas as diferentes perspectivas filosóficas que sustentam a educação em Summerhill, a inspeção pode minar o potencial de melhoria nessa instituição devido à restrição do próprio processo que postula a obtenção de precisão de julgamento.

Summerhill mantém a democracia e a liberdade infantil como foco exclusivo e está no setor independente oferecendo "educação progressiva" desde os anos 1920. No entanto, após a inspeção estadual em 1990, sua existência foi ameaçada no sentido de liberdade para, no futuro, continuar a oferecer uma escolarização totalmente "democrática" no Reino Unido. Durante a apelação, a DFEE²³ teve seu caso contra Summerhill derrubado após somente 3 dias de audiência no tribunal.

Her Majesty's Inspectorate²⁴ (HMI - Inspeção de Sua Majestade) era responsável por inspecionar a escola Summerhill até o OFSTED substituí-la em 1999. No entanto, a inspeção da HMI era infrequente a nível nacional e os relatórios eram relativamente secretos (ORMSTON e SHAW, 1994), enquanto que a intenção do OFSTED não é apenas expor as "escolas que falham", mas trabalhar em função dos níveis de comparação internacionais, os quais permitem julgamentos econômicos de acordo com nossos concorrentes globais em termos de oferta educacional (ORMSTON e SHAW, 1994). No entanto,

²² OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) – Departamento não ministerial do Reino Unido, que responde ao Parlamento, responsável por fiscalizar e regulamentar serviços que cuidam de crianças e jovens e a educação em todos os níveis. O Departamento de Educação é responsável pelos serviços e educação infantil, incluindo políticas de educação superior e superior, estágios e habilidades mais amplas na Inglaterra.

²³ O Departamento de Educação é responsável pelos serviços e educação infantil, incluindo políticas de educação superior e superior, estágios e habilidades mais amplas na Inglaterra.

²⁴ Her Majesty's Inspectorate of Education (HMI) era uma agência executiva do governo escocês, responsável pela inspeção de escolas públicas e autônomas, primárias e secundárias, bem como escolas de educação complementar, aprendizado comunitário, departamentos de educação de autoridades locais e formação de professores (Wikipedia)

Summerhill atrai alunos de todo o mundo e os pais que a escolhem e a financiam não percebem a escola como "falha" e nem que falharia com uma retirada de estudantes por seus pais. Summerhill tem uma longevidade superior a 80 anos.

Em 1999, os julgamentos da inspeção do OFSTED baseavam-se em evidências de observações e em evidência de pré-inspeção (que inclui evidências estatísticas da escola, bem como a documentação da política e do currículo escolar e a descrições das funções de pessoal). O exame do trabalho dos alunos e as discussões com diretores, chefes, gerentes seniores, alunos e professores completavam as provas de pré-inspeção (CLEGG e BILLINGTON, 1994). Considerando-se que as escolas independentes tinham sido amplamente capazes de evitar o modelo governamental britânico (DUNSFORD, 1998), o setor independente negociou um "modus operandi" separado para que se impusesse a provisão financiada pelo Estado. Possivelmente, isso sugere uma falta de aceitação dos métodos de inspeção da OFSTED.

A simples análise dos resultados dos testes não pode necessariamente indicar os padrões educacionais devido às diferenças entre crianças e algumas dificuldades que possam incidir no processo. A publicação do relatório pode simplesmente resultar na oferta educacional que foi submetida ao julgamento de uma opinião inadequadamente informada. Os pais podem ser os menos capazes de interpretar a inspeção se eles não "comprarem" a ideia do consumismo educacional. (RADNOR et al., 1997). No entanto, na principal era do "consumismo" crescente do setor público, ver a educação como uma mercadoria fornecida por meio de mecanismos de mercado, significava que o exame interno detalhado das escolas era aceito em geral (Bush, 1994). Os pais necessitam da confiança de que melhorias reais acontecem dentro das instituições. Uma vez que a responsabilidade política é determinada pela popularidade política ou pelo nível de interesse para atender às necessidades do público eleitoral, essa "confiança" precisa realizar-se dentro da comunidade

(RADNOR et al., 1997). O cumprimento das "normas" nacionais de ensino foi assim imposto por um regime nacional de inspeção (BUSH 1987).

Uma vez que a inspeção destaca certa falha administrativa em cumprir as 'normas' educacionais, as instituições de ensino autogeridas já não esconderão as falhas alegadas. Comportamento complacente e disciplina são julgados em conjunto com a qualidade da experiência de aprendizagem (SMITH, 1995). Uma metodologia fundamental consiste em critérios explícitos e, por conseguinte, na percepção de comportamento e ordem em relação a quais níveis de aprendizado podem ser julgados. Isso provou ser uma fonte de "dificuldade" para toda a inspeção de Summerhill desde que a instituição propôs-se a atender a demanda por uma instrução que não se enquadre nas 'normas' educacionais. Deve-se salientar, também, que aprendizagem e educação são intangíveis. Ambos estão abertos a interpretações bastante diferentes do que se entende por 'qualidade', por exemplo, padrões excepcionalmente elevados, consistência (defeitos zero), adequação dos objetivos, valor para o dinheiro ou para transformação (Harvey, 1993). E Summerhill conflita com tais ideias e, por isso, logo após a inspeção, criou uma inspeção própria. A escola apontou o parecer como diretamente discrepante com sua filosofia educacional em vez de ser uma sugestão de melhoria das questões de educação.

O Centro de Aprendizagem Autogerida (presidida por Cunningham) realizou um inquérito independente para neutralizar com sucesso a inspeção do OFSTED (Cunningham, 2000). Essa equipe de inspeção independente produziu relatórios de visita possibilitando que cada inspetor se sentisse livre para comentar sem restrições. Na ocasião, a inspeção independente incluía professores universitários, um psicólogo, dirigentes escolares, um consultor educacional e um autor infantil (Cunningham, 2000). Tal inspeção argumentou que o uso dos *exit awards*²⁵ como evidência estatística pelo OFSTED em Summerhill foi um método inadequado de comparação a outras escolas.

²⁵ Exit award é um termo que se refere a uma opção dada ao estudante por concluir o curso com uma certificação de menor qualificação. (N. da T.)

Explicando: os baixos números de matrícula para uma escola pequena, em qualquer ano, distorcem toda a interpretação verdadeira com tendências nacionais (CUNNINGHAM 2000). A inspeção independente alegou que uma "melhor imagem da escola" poderia ser alcançada a partir de uma visita mais longa (Cunningham, 2000). Podem ser obtidas outras distinções a partir da comparação dos relatórios autônomos dos inspetores independentes com o relatório derivado do critério de classificação da inspeção OFSTED, o que sugere que os apontamentos de inspeção residam nas filiações com as "linhas de pensamento" quanto ao que é qualidade 'mensurável' ou ao que leva a padrões elevados.

A inspeção do OFSTED incluiu uma revisão do relatório anteriormente realizado pela HMI em 1990 (OFSTED, 1999) e de relatórios anteriores desde 1949 (Cunningham, 2000). A inspeção independente também analisou os relatórios dos Serviços Sociais, incluindo os realizados após a visita do OFSTED, e levantou as atitudes dos alunos formados, dos pais e da comunidade em relação à escola. O desenho produzido pela equipe de inspeção independente a partir de fontes documentais mais amplas revela uma insuficiência perceptível nas fontes textuais utilizadas para informar os inspetores do governo (Cunningham, 2000). A equipe independente de inspeção produziu relatórios de forma autônoma com comentários livres, sem restrições de cada observador. Considerando que a avaliação feita no relatório de observação do OFSTED foi falha no melhor dos casos, na pior das hipóteses ela foi deficiente ou inadequada, uma vez que os critérios de classificação "ancorados no comportamento" não são apropriados, pois fornecem apenas uma medida 'unidimensional' (WRAGG 1999). Observar e julgar o 'bom ensino' é uma afiliação às ideias tradicionais cujas "preocupações" com o controle dos alunos sobre os currículos têm sido citadas como "problemas" no âmbito da educação progressiva (SILCOCK, 1997). A notificação recebida serviu para Summerhill identificar áreas que devem ser enfocadas, embora um

modelo padrão de devolutiva não tenha sido “contextualizado” para atender às necessidades da escolarização “democrática”. A responsabilidade legal da inspeção é relatar a “qualidade” da educação, os padrões alcançados, o uso eficiente dos recursos e o desenvolvimento espiritual, moral e cultural dos alunos (CLEGG e BILLINGTON, 1994). No entanto, as limitações de tempo da inspeção do OFSTED só puderam resultar em uma ‘fotografia fixa’ da instituição, em vez de qualquer reflexão ao longo do desenvolvimento espiritual, moral ou cultural (BOWRING-CARR, 1996). Possivelmente isto sugere que a necessidade de apresentar um relatório sobre Summerhill tornou-se predominante em relação a qualquer incentivo para uma mudança proativa ou uma melhoria real. A fraqueza também recai em toda a falha filosófica da inspeção nos termos da necessidade do cumprimento da “responsabilidade local” (RADNOR et al, 1997) de pais e de governantes.

A fim de obter a suspensão da notificação, o inquérito independente realçou principalmente as perceptíveis inadequações das metodologias de inspeção. Metodologicamente, a “validade da observação” é fundada com o propósito da observação (CROLL: 1986). Observações “instantâneas”, sem o reconhecimento de uma teoria subjacente carregada de valores contra a qual os julgamentos são feitos (Hammersley: 1994, Hitchcock e Hughes: 2001), podem dar origem a um paradigma reducionista politicamente e em conformidade com as normas nacionais de ensino (Bush, 1997). Uma abordagem metodológica e filosófica diferente poderia ter facilitado um resultado diferente. O inquérito independente identificou que a alegação feita pelo OFSTED de um “desvio” nos padrões não poderia ser fundamentada a partir dos resultados de Summerhill. Conseqüentemente, para a inspeção independente, foi pela filosofia da escola, e não pelas evidências da observação, que resultou a Notificação de Fechamento feita pelo OFSTED em 1999. (CUNNINGHAM, 2000). O inquérito independente foi bem sucedido na defesa da denúncia resultante do OFSTED, o que permite argumentar que uma diferença de

filosofia estava na raiz da observação. Summerhill relatou que os inspetores não avaliaram nada além das “atividades de aprendizagem em sala de aula” e ainda feitas com “limitações de tempo”. Os alunos da escola queixaram-se de que os inspetores só estavam interessados em "lições" e não se preocuparam com outros aspectos da aprendizagem (ambiente) (CUNNINGHAM, 2000). O quadro de referências da inspeção avalia instituições contrárias às normas educacionais, o que, para Summerhill, este elemento básico já resultaria numa apreciação não apropriada da escola. Este artigo é sobre a melhoria e a eficácia da escola e se a inspeção poderia fornecer um instrumento de melhoria para Summerhill, dada a ideia de que constructos pré-definidos podem não facilitar a "realidade" em observação.

A escrita de A. S. Neill e de outros autores, como Hart (1970), Hemmings (1973), Walmsley (1969), fornecem a base de conhecimentos básicos sobre a, reconhecidamente única, abordagem filosófica de Summerhill e sobre o pensamento Summerhilliano em relação à inspeção. Em especial, o trabalho de Neill evidencia o que influenciou a escola desde sua fundação há mais de 80 anos. Os fundamentos filosóficos de Summerhill como uma independente e auto proclamada “escola livre” é um ponto de partida importante. A. S. Neill, o fundador da Summerhill, escrevera textos que descrevem a filosofia da escola adotada como um antídoto para as influências negativas dos tradicionais horários restritivos e dos programas escolares.

A publicação de Neill, “Hearts not Heads in the School” (1944), escrita quando Summerhill tinha 23 anos, relaciona o uso da psicologia na escola - possivelmente opinião visionária para a época – aos hospitais que prendem as pessoas consideradas loucas meramente porque não podem se encaixar em uma sociedade insana. Para o autor, o mundo estava se afastando de um individualismo rumo a um tipo de coletivismo, vislumbrando o futuro da educação tratando as massas de tal forma que o indivíduo será mais susceptível de ser maleável. Para ele, a sociabilidade de Summerhill assenta-se em “uma

atitude mãe-filho” (Neill, 1944, p 17-28). As ideias de Neill (1944) sobre a psicologia social e sua aplicação à educação (como controle) são ilustradas quando discute o currículo. Sua concepção de uma "juventude impotente" educada pelo estado é esclarecida ao reivindicar a importância dos jogos na aprendizagem em oposição à questão da disciplina na sala de aula, argumentando que apenas uma pequena porcentagem dos professores está ao lado das crianças (p. 139). Pode-se afirmar que, para Neill, as escolas geralmente não eram desenvolvidas socialmente nem abraçavam o tema da liberdade – o que era politicamente importante à época em que escreveu grande parte de seus escritos.

A liberdade era considerada como uma necessidade essencial, fato que pode ser atribuído ao período pós-Primeira Guerra Mundial. Em seu trabalho, grande parte do "desvio de aprendizado" parece ser atribuído a um fracasso de satisfazer as necessidades das crianças pelos educadores. Para Neill (1944), em vez de abordar todas as necessidades do indivíduo, a educação é entregue de forma funcional. Seu questionamento sobre as oportunidades de companheirismo dentro da escolarização evidencia isso. Neill (1944) alega não haver companheirismo real a menos que a comunidade esteja livre de tabus e moralidades e de medo, e afirma ainda que o crime vai sempre florescer em uma sociedade cujas emoções são reprimidas. A educação deveria sempre objetivar a prevenir que emoções ocultas tornem-se hostis à sociedade; a educação deve concentrar-se no sentimento e não no pensamento (Neill, 1944). Neil em seu livro “Neil! Neil! Orange Peel!” (1972) apresenta reflexões adicionais sobre seu entendimento quanto ao papel da educação e sobre seu relacionamento com a inspeção. Grande parte de sua escrita aborda as falhas da educação estatal, as quais coloriram a filosofia que Neill propôs como fundamentos da Summerhill. Nesse livro de 1972, o autor faz comparações ao desenvolvimento educacional na Grã-Bretanha, a qual considera o país mais livre do mundo, uma vez que ele acreditava que Summerhill não seria permitido em outros lugares (p. 53) devido

à antiga demanda patriarcal de obediência e disciplina, sempre tão forte nos sistemas estatais (p. 186).

A percepção da responsabilidade pública está presente nas analogias feitas por Neill (1972), como quando afirma que, tanto os estudantes, quanto os provedores da educação apoiam a validação externa das práticas educacionais. Para Neill (1972), a responsabilidade pública não atende às necessidades da criança, mas meramente à opinião do público em geral. No mesmo trabalho, o autor desafia a abordagem da inspeção de Summerhill, sugerindo que ela promove julgamentos não verdadeiros da necessidade da educação na medida em que a responsabilidade educacional de oferta pelo estado em cada governo recai na aceitação de práticas moldadas pela urna.

Historicamente Summerhill teve uma experiência mista de inspeção que, segundo Neil, é, em grande parte, dependente da individualidade do inspetor da HMI. Em um nível, ele sugere que o inspetor pode ser limitado pela própria cultura e intelecto, além de, em outro nível, estar limitado ao próprio regime de inspeção. Apesar de o principal comentário das inspeções recair sobre as deficiências das práticas de ensino tradicionais em Summerhill, em contraste, num outro momento, os inspetores sugerem que a filosofia progressiva da escola era apropriada para o ambiente educacional, contudo meramente mal ministrada. Isso sugere um afrouxamento na inspeção da IHM, o que facilitou diferentes pontos de vista sobre qual seria o padrão apropriado ou a natureza da experiência educacional de Summerhill. É possível identificar a visão de Neill sobre a validade potencial da inspeção de escolas autofinanciadas, pois, apesar da aprovação da experiência educacional de Summerhill pelos pais, o estado apenas aceitaria o papel educacional da escola se fosse totalmente coerente com a política educacional do estado. Os alunos formados por Summerhill frequentemente se desenvolvem mais tarde, o que um inspetor visitante classificaria como um "fracasso" (HEMMINGS, 1973). Neill (1944) afirma que a inspeção contribui para a insinceridade, visto que as crianças até se “ajeitam”

após concluírem os estudos tradicionais, mas se sentem inseguros e infelizes. Ele questiona por que a classe docente deve tolerar a inspeção quando outras profissões não o fizeram, e, ainda, indaga por que a escola deveria ser julgada por um padrão oficial que não é apropriado a sua filosofia se, por mais de cinquenta anos, pais instruídos e inteligentes enviaram seus filhos para Summerhill com cujos resultados se sentiam satisfeitos. Neill afirma que Summerhill é principalmente para a vida e se recusa a ser julgado por um grupo de pessoas que pensa apenas em métodos de ensino e de aprendizagem e em disciplina (p 155). Apesar de reivindicar o Reino Unido como "o país o mais livre no mundo", Neill (1944) via o papel do estado em termos educacionais como poderoso, mas ao qual Summerhill precisaria ajustar-se para que pudesse continuar sua missão para uma escolarização livre. Em essência, isso sugere um potencial conflito entre a filosofia Summerhilliana e a inspeção, pois Neill (1944) identifica o ponto de vista dos inspetores como contraditórios aos ideais da instituição. Ele sugere que Summerhill se preocupa de forma holística com o indivíduo e com seu futuro envolvimento na vida e na liberdade, enquanto a educação oferecida pelo estado baseia-se em exames e cronogramas, embora, fundamentalmente, Summerhill tem alcançado sucesso em exames ao final da escolarização (Neill, 1944).

Crítica de Summerhill

Summerhill deveria adequar sua prática educacional se aqueles que procuram credenciamento acadêmico conseguem a esperada qualificação? Neill e Summerhill têm sido admirados e criticados internacionalmente. Muito do trabalho de Neill é considerado controverso, especialmente porque seus textos não só abordam questões sobre liberdade sexual dentro de escolarização, bem como sobre crenças religiosas baseadas em interpretações psicológicas. Historicamente, a escola esteve mundialmente sob o escrutínio daqueles

interessados pelo que era aceito como uma abordagem única e possivelmente pioneira de escolarização. Para apresentar qualquer possível recepção de Summerhill pelos educadores, a revisão de alguns dos argumentos de Neill pode ilustrar que impressões a filosofia Summerhilliana suscita. Potencialmente, essa literatura também pode ter influenciado a equipe de inspetores, uma vez que estudos sobre Summerhill não têm sido um tópico incomum no treinamento de professores e podem ter impactado em seu julgamento ao realizar a inspeção.

As contribuições dos autores a seguir (BARROW, 1978; CULKIN et al., 1970) fornecem alguns dos argumentos em torno das abordagens de Neill e apresentam uma série de impressões sobre Summerhill - incluindo mais reflexões sobre a inspeção HMI anteriormente mencionada por Neill em seu trabalho. Uma visão negativa de Summerhill é que ela seria muito mais uma "figurinha repetida" que revolucionária. Por exemplo, a conhecida ideia da criança como um Nobre Selvagem, que precisa apenas ser deixada sozinha a fim de assegurar sua salvação intelectual, caso contrário, podem desenvolver neuroses horríveis mais tarde na vida. Deixar as crianças sozinhas para elas educarem-se a si mesmas é uma bobagem tão antiga quanto a raça humana (RAFFERTY 1970, p.11). Por forte contraste, para Rafferty, Summerhill fez os pedagogos entenderem que, em vez de exigir que a criança se adequasse aos requisitos da escola, as escolas deveriam se adaptar às exigências da criança. Ao colocar a criança no primeiro plano, dar continuidade aos métodos tradicionais de "educação" não tem nada a ver com as funções e propósitos de uma educação genuína (MONTAGU, 1970). Neill permite que se compreenda o professor como aquele que se preocupa com o aluno, administrando as necessidades e a personalidade de cada aluno em direção à criatividade.

Algumas das preocupações da educação tradicionalista também são apresentadas em críticas a Neill, na medida em que ele reconhece que ao fazer a escola "adequar-se à criança", a vida em anos posteriores não irá reformular seus imperativos de ferro para se adequarem ao indivíduo - ser humano deve

chegar a um acordo com o mundo sobre ele (RAFFERTY, 1970). Embora as escolas atendam às necessidades e às diferenças individuais, ela pode não se “encaixar” em toda criança (RAFFERTY 1970, p 14). Tradicionalista, a crítica moderna da educação progressiva é evidenciada quando as aulas são opcionais. A vertente da instrução progressiva que serve como base das ideias de Summerhill sugere que o que é aprendido é menos significativo do que como é aprendido. Em particular, em nenhum lugar na filosofia de Summerhill parece haver a menor sugestão de que as crianças devam aprender a pensar e agir de forma ordenada e disciplinada, apesar da larga experiência da humanidade ao longo dos séculos ter demonstrado que "o modo mais fácil, mais eficiente e mais econômico de aprender é em aulas organizadas" (RAFFERTY 1970, p. 16-17). No entanto, Culkin (1970) escreve que, embora nunca tenha visitado Summerhill, "é um lugar sagrado ... carregado de sabedoria, amor" e sugere que o terror que crítica educacional sente da ideia é, provavelmente, a medida mais precisa de sua validade (CULKIN, 1970, p. 27-28). Para ele, a sabedoria de Summerhill é requintadamente adequada às necessidades da criança da era eletrônica. Ela começa com o respeito e o amor pela criança e a preocupação de Neill com o total crescimento cognitivo e afetivo do aluno nunca foi mais fácil de se reconhecer do que nos dias atuais, quando a força gravitacional da mídia eletrônica está nos atraindo. Contrariamente, as instituições tradicionais acabam por enfatizar o estilo de vida fragmentado e compartimentado [da atualidade] (CULKIN, 1970, p.33).

Uma visão mais cética de Summerhill argumenta contra a ideologia de Neill, sugerindo que o dogma subjacente da fé da escola é "que as crianças, se não forem submetidas a quaisquer pressões ou influências adultas, são sementes perfeitas que se transformarão em seres de bondade predestinada" (HERCHINGER, 1970 p. 35). E pergunta: ao aceitar a escola como um sucesso surpreendente por se aproximar de seu próprio ideal, Summerhill permaneceria intacta se tivesse muitos mais de 45 jovens? Simplesmente, a grande maioria dos

pais do mundo não acreditaria nos conceitos básicos de Neill, de modo que não haveria nenhuma maneira de configurar Summerhill para grandes números de alunos (HERCHINGER, 1970, p. 35-38). Barrow (1978) afirma que a filosofia de autorregulação da escola é problemática, já que ela não pode ser considerada como um território de fundação neutra e que a felicidade imediata da criança pela liberdade de frequentar as aulas pode não ser a mais adequada para a preparação para a vida adulta feliz na sociedade em geral. Enquanto a teoria educacional é testada através da prática, a ausência de uma investigação mais sistemática, de evidência ou de devida cautela levam a conclusões imprecisas. A filosofia de Neill, sem esses fatores, falha ao não reconhecer que a natureza das crianças muda à medida que crescem, o que pode ser consequência de sua escolarização em vez de serem qualidades inatas do indivíduo (BARROW, 1978). Fundar uma escola dentro de uma ideologia não é necessariamente uma prova de sabedoria. São as consequências a longo prazo que permitem julgamentos. Ao apresentar "problemas" com a filosofia de Summerhill, Barrow (1978) revela ainda problemas para a inspeção. Ele afirma que simplesmente olhar para uma escola na prática não permite julgar se um determinado sistema de educação está funcionando. Da mesma forma, mesmo se Summerhill funcionar na prática, não significa que é uma boa escola.

Walmsley (1969) pode ajudar no reconhecimento da atmosfera de Summerhill retratada na literatura, vista como uma "anti-escola" (HEMMINGS, p194). No entanto, a "eficácia" da escola Summerhill pode ser pensada à luz do trabalho de Bernstein em "The New Era" (fevereiro de 1967) e em "Psychology Today" (outubro de 1968). Ele entrevistou 50 Summerhillianos. É possível perceber que as descrições provavelmente não são mais condenáveis do que se poderia esperar de um grupo de ex-alunos de qualquer escola. Essa amostragem não aparentava ter sido permanentemente prejudicada em suas carreiras. Ao contrário, parece que a pesquisa de Bernstein comprova a efetividade acadêmica da escola. Apesar de Bernstein (1968) ter

observado que as descrições de Neill eram quase as mesmas, elas revelaram a dificuldade em saber o quanto Neill realmente enxergava a escola, já que, curiosamente, ele estava ciente e ao mesmo tempo não sabia de nada do que lá acontecia - Neill em Summerhill era como ver a ponta de um iceberg - em contato com tudo, mas aparentemente totalmente alheio.

A melhoria escolar é fundamental para a validade da inspeção (WEST-BURNHAM, 1997). Enquanto a inspeção baseia-se na avaliação qualitativa, as restrições de tempo e a confiabilidade dos julgamentos apresentam-se como problemas em termos de interpretação (FERGUSON et al., 2000). Tais questões podem ter contribuído para a não validação da inspeção em Summerhill, uma vez que era única. No entanto, os pedidos de melhoria feitos pela inspeção pedem um exame cauteloso. Em vez de obter maiores ou múltiplas informações (por exemplo, de uma investigação pluralista pós-modernista, contra a qual as ações "para melhoria" podem ser negociadas com a educação "democrática" ou progressiva que está sendo inspecionada), a inspeção possivelmente reforce o cumprimento das "normas" educacionais em vez da melhoria. Certamente, no caso de Summerhill, Neill (1944) não só previu o plano do governo, mas também o fato da recepção subjetiva da inspeção ser uma ameaça para a existência de Summerhill.

Afirma-se que uma escola eficaz é aquela que é efetiva para todos os seus alunos, independentemente de suas habilidades, gênero ou idade. Muitas escolas parecem ser "eficazes" em atender às necessidades de alguns de seus alunos, mas, tendo em vista os recursos finitos e a luta para fornecer um padrão igualmente alto para todos, essas escolas se qualificam para o título "eficaz"? Em nenhum momento a eficácia da escola dialoga com os valores educacionais contra os quais, indiretamente, escolas como Summerhill podem ser inconscientemente julgadas. A motivação das escolas tradicionais é melhorar o rendimento do aluno e aumentar o status econômico competitivo do Estado, o

que valida e pressupõe a evidência de que a elevação dos padrões está sujeita ao fracasso.

A diferença é para ser valorizada e não encerrada em receitas simples quando respostas enérgicas mais cuidadosas são exigidas (SLEE, 1998). A reforma escolar falhou com frequência no passado porque os educadores e os responsáveis políticos são relutantes em reconhecer a natureza dos problemas educacionais e são dispostos a aceitar respostas parciais. O otimismo ajudou a evitar lidar com questões difíceis. Os governos precisam adotar uma abordagem política mais equilibrada para avaliar o desempenho escolar e torná-lo mais responsável. Mesmo usando uma análise de valor agregado, as escolas não funcionarão no mesmo nível (THRUPP, 1999). Uma boa política reconheceria que as escolas são mais ou menos eficazes e são realistas quanto à natureza dos alunos (embora, normalmente, este argumento se refira à igualdade nas escolas estaduais, o que é equivalente à unicidade para Summerhill).

A educação na Grã-Bretanha tem sido uma barreira para o emprego ou sucesso acadêmico. Historicamente, a evasão escolar entre as meninas era permitida e não era vista como um problema educacional, pois elas podiam trabalhar em casa – possivelmente uma “camuflagem” da filosofia de Summerhill para a não obrigatoriedade de frequência às aulas. Somente a crise no mercado de trabalho para mão-de-obra qualificada que fez o ensino obrigatório avançar em termos de garantir que a oferta educacional seja alcançada através da comercialização, relatórios de concorrência e tabelas de classificação (SLEE et al, 1998). No entanto, há pouca clareza para pensar em uma escola democrática num contexto de internato, como seria o caso da Summerhill.

Como uma escola independente e autofinanciada, Summerhill é seletiva em termos de sua população de alunos que tendem a ser pessoas de renda média. No entanto, uma vez que a escola atrai alunos de todo o mundo, a etnia pode ser um fator de atenção, ainda que a filosofia de Summerhill trate a todos

como "semelhantes" – seria esse o melhor caminho? No entanto, questões sobre motivação são temas-chave da crítica de Neill sobre a oferta educacional e de áreas em que a filosofia de Summerhill é "resistente" em enfrentar, por exemplo as ideias de A. S. Neill de a escola "adequar-se à criança". É claro que inicialmente o regime de inspeção não se propôs a inspecionar escolas independentes, como a Summerhill. No entanto, foi a partir deste mesmo regime de inspeção que o recurso jurídico de Summerhill surgiu pois, a partir de sua intenção de "aumentar os padrões", Summerhill foi ameaçada de fechamento.

Summerhill também pode ter sofrido por conta de sua estrutura orgânica de acordo com Bush (1995) e com sua teoria em torno do modelo ambíguo para analisar a escola enquanto uma organização com questões de ambiguidade. O modelo ambíguo retrata uma organização composta por agregação de subunidades livremente acopladas, as quais estão sujeitas a mudanças (Bush, 1995). A relevância disso para Summerhill é claramente evidenciada por testemunhos de seus estudantes e funcionários, para os quais a escola está mudando constantemente. Problemas podem ter surgido devido às exigências de uma cultura democrática que demanda acordo consensual em possíveis alas ou subunidades da equipe de Summerhill. A "liberdade" educacional e profissional e as filosofias de ensino anarquistas profundamente desenvolvidas podem ter dificultado o consenso exigido, em termos de prazo para o acordo de funcionários para trabalhar em muitos dos preparativos para a inspeção oferecidos por "amigos" que aconselhavam Summerhill.

Dentro de uma escola ambígua, há incertezas sobre o poder relativo de partes da organização visto que ele varia de acordo com os níveis de participação fluida dos funcionários. Como um modelo analítico, a organização ambígua assume uma dinâmica "problemática" na medida em que, geralmente, os processos não são devidamente compreendidos. No entanto, essas ligações mais livres se traduzem em grupos cuja base de valores é comum (Bush, 1995).

As decisões não planejadas que emanam de uma "democracia fluida", retratada tanto na escrita de Neill quanto no testemunho de funcionários e estudantes de Summerhill, enfatizam a descentralização da instituição e ilustram de modo potencial as dificuldades de responsabilidade ali enfrentadas. Dentro do modelo ambíguo, objetivos vagos e pouco claros orientam inadequadamente o comportamento institucional. Em vez de objetivos predeterminados orientarem a prática, a tomada de decisões representa uma oportunidade para descobrir esses objetivos (Bush, 1995), o que pode ser consistente com os processos democráticos de Summerhill, uma vez que as longas discussões da equipe no período de pré-inspeção parecem sugerir uma revisão das práticas de ensino pelo pessoal, auxiliado por pessoas externas, evidenciando variadas traduções da filosofia de Neill feitas pelos funcionários em suas próprias práticas de sala de aula .

As regras para o processo de tomada de decisão de Summerhill são claramente determinadas pela "democracia" defendida no trabalho de Neill, o que contrasta com falta de definição para a tomada de decisão percebida na estrutura ambígua, modelo que se reflete nas questões em torno da extensão da participação da equipe. Em entrevistas, membros da equipe relataram que as reuniões não contavam com a presença completa do pessoal por que o grupo "não as considerava relevantes", o que poderia torná-las "disfuncionais". Talvez a diferença de Summerhill esteja na delegação de tarefas ou funções ou na potencial abdicação do gerenciamento, traduzindo práticas educacionais da filosofia de Neill e permitindo a liberdade de participação dos atores do processo. Essa "liberdade" determina uma participação fluida e uma ambiguidade fundamental, tanto que o membro da equipe entrevistado confessou que ela "nem sempre é informada", sugerindo uma maior ambiguidade entre propósito e prática. Uma outra característica do modelo de ambiguidade é a formação de panelinhas e alas que tentam reorganizar o ambiente para traduzir suas práticas e, possivelmente, sejam de

responsabilidade da percepção desses grupos internos ou externos os julgamentos de tal modelo como "disfuncional".

Dentro do modelo ambíguo, os objetivos específicos podem não ser claros mas os professores aceitam os objetivos gerais da educação e, por isso, podem haver ações previsíveis que servem para esclarecer o comportamento esperado de acordo com as "regras". A socialização profissional dos funcionários assimila os padrões esperados por meio de treinamentos e reduz a incerteza e a imprevisibilidade da educação (BUSH, 1995). Grande parte do trabalho de Neill é composta como um antídoto à inadequação de outras ofertas educacionais, o que nos leva a concluir que, como um santuário, Summerhill buscou "isolar-se" do sistema educacional estadual. Ao isolar-se do mundo exterior, apesar de ainda admitir alunos internacionais, pode-se afirmar que Summerhill produziu um ambiente estável para a sua comunidade democrática. É como se a filosofia de Neill procurasse fornecer limites impermeáveis para a escola. Se Summerhill fosse uma organização ambígua, ela não deveria apresentar dificuldades, na medida em que os modelos ambíguos oferecem pouca orientação prática para suas lideranças (Bush, 1995)? Ainda, se a noção de reuniões democráticas da comunidade Summerhill recaí sobre a "criação de leis" consensuais, em contraste com o modelo ambíguo, a escola deveria ser considerada um modelo coletivo?

Os modelos coletivos enfatizam que o poder e a tomada de decisões devem ser compartilhados dentro da organização (BUSH, 1995), de modo que Summerhill pode ser representada como meramente um colegiado. Existe um conjunto comum de valores identificável na filosofia de Neill que conduz os objetivos educacionais compartilhados entre funcionários e estudantes. O tamanho é um elemento a ser considerado, de acordo com sua filosofia. Popenoe (1970) argumenta que Neill teria ficado chateado se Summerhill operasse de forma muito grandiosa, visto que seria impessoal e, por isso mesmo, apresentaria dificuldades para se tomar decisões mais alongadas sem

tornar a colegialidade superficial. Do mesmo modo, modelos colegiados apresentam ambiguidade para com a responsabilidade externa. No caso do processo de inspeção de Summerhill, a natureza coletiva da escola, acostumada a debater todos os assuntos dentro da comunidade, conflitou-se com as expectativas dos inspetores diante de seu líder educacional.

Uma característica dos modelos coletivos é que a estrutura é um fato objetivo que tem significados claros para todos os membros da instituição (BUSH, 1995). Summerhill não fornece um significado claro para todos os membros, como se houvesse para ela uma estrutura lateral na qual o líder não influencia fortemente nas decisões, o que é bastante coerente com um modelo coletivo. No entanto, isso leva à tensão de liderança conflitante entre responsabilidade e participação. Seria possível sugerir que, igual aos modelos colegiados, Summerhill é fortemente normativa e isso tende à obscuridade. Embora a tomada de decisão consensual pareça estar no coração de Summerhill, a participação fluida pode significar que a eficácia do modelo coletivo é enfraquecida ou que sua natureza colegiada perdeu para a ambiguidade, na medida em que a apatia dos funcionários ou dos alunos para participar de reuniões falha qualquer modelo coletivo.

Se Summerhill é capaz de se revelar coletiva, então deveria ser aplaudida como um modelo "preferido" a ser visado como prioridade educacional (Bush, 1995) em contraste com um modelo ambíguo, o qual pode ser julgado como caótico e instável. O relatório de inspeção sugere que os inspetores perceberam uma liberdade de educação caótica enquanto que o processo de recurso judicial parece ter identificado Summerhill como colegiado e, como tal, uma filosofia válida para a entrega de um currículo amplo e completo para a escolha dos pais. Talvez, a liderança de Summerhill forneça mais evidências de com qual posicionamento ela se alinha mais de perto: aos modelos colegiados ou aos ambíguos.

Dimmock (2000) argumenta que a eficácia da escola está essencialmente em revisar seus "pontos fracos". Portanto, julgamentos sobre os feitos do aluno de Summerhill na fase fundamental considerando as disciplinas principais gerariam a percepção de fracasso, apesar de a apelação de Summerhill firmar que os resultados dos exames finais não corroboravam os julgamentos de falha educacional. Uma análise para subsequente melhoria pode ser fornecida pelas preocupações com relação à proteção dos alunos, indicando também diferenças de crenças em torno da vulnerabilidade infantil. Poderia parecer que a cultura de Summerhill não foi julgada como um veículo de melhoria, a menos que ela fosse definida como a mudança de cultura compulsória dos alunos apenas por assistirem às aulas obrigatórias.

A busca por coerência entre as escolas e a oferta mais ampla do estado faria com que problemas de frequência parecessem ser uma questão do pensamento dominante conduzida por "respostas" oferecidas pelas ideias de eficácia escolar. É interessante refletir que Summerhill não teve problemas com frequência simplesmente porque é um internato cujas aulas não são obrigatórias e o comparecimento não é uma característica considerada. E o recurso judicial não teria mudado a cultura Summerhilliana, mas, ao contrário, teria reforçado tanto seu compromisso com a liberdade da criança e com o atendimento a seus critérios, quanto com uma cultura "democrática" orientada pela filosofia de Neill. O pensamento de Hopkins (1993) sobre a melhoria da escola talvez estenda este filtro e possa ser usado para análises futuras. Ele sugere que as abordagens de melhoria da escola para a mudança educacional incorporam objetivos de longo prazo que caminham para a visão da escola "relativamente autônoma", apoiada na "resolução de problemas" ou no "pensamento". Claramente, Summerhill é uma escola autônoma, embora as entrevistas dos pais e funcionários sugiram que, enquanto uma revisão das práticas foi realizada à luz da ameaça do Aviso de Fechamento do OFSTED, o objetivo a longo prazo

para a escola recaíra sobre a prevenção futura de qualquer espectro de inspeção adversa.

O fundamento da filosofia de Neill é a preparação para a vida e não para a realização acadêmica, apesar das críticas de ser uma ideologia vaga no estilo "desenvolvimento natural" (Barrow, 1978). A realização individual poderia ser avaliada em termos de quão bem os alunos atingiriam ou excederiam o padrão esperado para um aluno típico dessa idade. Embora se reconhecesse que, para algumas escolas, a realização seria baixa, a mudança de importância recairia no progresso que os indivíduos fazem. Efetivamente, essa pode ser uma referência "consensual" para "melhoria". Quase todos os alunos progredem ao longo do tempo, mas seu progresso não é necessariamente linear. O julgamento sobre se um aluno está fazendo um progresso razoável, bom ou pobre deve ser feito em relação ao quão bem todos os alunos de feitos anteriores similares progredem durante o tempo.

Da mesma forma, se os princípios democráticos de Summerhill forem aceitos, o triunfo do processo de recurso pelos direitos das crianças é o acordo de que as inspeções futuras envolverão as opiniões delas. No entanto, também pode-se concluir que essa é uma evidência adicional de que o sistema de inspeção foi elaborado com base na eficácia escolar da escola formal e um modelo democrático pode ser problemático, uma vez que os processos do OFSTED não facilitaram ferramentas para enfrentar esse acontecimento.

Conclusão

Este artigo pondera a respeito de até que ponto a inspeção governamental é capacitada para fazer julgamentos apropriados sobre uma escola independente atípica (Summerhill). Mesmo que se considerem os argumentos de que a inspeção focaria a melhoria e a efetividade escolar, pergunta-se se o processo, como um todo, não prejudicou nem restringiu o potencial de melhoria da escola.

A discussão em torno da análise de Summerhill como uma organização ambígua, colegiada ou democrática faz pensar que a inspeção é dependente da estrutura das organizações que observa. Talvez, isso reforce a orientação de um modelo de inspeção contraditório na medida em que os problemas associados à inspeção de organizações democráticas, colegiadas ou ambíguas podem refletir a intenção de que as "escolas efetivas" sejam formais. Ter como objetivo a escola efetiva seria o mesmo que concordar que o papel da melhoria escolar por inspeção é o de conduzir as organizações "pobres" à reestruturação. Seria possível concluir que o modelo teórico no qual a inspeção de Summerhill se baseou foi inadequado e que, talvez, o resultado do tribunal tenha sido o "julgamento" mais acertado, embora ao se analisar o caso, possa-se encontrar o argumento de que o Judiciário falhou. Uma questão-chave da inspeção independente observou que, se Summerhill tivesse sido fechada, o Summerhilliano não mudaria para outra oferta educacional institucional, mas optaria pelo aprendizado em casa. Embora seja reconhecido que a educação em casa recai sobre a responsabilidade da autoridade local, é então uma questão de julgamento se este seria um destino para Summerhillianos pós-Summerhill. Além disso, os julgamentos de valor sobre se o aprendizado em casa seria uma oferta menor do que a julgada pelos inspetores de Summerhill gira em torno de se nenhum dever de proteger os alunos fracassou devido à decisão do recurso jurídico. Talvez fosse necessário um tutor para Summerhill, na medida em que ela oferece experiências educacionais alternativas.

Um impacto da inspeção reside na reconquista da confiança de Summerhill a partir da vitória de seu recurso. Talvez, essa "confiança" possa posteriormente ser julgada pelo estabelecimento da confiança em Summerhill e em A. S. Neill (EADT, 2004). A confiança parece não se limitar ao compromisso com as filosofias de Neill; há a "confiança" de que o estado deve trabalhar com eles e entendê-los como uma escola alternativa, ao invés de ameaçá-los com inspeção futura. O estabelecimento da confiança visa a

aumentar as bolsas de estudo para Summerhill para pais de renda mais baixa e a oferecer moradias para professores. A nova confiança para promover a escola possivelmente sugere que um resultado final do recurso de apelação da inspeção foi garantir a sustentabilidade de Summerhill, em vez de aumentar seus padrões em termos de eficácia escolar. A inspeção e o recurso de apelação podem ter atuado como protetores do direito de oferecer a doutrina de Neill simplesmente porque a falta de procura pelos pais pode ser o único juiz (democrático) da eficácia da escola. Claramente, por ser uma escola independente, não seria capaz de sustentar financeiramente sua oferta se não pudesse satisfazer seu papel de responsabilidade externa diante dos pais. Desde a inspeção, a ideia da "escola gratuita" tem sido desenvolvida pelo governo conservador em todo o Reino Unido. Enquanto que cada escola difere em seus objetivos, talvez o surgimento da importância da voz da criança e do elemento democrático da escolarização discutido neste trabalho tenha influenciado muito mais longe do que o atual governo do Reino Unido pode revelar.

Buscando SUMMERHILL: um autoestudo das minhas práticas pedagógicas

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

James A. Muchmore¹

¹Department 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 Summerhill 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. Nasceu e se criou 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 autogerido 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, resenti-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 letra²⁷ – 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 implementation. *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.

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 Lees¹

¹Newman 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: Summerhill. 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 apresentar 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 Goodsmann, 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 contribuírem 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 silêncio 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 rotar 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 Foucault 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, achieving 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).