

OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL o Modelo Sudbury



**Organização e tradução
Luís Gustavo Guadalupe Silveira**

Prefácio de Bruce Smith

2016

Outra Escola é Possível o Modelo Sudbury

Organização e tradução: Luís Gustavo Guadalupe Silveira

Prefácio de Bruce Smith

Uberlândia, 2016

Organização e tradução: Luís Gustavo Guadalupe Silveira

Permissão para esta publicação

“OK, so you are sort of like...” publicado com autorização de Fairheaven Sudbury School.

“Letting Nature take its course” publicado com autorização de Alpine Valley School.

“The Sudbury Model of Education” publicado com autorização de Hudson Valley Sudbury School.

“The art of doing nothing”, “Parental Involvement”, “Five Myths about Democracy”, “Instant availability without continuous presence”, “Elements of a Fair Judicial System”, “Speaking of screen time”, “Men at work”, “The Role of Parents at Sudbury Valley School”, “The Role of Parents at Sudbury Valley School”, “Why a Curriculum is Counterproductive”, “What is the Role of Parents?”, “When Will They Read?”, “On Being Interested”, “Can you trust your children to get their own education?” publicados com autorização de Sudbury Valley School, sob sua licença padrão:

Livros da Sudbury Valley Press ® estão disponíveis no site bookstore.sudburyvalley.org, pelo telefone (508) 877-3030, ou pelo fax (508) 788-0674. Você também pode escrever para a Sudbury Valley School Press ®, no endereço “The Sudbury Valley School Press, 2 Winch Street, Framingham, MA 01701.” Esses são os contatos da escola. Permite-se copiar e distribuir livremente esses textos, desde que os textos não sejam modificados ou encurtados e que esta informação seja incluída. Para novidades sobre os livros da SVS disponíveis eletronicamente, verifique nosso site periodicamente. A Sudbury Valley School ® é uma escola democrática gerida pela Assembleia Escolar. Estudantes e membros da equipe votam em todas as questões administrativas incluindo as regras de convivência e a contratação/demissão da equipe. A escola não possui séries, provas ou notas.

Os direitos autorais de todos os textos pertencem aos seus autores.

Esta obra foi publicada sob a licença Creative Commons BY-NC-SA



Sumário

Prefácio.....	5
A arte de não fazer nada.....	7
A participação dos pais.....	11
Aprendizagem sem regulação externa.....	12
Certo, então vocês são tipo.....	19
Cinco mitos sobre a democracia.....	24
Deixando a Natureza seguir seu caminho.....	30
Disponibilidade instantânea, sem presença constante.....	32
Elementos de um Sistema Judicial justo.....	35
Falando sobre tempo de tela.....	44
Homens trabalhando.....	47
“Mas como eles vão aprender isto ou aquilo?”.....	49
O Modelo Sudbury de Educação.....	52
O Papel dos Pais na Sudbury Valley School.....	61
O que os estudantes escolhem?.....	66
Por que um currículo é contraprodutivo.....	68
Qual é papel dos pais?.....	71
Quando eles vão ler?.....	82
Sobre autoridade, liberdade e respeito.....	84
Sobre estar interessado.....	87
Todo viajante precisa de orientação.....	99
Você é capaz de confiar que seus filhos irão educar a si mesmos?.....	101

Prefácio

Estudantes de uma escola Sudbury têm total controle sobre o que eles aprendem... Eles escolhem seu currículo. Eles escolhem seu método de aprendizagem. Eles escolhem, por meio de um processo democrático, como seu ambiente funciona. Eles escolhem com quem irão interagir. Eles escolhem se, como e quando são avaliados – frequentemente eles escolhem avaliar a si mesmos. Isso é radicalmente diferente de qualquer outra forma de educação e é isso que diferencia uma escola Sudbury das demais.[1]

Parece difícil de acreditar, mas no mês passado completaram-se 19 anos desde que eu ajudei a fundar minha primeira escola Sudbury. Na época, no final dos anos 1990, a Sudbury Valley School se aproximava de seu trigésimo aniversário. Eu menciono esses números para contextualizar minha frustração diante daqueles que consideram a educação Sudbury como um mero experimento. Depois de meio século, com dúzias de escolas e centenas de estudantes formados, eu diria que esse "experimento" resultou em muitos dados positivos.

Nós ouvimos o vocabulário sofisticado, nós vemos as crianças se tornarem extraordinariamente articuladas, nos maravilhamos com sua criatividade e nos surpreendemos com seu bom senso... Fica claro pra mim que trabalhar de igual pra igual com pessoas mais velhas e mais novas para resolver problemas na comunidade é um dos maiores presentes que podemos oferecer às crianças. [2]

Nós que estamos associados a escolas Sudbury precisamos refinar constantemente nossa compreensão sobre o seu funcionamento, assim como a nossa habilidade de levar essa compreensão para as outras pessoas. Isso pode ser surpreendentemente difícil diante das visões predominantes sobre a educação e o desenvolvimento infantil, sem falar do rápido aumento da quantidade de material disponível. Assim, eu acredito que a presente coletânea de artigos faz uma abordagem adequada, abrangendo uma variedade de vozes de espaços Sudbury dentro de um largo período de tempo.

Você certamente ficará inseguro ao falar para uma criança de cinco ou oito anos de idade: “Nós confiamos que você irá descobrir o que você quer e o que você necessita na vida, e também descobrirá como conseguir isso. Vamos permitir que você fique num lugar que reconhece sua habilidade para fazer isso, que respeita você da mesma maneira que um adulto é respeitado, e que também apoia você com uma atmosfera de gentileza e afetividade enquanto você está aprendendo a conduzir sua própria vida.” Mas quando você pensa a respeito, percebe que as pessoas nascem com os cérebros prontos para isso; elas estão adquirindo informação e aprendendo como construir uma visão de mundo desde a mais tenra infância. Quando você pensa em quão difícil é começar do zero e dominar sua língua nativa em poucos anos, fica mais fácil confiar que aquele menino de seis anos, ou de dez anos, irá continuar compreendendo gradualmente o ambiente em que vive.[2]

Nesta coletânea – pelo que sei, a primeira deste tipo em português – você irá encontrar

artigos dos fundadores da Sudbury Valley School, juntamente a outros escritos por membros de equipe e pais de diferentes escolas Sudbury. Os tópicos abrangidos incluem exames da filosofia e da estrutura das escolas, o papel dos pais e da equipe e o que os estudantes realmente escolhem fazer com sua liberdade.

É maravilhoso pensar que seu filho pode descobrir como resolver problemas, mas também é perfeitamente normal imaginar se ele irá ou não dominar frações algum dia. É perfeitamente normal ficar preocupado se o sucesso de seu filho como adulto não está condicionado ao fato dele notar a importância de certas coisas que a escola pública nos disse serem vitais. Bem, eles irão notar o que é importante. Eles tanto irão notar quais coisas são realmente importantes quanto irão descobrir como se tornar adultos completamente desenvolvidos. Porque um adulto bem-sucedido é um adulto que se sente livre para aprender coisas novas; se sente no controle de sua vida; e sabe como se divertir. Um adulto bem-sucedido é uma pessoa que tem bom senso, é gentil e cordial.[2]

A mistura proposta pelo modelo Sudbury de liberdade, respeito e responsabilidade é realmente potente, tirando as pessoas de sua zona de conforto, libertando o potencial natural de cada jovem. Em 25 anos como educador, eu ainda não encontrei uma educação mais individualizada e empoderadora.

Mas o grosso do que você aprende na Sudbury Valley é vida. Você aprende a lidar com pessoas, como fazer coisas e como organizar tudo que você aprendeu.”[2]

Esses últimos 19 anos foram uma viagem e tanto, vendo as ideias desenvolvidas e gestadas pela Sudbury Valley School se espalharem pela Europa,

Israel, Japão, Hong Kong, Austrália e agora, a América do Sul. Espero que esta leitura inspire você a continuar explorando como o "não fazer nada" leva a resultados tão incríveis.

Bruce Smith

Membro da Equipe da Clearview Sudbury School (Estados Unidos)

Presidente da Associação dos Amigos das Escolas Sudbury

NOTAS

1. Jeff Collins, “O Modelo Sudbury de Educação”
2. Mimsy Sadofsky, “Você é capaz de confiar que seus filhos irão educar a si mesmos?”

A arte de não fazer nada

GREENBERG, Hanna. The art of doing nothing, **Sudbury Valley School Journal**, v. 15, n. 1, Out. 1985.

“Onde você trabalha?”

"Na Sudbury Valley School."

“O que você faz?”

"Nada."

Fazer nada na Sudbury Valley requer uma grande quantidade de energia e disciplina, e muitos anos de experiência. Eu fico melhor a cada ano que passa, e me admira ver como as outras pessoas e eu mesma enfrentamos o conflito interno que surge inevitavelmente em nós. O conflito é entre desejar fazer algo pelas pessoas, transmitir seu conhecimento e passar adiante a sabedoria que conquistou com tanto esforço, e a compreensão de que a criança tem que aprender de acordo com sua própria vontade e no seu ritmo pessoal. O uso que fazem de nós depende dos seus desejos, não dos nossos. Nós temos que estar presentes quando formos solicitados, não quando decidimos que devemos estar.

Ensinar, motivar e dar conselhos são todas atividades naturais que adultos de diferentes lugares e culturas parecem realizar para as crianças. Sem essas atividades, cada geração teria que inventar tudo novamente, da roda aos dez mandamentos, da metalurgia à agricultura. O ser humano passa o conhecimento para a juventude de geração a geração, em casa, na comunidade, no trabalho e, supostamente, na escola. Infelizmente, quanto mais a escola de hoje se esforça por dar orientação aos estudantes, mais ela prejudica as crianças. Essa afirmação demanda uma justificativa, pois ela parece contradizer o que eu acabei de dizer, ou seja, que adultos sempre ajudam as crianças a aprender como entrar no mundo e a se tornar úteis dentro dele. O que eu aprendi, lenta e dolorosamente ao longo dos últimos anos, é que as crianças sozinhas tomam decisões cruciais por si mesmas de maneiras que nenhum adulto poderia antecipar ou mesmo imaginar.

Considere o simples fato de que na SVS[1] muitos estudantes decidiram enfrentar a álgebra não porque eles precisam saber isso, ou mesmo porque acham interessante, mas porque ela é difícil, chata e eles são ruins em álgebra. Eles precisam superar seu medo, seu sentimento de incompetência, sua falta de disciplina. Repetidamente, estudantes que tomaram essa decisão

alcançam seus objetivos e dão um grande passo na construção de seus egos, sua confiança e seu caráter. Então, por que isso não acontece quando todas as crianças são obrigadas e encorajadas a estudar álgebra no ensino médio? A resposta é simples. Para superar um obstáculo psicológico, você tem que estar pronto para se comprometer pessoalmente com isso. Este estado mental só é alcançado após intensas contemplação e autoanálise, e não pode ser determinado por outras pessoas, nem pode ser criado para um grupo. Em todo caso, é uma luta pessoal, e quando é bem-sucedida, é um triunfo individual. Professores só podem ajudar quando solicitados, e sua contribuição para o processo é pequena se comparada ao trabalho realizado pelo estudante.

O caso da álgebra é fácil de entender mas não é tão revelador quanto outros dois exemplos que aconteceram em recentes defesas de teses. Uma pessoa de quem eu me tornei muito próxima, e em relação à qual eu poderia facilmente ter me iludido com a ideia de tê-la “orientado”, me chocou quando, contrariando minha “sabedoria”, achou mais útil usar seu tempo na escola para se concentrar em se socializar e organizar bailes do que aperfeiçoando as habilidades de escrita que ela iria precisar para a carreira de jornalista escolhida por ela. Não teria ocorrido a nenhum dos adultos envolvidos com a educação dessa estudante em particular aconselhar ou sugerir a ela o caminho que ela sabiamente escolheu para si mesma, guiada somente por seu conhecimento e seu instinto íntimos. Ela tinha problemas, os quais ela primeiro descobriu para depois resolver de maneiras criativas e pessoais. Ao lidar diretamente com as pessoas, em vez de observá-las de longe, ela aprendeu mais sobre elas e conseqüentemente realizou insights melhores e mais profundos, os quais, por seu lado, a levaram a aperfeiçoar sua escrita. Será que exercícios de escrita em aulas de inglês teriam feito tanto por ela? Duvido muito. E o que dizer sobre a pessoa que amava ler, mas que deixou de amar logo após chegar à SVS? Por muito tempo, ela achava que tinha perdido sua determinação, seu intelecto e seu amor pelo aprendizado pois tudo o que ela fazia era brincar ao ar livre. Após vários anos, ela descobriu que havia se enterrado nos livros para fugir do contato com o mundo exterior. Somente depois de ter sido capaz de superar seus problemas de socialização, e somente depois de ter aprendido a curtir atividades físicas e ao ar livre, ela retornou aos seus amados livros. Agora, eles não são mais uma fuga, mas uma janela para o conhecimento e para novas experiências. Será que eu ou qualquer outro professor teríamos conseguido guiá-la tão sabiamente quanto ela mesma? Eu acho que não.

Enquanto eu escrevia isso, outro exemplo de muitos anos atrás me veio à mente. Ele ilustra como os tipos normais de incentivo positivo e de contribuição podem ser contraproducentes e altamente limitantes. O estudante em questão era obviamente inteligente, aplicado e estudioso. Inicialmente, qualquer teste teria mostrado que ele tinha um talento notável para a matemática. O que ele realmente fez, durante seus quase dez anos de SVS, foi praticar esportes, ler literatura, e já

na adolescência, tocar música clássica ao piano. Ele estudou álgebra principalmente por conta própria, mas pareceu ter dedicado pouco do seu tempo à matemática. Agora, com vinte e quatro anos de idade, ele é um estudante de pós-graduação em matemática abstrata e está se saindo muito bem numa das melhores universidades. Tremo só de pensar no que teria acontecido a ele se o tivéssemos “ajudado” a acumular mais conhecimentos em matemática, em detrimento das atividades que ele escolheu realizar, durante os anos que passou aqui. Será que ele teria a força interior, quando pequeno, para resistir aos nossos elogios e adulações e ficar com suas armas, ler livros, brincar de esportes e tocar música? Ou ele teria optado por ser um “excelente estudante” em matemática e em ciências e crescido sem realizar sua busca por conhecimento em outras áreas? Ou ele teria tentado realizar tudo isso? E a que preço?

Como contraponto ao exemplo anterior, gostaria de citar outro caso que ilustra ainda outro aspecto de nossa abordagem. Alguns anos atrás, uma adolescente que havia sido estudante na SVS desde os seus cinco anos de idade me disse com bastante raiva que havia desperdiçado dois anos e não aprendera nada. Eu não concordei com sua avaliação sobre si mesma, mas eu não senti que devia discutir com ela, então eu simplesmente falei: “Se você aprendeu quão ruim é desperdiçar seu tempo, ora, então você não poderia ter aprendido uma lição melhor tão cedo na vida, uma lição que será valiosa para o resto dos seus dias.” Essa resposta acalmou a garota, e eu acredito que seja um bom exemplo do valor de permitir que os jovens cometam erros e aprendam com eles, mais do que direcionar suas vidas numa tentativa de evitar os erros.

Por que não deixar que cada pessoa decida como vai usar seu próprio tempo? Isso iria aumentar a probabilidade de as pessoas crescerem satisfazendo suas necessidades educacionais únicas sem ser atrapalhadas por nós adultos que nunca saberemos o bastante ou seremos sábios o suficiente para aconselhá-las apropriadamente.

Assim, eu estou me ensinando a não fazer nada, e quanto mais eu sou capaz de fazer isso, melhor é o meu trabalho. Por favor, não cheguem à conclusão de que a equipe é supérflua. Você pode dizer a si mesmo que as crianças praticamente administram a escola sozinhas, então pra que tanta equipe, só pra ficar sentada sem fazer nada. A verdade é que a escola e os estudantes precisam de nós. Estamos lá para observar e alimentar a escola enquanto instituição e os estudantes enquanto indivíduos.

O processo de se auto dirigir, ou de trilhar seu próprio caminho, quer dizer, de viver sua vida mais do que só passar o tempo, é natural mas não é autoevidente para as crianças que crescem em nossa civilização. Para alcançar esse estado mental elas precisam de um ambiente que seja como a família, numa escala maior do que a família nuclear, mas ainda assim apoiador e seguro. A equipe, ao ser atenta e cuidadosa e ao mesmo tempo sem ser diretiva e coercitiva, dá às crianças a coragem

e o estímulo para ouvir a si mesmas. Elas sabem que nós somos competentes para guiá-las, como qualquer adulto é, mas nossa recusa em fazer isso é uma ferramenta pedagógica usada ativamente para ensiná-las a ouvir somente a si próprias e não a outros que, na melhor das hipóteses, sabem somente metade do que há para saber sobre elas.

Nossa recusa em dizer aos estudantes o que fazer não é percebida por eles como falta de algo, um vazio. Ao contrário, é o estímulo para eles construírem seu próprio caminho, não sob nossa orientação, mas sob nossa atenção cuidadosa e apoiadora. Pois são necessários trabalho e coragem para fazer o que eles fazem para e por si mesmos. Isso não pode ser feito num vácuo de isolamento, mas se desenvolve numa comunidade viva e complexa que a equipe estabiliza e perpetua.

Notas

1. Sudbury Valley School.

A participação dos pais

NEHILEY, Shawna. Parental Involvement. In: **Sudbury Valley School Blog**. Disponível em: <http://blog.sudburyvalley.org/2014/11/parental-involvement/>

Participação dos pais é um termo usado frequentemente na educação tradicional. Normalmente diz respeito a coisas como trabalho voluntário em sala de aula, participação em associações de pais e mestres ou acompanhamento de excursões. De maneira mais sutil, a participação dos pais na educação dos filhos garante que os valores culturais e/ou familiares prevaleçam sobre a individualidade da criança. Assim, a participação dos pais não ocorre tanto em benefício da criança, mas para o bem da instituição educacional ou dos próprios pais.

Logo, não é nenhuma surpresa que, numa escola Sudbury, na qual o principal objetivo é que a criança desenvolva sua potencial natureza individual única, a participação dos pais não seja encorajada.

Como mãe de um estudante da Sudbury Valley School que estudou em escola pública por cinco anos, eu acredito que parte da beleza da Sudbury Valley é que meu filho Gavin a considera a **sua** escola. Isso significa que, de tudo que aconteceu no seu dia, eu só fico sabendo dos pedacinhos que ele decide compartilhar comigo.

E eu estou mais do que tranquila com isso, porque penso que uma grande parte da experiência Sudbury é a criança poder explorar sua própria independência e experimentar a si mesma como um indivíduo capaz de seguir seus próprios instintos. Isso é muito difícil de fazer quando há adultos zanzando ao redor, especialmente os pais.

É extremamente difícil, se não impossível, para uma criança ser completamente livre na presença das figuras parentais. Eu reconheço que em minha própria vida, mesmo como mulher adulta, eu tendo a me sentir bem menos livre na presença dos meus pais. Para as crianças, esse sentimento é amplificado, pois elas ainda dependem dos pais para coisas muito básicas, como alimentação, abrigo e afeto.

Eu sinto que parte da mágica que acontece na Sudbury Valley é que meu filho está conhecendo quem ele é como pessoa, independentemente de em quais crenças e valores culturais ou familiares ele tenha sido iniciado sem o seu consentimento. Desse modo, a escola é um lugar que é completamente dele, sem qualquer itinerário, implícito ou tácito, advindo de nenhuma fonte externa. Isso, eu sinto, é um dos componentes-chave da educação Sudbury e um dos mais importantes para o crescimento de uma criança em um adulto pleno e autônomo.

Aprendizagem sem regulamentação externa o papel da avaliação no modelo Sudbury de Educação

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. Aprendizagem sem regulamentação externa: o papel da avaliação no Modelo Sudbury de Educação. In: **II Seminário Internacional de Avaliação/I Seminário Municipal de Avaliação**, 2015, Uberlândia, 2015.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzphObcMk3NqSWU4eEh4b3hZT3c/view?pli=1>

Nas últimas décadas, foram publicadas diversas obras dispostas a problematizar a avaliação escolar. O trabalho de Philippe Perrenoud, por exemplo, destaca-se por criticar o caráter de seleção/eliminação predominante nas práticas convencionais de avaliação na escola, e por propor a modalidade “formativa” de avaliação, processo contínuo de acompanhamento do “progresso” dos alunos e de regulamentação das estratégias didáticas em função dos indicadores observados nos momentos avaliativos. Charles Hadji também defende essa modalidade de avaliação, e critica tanto o papel excludente da avaliação seletiva quanto os princípios que fundamentam a noção comum da capacidade do exame em medir o nível de conhecimento alcançado pelo indivíduo avaliado. No Brasil, temos o trabalho de Adriana de Oliveira Lima, que, à semelhança dos autores citados anteriormente, problematiza a avaliação escolar levando em conta as relações de poder existentes entre professores, estudantes, autoridades, família etc. Tanto Lima quanto Hadji apontam para a ignorância geral a respeito dos processos mentais de aprendizagem, os quais a avaliação escolar pretende acessar (independente da modalidade em questão, se somativa, seletiva ou formativa). E por “geral” está se fazendo referência a professores, pais, autoridades educacionais e também aos próprios pesquisadores.

Independentemente do uso que será feito dos resultados da avaliação, todas essas abordagens trabalham com pressupostos de fundo que são inquestionáveis para elas: primeiro, que a aprendizagem é um processo externamente observável, segundo, que é possível estabelecer um parâmetro normal de aprendizagem e, terceiro, que as observações podem alimentar ações pedagógicas mais adequadas (sejam de exclusão, promoção, seleção, regulação etc.). Resumindo: sem uma boa avaliação, não há uma boa aprendizagem. A questão aqui é determinar como usar as ferramentas avaliativas de modo mais produtivo. A regra prática, no entanto, continua sendo a avaliação na forma de exames ocupar uma posição central nas instituições escolares, em todos os níveis. Daniel Greenberg e Russell Ackoff apontam ainda para um ponto problemático dos exames escolares: via de regra, eles colocam os estudantes em situações completamente artificiais e desconectadas com situações reais de avaliação. Na escola, os estudantes são colocados, em

isolamento, diante de problemas que devem resolver, enquanto na vida real, um adulto com um problema irá buscar tantos recursos externos quantos julgar necessários para resolver a questão. Além disso, em outra situação real, um empregado será avaliado segundo sua performance em realizar as tarefas requeridas, não por sua capacidade de repetir informações tais como foram apresentadas em alguma situação anterior (avaliação modelo “prova”).

Numa perspectiva mais ampla, o trabalho de Joseph Henrich, Steven J. Heine e Ara Norenzayan, no campo da psicologia comportamental, questiona a pretensão de se estabelecer parâmetros universais com base na observação de subgrupos humanos. Segundo os autores, que estudaram domínios como os da percepção visual, noção de justiça, cooperação, raciocínio espacial, categorização e ilação indutiva, raciocínio moral, estilos de raciocínio, autoconceito e motivações relacionadas e a hereditariedade do QI, não há fundamento algum na ciência atual para alegar a universalidade de qualquer processo psicológico. No caso dos estudos analisados pelos autores, o problema é a generalização de características observadas somente nas populações ocidentais, educadas, industrializadas, ricas e democráticas. Como exemplo, eles citam a pesquisa de James Flynn, segundo a qual testes de QI, aplicados a populações semelhantes, apresentaram resultados distintos nos últimos 50 anos, indicando a mudança nos padrões de raciocínio ao longo dos anos. Uma leitura descontextualizada dos resultados poderia levar à conclusão que as pessoas testadas cinco décadas atrás (ou outras populações, cujo raciocínio funciona de modo não-analítico) sofriam de incapacidade intelectual. Ou seja, um teste como o de QI, que pretende medir o nível de um indivíduo com relação a uma escala humana universal de inteligência, não realiza a tarefa a que se propõe.

Ainda com relação à “normalidade” dos processos intelectuais, Ackoff e Greenberg chamam a atenção para outro pressuposto problemático das avaliações escolares: a de que existe um ritmo universal para o desenvolvimento de todas as crianças. Tal pressuposto nega a diversidade e a individualidade, em oposição ao que pode ser observado cotidianamente como um amplo espectro de ritmos e estágios diferentes, mesmo em crianças dentro da mesma faixa etária. Supõe-se saber qual é o ritmo “certo” de desenvolvimento em direção a um ideal de adulto “bem-sucedido”, para cuja realização a avaliação poderá contribuir significativamente. Mas os autores defendem ser impossível, de antemão, medir por meio de um teste se uma pessoa será bem-sucedida ou não em determinado contexto. Certamente, é possível medir a habilidade de alguém em realizar tarefas específicas, mas isso não é o mesmo que medir a capacidade de ser bem-sucedido em uma profissão, por exemplo. Os elementos qualitativos que compõem uma vida “de sucesso” são imensuráveis. Testes não podem avaliar nada significativo sobre o futuro das crianças, pois ninguém sabe como medir os fatores decisivos desse sucesso futuro. Os autores também afirmam que esses

testes, que ameaçam os estudantes com punições e críticas e praticamente eliminam todo o tempo livre de suas vidas, provocam um dano especialmente importante nas crianças que não cumprem os requisitos de “normalidade”.

Qual é a implicação de pesquisas assim para a avaliação escolar? Na medida em que os exames pretendem medir a inteligência de um grupo de pessoas e compará-la a um padrão “normal”, torna-se um problema justificar o uso de testes quando não é possível estabelecer a “norma”. Uma das maneiras de contornar esse problema é concentrar os testes em elementos estritamente observáveis, que é o que acontece comumente nas avaliações escolares: testa-se a memória e, menos frequentemente, o raciocínio analítico. Os educadores John Taylor Gatto, Jiang Xueqin e Yong Zhao, além dos próprios Perrenoud e Hadji, citados acima, escreveram sobre os danos que o ensino baseado em testes padronizados, focados na memorização, causa aos estudantes. Antes de se concluir que a avaliação é um mal necessário, a questão que se pode levantar é: mas é possível falar de educação escolar sem falar de avaliação? Ou, antes: é possível haver aprendizagem sem avaliação? A resposta para essas questões demanda, primeiramente, que se reflita sobre a relação da avaliação com a aprendizagem e se faça uma diferenciação mais detalhada dos tipos de avaliação relevantes para a educação.

Até mesmo os defensores da avaliação formativa não questionam a necessidade da regulação externa, por parte do professor, dos processos de aprendizagem dos estudantes. O que é importante sublinhar, em consonância com a questão da historicidade dos processos intelectuais levantada por Henrich, Heine e Norenzayan e com o trabalho de Mariano Enguita sobre a origem da escola moderna, é que essa abordagem da educação é histórica, ou seja, não é universal. Considerando o modelo educacional que será abordado a seguir, tal visão não é a regra nem mesmo em nosso atual período histórico. Segundo o psicólogo evolucionista Peter Gray, a educação baseada na relação professor-alunos, uma atividade diretiva entendida como sinônimo de ensino em que o controle dos processos é exercido exclusivamente pelo professor, é bastante recente na história humana. Durante noventa por cento de nossa existência como *homo sapiens* na Terra, o que predominou foi o modelo de educação dos caçadores/coletores: livre exploração do ambiente, ausência de espaços formais de educação, contato direto das crianças com o universo do trabalho adulto, convivência em grupos de crianças e jovens de idades variadas, brincadeira como principal atividade infantil e praticamente **ausência de controle externo das aprendizagens**. Ainda que haja estudos antropológicos que atestem a existência atual desse modelo nas tribos remanescentes de caçadores/coletores ao redor do mundo, interessa saber se essa abordagem é realizável num contexto escolar. Desde 1968, a Sudbury Valley School mostra que sim, ainda que não seja seu objetivo emular a metodologia dos caçadores/coletores.

A escola Sudbury Valley, sediada em Framingham, Massachusetts, Estados Unidos, trabalha há mais de 45 anos com um modelo de educação que se assemelha muito ao dos caçadores/coletores. A escola recebe crianças a partir dos 4 anos de idade, e tem estudantes que a frequentam até os 21 anos. Toda a gestão se dá por democracia direta, em duas instâncias: a Assembleia Geral, constituída pelos estudantes, seus pais e os membros da equipe, que se reúne ordinariamente duas vezes ao ano para decidir sobre orçamento e outras questões administrativas mais amplas, e a Assembleia Escolar, formada por estudantes e pela equipe, que se reúne semanalmente para tratar das questões internas, como o estabelecimento de regras de comportamento, o gasto dos recursos financeiros, a realização de passeios e eventos, compra de equipamentos, uso dos espaços físicos, eleição anual dos membros da equipe, etc. A estrutura física da escola, muito semelhante a uma casa, compreende salas de convivência com sofás, mesas, estantes cheias de livros, sala de música, sala de reuniões, cozinha industrial, laboratório de química, oficina, sala de arte, de jogos, um lago e um bosque, num terreno de 40 km². Não há aulas ou cursos (a não ser que os estudantes solicitem), não se ensina um currículo mínimo, não há notas, provas ou boletins, nem qualquer tipo de atividade iniciada pela equipe para ensinar algo aos estudantes. As únicas obrigações dos estudantes são o cumprimento das regras e a participação, em um esquema de rodízio, por eleição ou sorteio, no Comitê Judicial (responsável por apurar e julgar as denúncias de descumprimento das regras por parte dos estudantes ou da equipe). Maiores de 16 anos, após decidirem sair da escola, caso desejem receber a certificação de conclusão do ensino médio, devem escrever e defender uma tese explicando por que estão prontos para participar plenamente da comunidade externa. A defesa da tese está entre as avaliações excepcionais que acontece nessa escola.

Uma das principais diferenças entre o modelo Sudbury e os demais modelos educacionais, convencionais ou alternativos, é a ideia de que o estudante é o único responsável por sua própria educação. O papel da equipe é somente garantir que cada indivíduo tenha tempo e espaço para construir sua visão de mundo e desenvolver suas habilidades. Em outras palavras, sua tarefa é manter a escola funcionando física e administrativamente, cuidar da segurança dos estudantes e apoiar suas iniciativas quando forem solicitados a fazer isso. Dessa forma, não há qualquer regulação externa das aprendizagens e qualquer intervenção deve ser justificada. Uma dessas intervenções é o outro tipo de avaliação excepcional que acontece na Sudbury Valley: quando um estudante pede para usar algum equipamento caro ou potencialmente perigoso, ele deve ser autorizado por meio de uma avaliação que certifique sua habilidade para usar o equipamento. Além disso, avaliações podem acontecer caso o estudante solicite uma (que não precisa ser necessariamente feita pela equipe, mas pode ser feita por outro estudante) ou faça parte de um curso

para aprender alguma habilidade técnica que possa ser avaliada (como digitação, por exemplo). Ou seja, nesse modelo, a avaliação externa é a exceção, não a regra.

O que fundamenta essa posição com relação à avaliação é o mesmo princípio que leva à recusa do ensino de um currículo: a aprendizagem é um processo pessoal, cujo acesso externo só pode ser feito de maneira precária, que não pode ser predeterminado por outra pessoa que não o aprendiz, mas que pode ser perturbado, e até inviabilizado, por interferências externas. Apesar de ser um processo pessoal, há ambientes que permitem que a aprendizagem ocorra de forma melhor, e a Sudbury Valley acredita que estas sejam características imprescindíveis de um espaço educacional: liberdade de ir e vir, liberdade de escolha, acesso a modelos variados de comportamento (de crianças mais novas, nas quais se possa visualizar etapas já superadas, em relação às quais possa reforçar qualidades próprias, tais como criatividade e zelo; de crianças mais velhas, nas quais se possa visualizar etapas de desenvolvimento próximas ou distantes que ainda não foram superadas, em relação às quais possa reforçar qualidades próprias, como a responsabilidade, p.e.; de adultos, nos quais se possa visualizar como são adultos que trabalham com suas paixões, como interação etc.), oportunidade de participar diretamente das instâncias decisórias (assembleias), liberdade para gerir o próprio tempo, liberdade para conversar, liberdade para brincar (tentar, errar, recomeçar, explorar com seriedade e foco alguma atividade que lhe desafia e lhe dá prazer), acesso a recursos de diferentes naturezas (pessoas, livros, mídias, laboratórios, ferramentas, instrumentos musicais, jogos etc.), regras que garantam o respeito aos indivíduos e ao espaço coletivo.

Assim caracterizada a escola, fica claro que existe outra modalidade de avaliação que predomina nesse espaço: a autoavaliação. No esforço diário para construir suas visões de mundo e desenvolver suas habilidades pessoais (duas das principais finalidades da educação segundo a Sudbury Valley), os estudantes formulam critérios de valor para si próprios e avaliam os resultados de suas ações a partir desses critérios. Devido ao modo de funcionamento dessa escola, os parâmetros para esses critérios não são somente internos, mas retirados das conversas, interações e convivência com diferentes pessoas, de diversas idades e interessadas em uma ampla variedade de assuntos. Continuamente contrastando suas ideias e realizações com as das outras pessoas (de carne e osso ou em livros), cada estudante elabora seus próprios padrões de excelência e busca realizá-los, individualmente ou em grupo.

Quais os resultados de uma educação organizada dessa maneira? Segundo estudos realizados pela própria escola e por outros pesquisadores, quatro quintos dos estudantes que se formam na Sudbury Valley continuam seus estudos, todos os que buscam uma instituição de ensino superior são aceitos, na maioria das vezes, em suas primeiras opções, três quartos daqueles que

entram em uma universidade não encontram dificuldades para se sair bem e os que encontram afirmam tê-las vencido com facilidade, grande parte segue carreiras acadêmicas e profissionais relacionadas às atividades que realizaram na escola, incluindo artes, ciências, medicina, negócios, engenharia etc. Entre as características mais marcantes dos graduados estão a motivação elevada para aprender e trabalhar, o grande domínio de conhecimentos e habilidades nas áreas de interesse, a falta de receio diante de figuras de autoridade, profundo autoconhecimento e muita criatividade. Em termos de habilidades “básicas”, como leitura, escrita e matemática, todos os estudantes formados na Sudbury Valley as dominam, apesar de, na maioria das vezes, não terem sido ensinados diretamente a fazê-las. Seu aprendizado se dava de forma “natural”, predominantemente em função de ser uma habilidade necessária para a realização de uma atividade interessante para o estudante (como ler um manual de instruções ou as regras de um jogo ou um livro específico, fazer os cálculos exigidos para realizar uma construção ou brincar de um jogo, etc.).

Assim, a Sudbury Valley exemplifica na prática quais podem ser os papéis da avaliação num ambiente escolar na qual ela não é usada como instrumento para regulação externa das aprendizagens: exame para autorizar o uso de equipamentos e ferramentas específicos (comparação com padrões estabelecidos de antemão), *feedback* externo (apreciação, crítica, elogio) solicitado pelo aprendiz, autoavaliação constante do aprendiz, defesa de tese sobre a conclusão do percurso educacional pessoal para fins de certificação. No último caso, o estudante deve apresentar para toda a comunidade escolar e para uma banca formada por pessoas da comunidade externa, de forma convincente, argumentos sobre sua maturidade para assumir responsabilmente seu lugar no universo adulto – um padrão bastante subjetivo, mas que revela qual é a meta da educação para essa escola. Observa-se que a avaliação não está ausente aqui, mas que toma contornos diferentes em comparação ao seu lugar no ensino convencional.

A questão da avaliação escolar é tratada por todos os autores aqui citados como parte integrante de um sistema maior, e sua caracterização depende da visão sobre aprendizagem, sobre o papel do educador, os objetivos da escola etc. Isso significa que não é possível falar de avaliação sem falar do processo educacional como um todo e que um modelo coerente de educação deve procurar alinhar todos os aspectos desse processo. Problematizar a avaliação é problematizar a educação. Tal problematização pode ser mais ou menos profunda dependendo de quantos princípios fundamentais da prática educacional o estudioso está disposto a questionar. Várias concepções de avaliação estão alicerçadas sobre a noção segundo a qual a aprendizagem pode e deve ser regulada externamente. Está claro que esse é mesmo o caso, se se pretende controlar ao máximo os resultados das atividades de ensino. Mas cabe perguntar se esse controle é possível e se essa pretensão não implica em prejuízos para o desenvolvimento dos aprendizes. O exemplo da Sudbury

Valley é pertinente pois mostra que existem outras maneiras de se organizar a escola, em que a regulação externa das aprendizagens ocupa um espaço mínimo, a avaliação sistematizada é reduzida a momentos específicos e os aprendizes gozam de grande liberdade para conduzir sua aprendizagem num ambiente de confiança e respeito pelos processos individuais.

Referências

ACKOFF, Russell L.; GREENBERG, Daniel. **Turning learning right side up:** putting education back on track. New Jersey: Prentice Hall, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GATTO, John Taylor. **Dumbing us down:** The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling. Gabriola Island: New Society Publishers, 1992.

GRAY, Peter. **Free to learn:** Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. New York: Basic Books, 2013.

GREENBERG, Daniel; SADOFSKY, Mimsy (ed). **Legacy of trust.** Framingham: Sudbury Valley School Press, 1992.

_____; _____ (ed). **Reflections on the Sudbury School Concept.** Framingham: Sudbury Valley School Press, 1998.

_____; _____. **The Sudbury Valley School Experience.** 3 ed. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1992.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HENRICH, Joseph; HEINE, Steven J.; NORENZAYAN, Ara. The weirdest people in the world? **Behavioral and Brain Sciences**, Vancouver, n. 33, p. 61-135, 2010.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar:** julgamento ou construção? 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

XUEQIN, Jiang. The Test Chinese Schools Still Fail. **The Wall Street Journal**, New York, 8 dez. 2010. Disponível em: <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052748703766704576008692493038646>. Acesso em: 12 fev. 2014.

Certo, então vocês são tipo...

PITTMAN, Romey. OK, so you are sort of like... Disponível em: <http://www.fairhavenschool.com/ok-so-youre-sort-of-like/>

Depois de ouvir uma breve explicação sobre a filosofia de nossa escola, muitas pessoas compreensivelmente tentam ligá-la a algo que já seja familiar para elas. Os “então-vocês-são-tipo” mais frequentes estão listados abaixo. Tentamos ser justos mas claros ao distinguir nossa filosofia das outras. Contudo, nem todas as sutilezas desses modelos educacionais foram expostas e as comparações não foram feitas sob todos os ângulos possíveis. Esperamos que as explicações a seguir sirvam para esclarecer o que o modelo Sudbury é e o que ele não é.

“Certo, então vocês são tipo...

... uma Escola Montessori?”

Há alguns aspectos em que o modelo Sudbury se assemelha à abordagem Montessori. As crianças em ambos os casos têm mais liberdade para tomar decisões sobre o que lhes interessa e como irão progredir do que na maioria das outras escolas. Ambos os modelos conservam o pressuposto básico segundo o qual as crianças são naturalmente curiosas e não precisam ser forçadas a aprender.

Mas as crianças Montessori só podem escolher dentre as opções específicas apresentadas pelo professor, não pelo amplo leque de atividades que a vida em si apresenta. Educadores Montessori acreditam que toda criança aprende de acordo com sequências e padrões específicos. Eles baseiam atividades de sala de aula em suposições do modelo sobre o que é “apropriado para o desenvolvimento” de cada faixa etária e restringem o acesso a certas atividades se etapas anteriores da sequência planejada não tiverem sido completadas. O modelo Sudbury não supõe nada sobre como cada criança aprende em determinada idade. Não há expectativas de que alguém aprenda multiplicação antes dos números negativos ou saiba como desenhar um círculo antes de saber fazer um quadrado. O interesse é o único critério para o envolvimento em alguma atividade e a satisfação é a única estimativa de sucesso.

“... uma Escola Waldorf?”

Como as Escolas Waldorf, as escolas Sudbury se importam com a criança como um todo. Não estamos interessados somente no sucesso acadêmico, mas na felicidade e no pleno potencial humano de cada indivíduo. Como escolas Waldorf, não forçamos as crianças a ler cedo, como fazem as escolas tradicionais. Ambas as abordagens valorizam a brincadeira, particularmente a brincadeira “profunda” (com envolvimento intenso), como algo crucial para o desenvolvimento do caráter mental, físico, emocional e espiritual da criança, de fato, como o “trabalho” fundamental da criança. Ambos respeitamos a sabedoria intuitiva das crianças e levamos suas visões de mundo e seus interesses bastante a sério.

Mas o modelo Sudbury não se associa especificamente a nenhum caminho de crescimento espiritual e emocional. Em vez de ouvir a criança para melhor orientá-la, nós a escutamos para responder às suas necessidades autodeterminadas. Diferentemente da educação Waldorf, não possuímos um currículo pré-determinado. Confiamos nas crianças para que cometam os próprios erros, resolvam os próprios problemas e cheguem às suas próprias soluções, com ajuda, quando for necessária, mas sem a suposição de que nós sabemos qual é o melhor resultado. Educadores Waldorf se esforçam para guiar as crianças e a sociedade em geral em direções específicas e buscam criar um ambiente que alimente tal transformação social.

Em contraste, escolas Sudbury buscam criar um ambiente em que as crianças possam reconhecer e seguir seus próprios planos. Juntos, crianças e adultos avaliam e modificam a cultura da escola por meio da Assembleia Escolar. O processo democrático nas escolas Sudbury pode ser barulhento e polêmico; envolve trabalho político de grupos de interesses especiais, eleitores tomando decisões, acusados sendo sentenciados. É “real” e não necessariamente “esclarecido” (embora sempre respeitoso). O modelo Sudbury simplesmente procura dar às crianças acesso à total complexidade da vida, fomentar a curiosidade, a confiança e a competência para participar da – e às vezes para mudar a – sociedade de acordo com seus próprios interesses, experiências, conhecimentos e objetivos.

“... uma Escola Progressista?”

As escolas Sudbury acreditam, como os reformadores das escolas progressistas, que a escola tradicional não está funcionando. Ambos identificam a administração e o ensino autoritários como problemas e buscam reduzir o stress experienciado pelos estudantes por serem forçados a aprender e ser avaliados por testes “objetivos”. Mas o modelo Sudbury também rejeita a noção de que a alternativa para o autoritarismo é a permissividade – professores gentis dão segundas e terceiras chances para o estudante melhorar, tentam evitar qualquer infelicidade e fazem das tripas coração

para “tornar a aprendizagem divertida”, fazer as crianças aprenderem sem perceber que estão aprendendo. Mas quando as crianças são tratadas com permissividade elas não aprendem a ser responsáveis por suas ações.

Adultos em escolas progressistas mantêm a autoridade para dar ou negar uma segunda chance, para interferir para resolver conflitos, para estabelecer as regras e conduzir sua escola. Pode haver uma ilusão de liberdade ou de tomadas de decisões democráticas em escolas progressistas, mas se as crianças tomarem decisões ruins, os adultos sempre mantêm o poder para interferir e resolver o problema para elas. No contexto do aprendizado, escolas progressistas frequentemente tentam fazer com que o currículo siga o interesse dos estudantes. Mas o efeito de ensinar de acordo com o interesse da criança é, como defende Daniel Greenberg,[1] como um pai que espera que o filho abra a boca para falar antes de empurrar goela abaixo o remédio que deseja lhe dar. Crianças que mostram interesse em brincar de Índios e Cowboys por algumas horas podem ser sujeitadas a seis semanas de projetos sobre os Nativos Americanos, independente de seu interesse ter se mantido ou não. As crianças a que se administram remédios assim aprenderão a nunca demonstrar interesse por nada, pelo menos na escola. Aprender algo novo pode dar muito trabalho e as crianças são bastante capazes de trabalhar duro – quando estão fazendo algo que querem fazer. Quando um estudante tem um interesse sério, nada pode detê-lo e “tornar algo divertido” é frequentemente uma distração intolerável. Quando um estudante está interessado em alguma coisa, acreditamos que ele deve poder ir atrás dessa coisa somente até onde sentir necessidade. Ele pode voltar a uma ideia importante depois, para aprofundar seu interesse, mas forçar ou manipular o estudante para se aprofundar só serve para diminuir sua curiosidade e seu senso de autodeterminação. Algumas escolas progressistas oferecem um leque de cursos, mas não exigem a frequência. As escolas Sudbury não têm ofertas padrão, pois aprender a seguir seus próprios planos pode ser desafiador, às vezes doloroso e às vezes entediante. Acreditamos que o tédio é uma oportunidade valiosa para fazer descobertas sobre si mesmo. Frequentemente, é mais fácil se sentar em uma aula, ser entretido (talvez não tanto quanto pela TV, mas ainda é melhor que nada) e evitar a pressão dos pais, do que programar a própria vida, lutar contra as próprias questões, aprender como buscar as respostas e dominar o próprio destino.

“... Homeschooling?”

Existe uma filosofia específica de “homeschooling”, frequentemente chamada de “unschooling”, que compartilha diversas similaridades com o modelo Sudbury. John Holt foi seu proponente mais conhecido e seus escritos têm sido imprescindíveis para nos ajudar a explicar

como a aprendizagem pode acontecer sem ensino e porque diabos uma criança pode escolher aprender aritmética ou outro assunto considerado terrível. “Unschoolers” acreditam, como nós, que as crianças nascem curiosas sobre o mundo, que anseiam por ser bem-sucedidas na vida e que aprendem melhor na prática e pela experiência, em vez de aprender com alguém dizendo o que e como pensar. Nas palavras de John Holt: “O aprendizado real é um processo de descoberta e se queremos que ele aconteça, devemos criar as condições nas quais as descobertas acontecem... Elas incluem tempo, liberdade e falta de pressão.” Mas os “unschoolers”, na maioria das vezes, veem o ambiente familiar como o melhor lugar para as crianças crescerem, enquanto o modelo Sudbury acredita que, como diz o provérbio africano: “É necessária uma aldeia inteira para educar uma criança.” Crianças e pais possuem relações e interdependências complexas que tornam mais difícil para a criança descobrir a verdadeira independência dentro da família.

No ambiente de uma escola Sudbury, as crianças encaram diretamente a responsabilidade pessoal por suas ações, sem a bagagem emocional que a responsabilidade familiar às vezes carrega. Além disso, as crianças são mais capazes de desenvolver algumas habilidades sociais importantes numa escola democrática – a habilidade de tolerar uma diversidade de opiniões, de reclamar de comportamentos inadequados e de desenvolver e levar adiante projetos em grupo, por exemplo. Na maioria das famílias que faz “homeschooling”, os pais se veem como os principais responsáveis pela educação da criança, enquanto nas escolas Sudbury, essa responsabilidade pertence completamente à criança.

“... Grêmios estudantis em escolas tradicionais?”

As Assembleias Escolares Sudbury são semelhantes aos grêmios estudantis somente por serem compostas por estudantes e funcionar pela regra da maioria simples. Mas a Assembleia Escolar é uma democracia participativa, na qual estudantes e membros da equipe têm opção de um voto direto em cada decisão tomada. Grêmios estudantis são representativos – estudantes são escolhidos para representar um corpo estudantil mais amplo. Além disso, dificilmente se dá poder real aos grêmios estudantis nos assuntos importantes. Cargos eleitos servem primariamente aos estudantes como símbolos de status, popularidade e “potencial de liderança” para fins de admissão em universidades.

A Assembleia Escolar decide anualmente quem será membro da equipe, como as mensalidades serão gastas, como será cada uma das regras da escola, quem será suspenso ou expulso por violação dessas regras. Membros da equipe são envolvidos em pé de igualdade e defendem suas posições com entusiasmo. Mas eles também estão submetidos às regras da escola.

Como uma maioria livre, os estudantes experimentam controle real sobre suas vidas na escola e consequências reais se falham em cumprir as responsabilidades que tal controle exige deles. Esse tipo de governo cria uma identidade comunitária e um senso de empoderamento individual que nenhum assim chamado grêmio estudantil[2] pode esperar alcançar.

NOTAS

1. Um dos fundadores da Sudbury Valley School, em funcionamento desde 1968. Para mais informações, acessar <http://www.sudval.org>. (N.T.)
2. Grêmio estudantil, em inglês, se escreve “student government”, que poderia ser traduzido literalmente por “governo estudantil”. A expressão “nenhum assim chamado grêmio estudantil”, usada pela autora, faz mais sentido em inglês, pois a autora está sublinhando justamente a limitação do poder dos grêmios, que de “governo” teriam só o nome. (N.T.)

Cinco mitos sobre a democracia

GREENBERG, Daniel. Five Myths about Democracy. In: _____ et al. **The Sudbury Valley School Experience**. 3 ed. Framingham, The Sudbury Valley School Press, 1992. p. 149-157.

“Democracia” parece significar várias coisas para várias pessoas. Para os regimes do Leste Europeu, há muito designava um governo autocrático de um partido só conduzido para o presumido benefício das massas; para o cidadão de New England, designa o sufrágio universal numa assembleia municipal; para os Fundadores dos EUA, ela designava um complexo sistema de representação, fiscalização e harmonização. E por aí vai. Quando a Sudbury Valley foi fundada como uma “escola democrática”, nós inocentemente pensávamos que haveria uma compreensão geral sobre o que isso significava. Revelou-se que diferentes pessoas têm concepções bem diferentes sobre que tipo de instituição uma “escola democrática” deveria ser, e que até a visão dos membros da comunidade escolar sobre o assunto diferia consideravelmente.

Isso implica que a palavra “democracia” seja essencialmente vazia de significado e que não pode ser usada numa conversa comum ou num texto escrito para transmitir um significado bem definido? Eu acho que não. Acredito que exista, de fato, um sentido essencial que essa palavra transmite para todos que usam o idioma Inglês com precisão, e que as dificuldades só surgem por descuido (ou ocasionalmente por um engano deliberado). Eu acho que a maior parte dos problemas que tivemos na escola com essa palavra surgiu devido à nossa falha em explorar em profundidade o seu significado. Como resultado, frequentemente nos satisfizemos com definições vagas que erraram o alvo e levaram a controvérsias.

Em vez de tentar refinar nossa concepção de democracia fornecendo uma definição do seu significado, eu devo, nesse texto, me concentrar nos diferentes sentidos que ela *não* tem. Ao longo dos anos, foi possível identificar um número de erros recorrentes que as pessoas de dentro e de fora da escola cometem quando observam o nosso funcionamento, ou quando entram em discussões filosóficas. Eu devo identificar brevemente cinco desses erros, na esperança de que sua eliminação possa ser um passo construtivo em direção ao esclarecimento que estamos buscando.

(1) Numa escola verdadeiramente democrática, todos irão participar nos processos de tomada de decisão.

As pessoas perguntam “Quantas pessoas participam da Assembleia Escolar semanalmente?” como se o principal critério fosse o nível de participação. Essa é a mentalidade da Participação do Eleitor, segundo a qual uma democracia requer a participação total no processo de votação. Em

vários países há leis que obrigam as pessoas a votar. A ideia parece ser dupla: a democracia não está funcionando se todos não votam; e o cidadão que não vota não é um bom cidadão.

Ambas as premissas estão erradas. A democracia repousa no **sufrágio** universal, não na participação universal. O essencial é que cada pessoa **tenha acesso** a uma parte integral da tomada de decisão. Se cada um usa ou não esse acesso é um assunto particular, que depende de vários fatores. Enquanto houver acesso universal de verdade, haverá democracia.

Se alguém realmente vai participar de certa decisão é algo que cabe a cada indivíduo decidir. Assim que a comunidade força as pessoas a participar, ela está se envolvendo em outra atividade “bem-intencionada”, como forçar todo mundo a aprender matemática, ou a rezar uma vez por dia, ou a fazer uma boa ação por dia. De fato, forçar a plena participação é uma invasão particularmente bruta da privacidade de cada votante: significa a recusa da comunidade em respeitar a decisão que a pessoa tomou de não votar.

Há muitas razões que levam uma pessoa a decidir não votar, e todas são a priori tão válidas quanto a decisão de votar. Uma pessoa pode não se sentir suficientemente bem informada para expressar uma opinião sobre o assunto em questão; nesse caso, forçar a pessoa a votar é um patente desserviço à comunidade. A pessoa pode ter assuntos mais urgentes em outro lugar. A pessoa pode estar momentaneamente mais interessada em algo completamente diferente; quem somos nós para dizer que o outro interesse, se buscado, terá menos valor para a comunidade do que sua presença à assembleia ou à votação? A pessoa pode simplesmente estar satisfeita, com relação a qualquer assunto em particular, em seguir o julgamento dos outros – um tipo de procuração, certamente um procedimento legítimo.

Não é necessário continuar com essa lista de possibilidades. A ideia-chave é simples: A verdadeira democracia é **sufrágio** universal, acesso universal aos processos de tomada de decisão; se uma pessoa, a qualquer momento, usa ou não esse acesso, é um assunto completamente pessoal, fora do âmbito da coação ou do julgamento público.

(2) Numa escola verdadeiramente democrática, todos irão assumir uma parte integral na rotina diária de tarefas.

As pessoas olham para a distribuição das tarefas administrativas na escola e perguntam: “Qual é a proporção da comunidade escolar que assume um papel ativo na administração da escola?” como se o número de pessoas fazendo trabalho administrativo fosse o fator chave. Essa é a mentalidade do Serviço Comunitário, segundo o qual todos têm que fazer “a sua parte” da lista de serviços rotineiros para a comunidade.

Novamente, essa atitude acerta bem longe do alvo. Princípios democráticos requerem que

todas as pessoas tenham **igual oportunidade** de tomar parte na administração dos assuntos comunitários. Não pode haver barreira de sexo, raça, idade ou outras características artificiais e acidentais. As qualificações exigidas e os deveres esperados de cada posição devem ser claramente especificados, e cada posição deve estar igualmente aberta a todos que preencherem as qualificações e buscarem realizar a tarefa. Essa é a base do processo democrático de eleição, no qual pessoas qualificadas que desejam concorrer podem ter seu nome incluído na disputa. Esse é, claro, o modo como a escola sempre funcionou.

Buscar participar ou não da administração diária é uma decisão pessoal, baseada em numerosas considerações pessoais que a comunidade é obrigada a respeitar. Forçar as pessoas a assumir tarefas que elas não querem é uma grande invasão de privacidade, e só deve ser feita em casos de extrema necessidade e de clara urgência. (Uma dessas situações em nossa escola é o Comitê Judicial e a razão por que se fez essa exceção é um capítulo fascinante da história da escola).

O fato de, a qualquer momento, somente um número pequeno de pessoas desejarem assumir as tarefas que são abertas a todos não deveria ser motivo de preocupação. Aqueles que escolhem abster-se da administração devem ter um monte de razões válidas para isso. Eles podem ser ruins na tarefa – neste caso, forçá-los a realizá-la seria um verdadeiro desserviço à escola. Eles podem se concentrar em outras coisas que serão de maior utilidade para a escola e para a comunidade do que uma administração feita de má vontade. Eles podem achar que as tarefas administrativas são desagradáveis ou ultrajantes, desse modo forçá-los a trabalhar pode ser uma grave invasão de seu mundo privado, implicando que a comunidade tem o direito de forçar as pessoas a passar por cima de suas aversões e objeções. Por exemplo, eu costumo pensar que, ainda por um tempo, no contexto social atual, a maioria dos adolescentes acharão que as tarefas administrativas são desagradáveis e irão evitá-las a qualquer custo, pois essas tarefas os lembram do tipo de serviço que eles foram forçados a realizar contra sua vontade em situações fora da escola. Como resultado, eles passaram a odiar essas tarefas, e irão evitá-las mesmo se não houver coerção. Claro, sempre haverá exceções, e esperamos que num futuro não muito distante as exceções se tornem a regra.

Eu não espero que algum dia haja uma grande porcentagem de pessoas que buscarão participar da administração escolar, não mais do que espero que haja uma grande porcentagem de pessoas que buscarão estudar música, ou arte, ou latim, ou física. Pensar que há alguma coisa errada nisso é assumir o ponto de vista, completamente estranho à perspectiva da nossa escola, de que certos interesses são de fato “bons” e “importantes” para todos. O que é importante, e tem sido firmemente protegido pela escola, é o acesso aberto a todas as tarefas e atividades, de modo regularmente renovado.

(3) Numa verdadeira escola democrática, em que todos são tratados como iguais, todos irão se sentir iguais.

As pessoas perguntam: “Por que parece que certos segmentos da população escolar se sentem inferiores a outros, ou são intimidados por outros?” Para começo de conversa, a própria questão é uma invasão de privacidade injustificável, e invade espaços que cotidianamente colocamos fora dos limites da escola. Até onde vão nossos princípios democráticos, temos que garantir que todos, o tempo todo, e em qualquer situação, sejam tratados de forma imparcial, sem nenhum traço de parcialidade ou preconceito de qualquer tipo. Essa é uma declaração de objetivos forte e específica, e cuidamos de viver de acordo com ela o tempo todo.

Nunca entramos na psiquê dos membros da Assembleia Escolar, e espero que nunca façamos isso. Não é necessário ter qualquer conhecimento em psicologia para perceber que sentimentos de deslocamento, falta de autoconfiança, medo, autodepreciação, e outras características relacionadas de personalidade não são fáceis de entender e têm raízes na completa variedade de experiências que afetaram uma pessoa desde o momento de seu nascimento. Julgar o grau de pureza democrática de uma escola – ou de uma cidade – com base nos mundos psicológicos privados de seus membros é confundir completamente o público e o privado.

Pessoas que sofrem de problemas psicológicos devem ser responsáveis, elas mesmas, por buscar ajuda. A alternativa é a comunidade se sentir responsável por avaliar a saúde psicológica de cada pessoa, e por resolver os problemas de cada um. Eu considero essa alternativa uma completa renúncia da privacidade e eu sinto que nosso país já foi muito longe nessa direção. Com sorte, a escola nunca irá optar por esse caminho, mas estaremos satisfeitos com uma constante autoanálise para garantir que o funcionamento da escola de modo algum introduza desigualdades objetivas no tratamento das pessoas.

(4) Numa escola verdadeiramente democrática, em que todos os pontos de vista são expostos e debatidos, no fim, as decisões serão tomadas por consenso.

As pessoas perguntam: “Não é um defeito da escola que vocês tenham frequentemente divisões profundas e agudas entre vocês e devam frequentemente chegar a decisões por meio de uma votação acirrada e controversa?” Essa atitude reflete uma visão popular desde o Iluminismo, segundo a qual, num ambiente de livre-troca de ideias, a Razão sempre irá nos guiar para a Melhor Solução. Do modo como é aplicado à escola, o argumento desses críticos é este: “Se a escola fosse tão democrática quanto afirma ser, então todas as controvérsias seriam expostas imparcialmente de cabo a rabo e, no fim, a visão com maior mérito e bom senso iria prevalecer, por consenso. O fato

de a escola frequentemente ter divisões persistentes que devem ser decididas por votação divergente mostra que há problemas no processo democrático, então, em vez da livre expressão de ideias, a escola obtém somente um jogo de poder entre facções.”

Essa atitude, embora popular nesses tempos de consenso, amor, grupos de encontro, resolução de problemas em grupo etc., acaba por ser essencialmente incorreta na sua pressuposição básica de que a razão serena produz a Melhor Solução para todo problema. De fato, somente um número mínimo de problemas essencialmente técnicos têm somente uma solução. Os problemas mais complexos da vida diária têm um monte de soluções, muitas delas alternativas igualmente boas sustentadas por argumentos igualmente válidos. Pessoas de boa fé, grande inteligência, e razão sólida frequentemente diferem profundamente sobre qual dessas alternativas seguir.

Na verdade, a marca da democracia é a *falta* de consenso. Procedimentos democráticos implicam que se dê ouvido, completa e igualmente, a todas as alternativas conflitantes, e que se respeite e se permita persistirem mesmo quando seus proponentes são a minoria. Numa democracia, o consenso é um acidente raro e de vida curta, como este país descobriu na década de 1960. Consenso recorrente é sempre um sintoma de poderosa pressão coletiva para forçar a minoria dissidente a abandonar sua posição e aceitar a visão predominante.

Para mim, sempre é um alívio quando um assunto arduamente debatido surge na Assembleia Escolar ou na Assembleia Geral, pois vejo a própria existência desses assuntos como a reafirmação de nossa adesão aos processos democráticos.

(5) Numa escola verdadeiramente democrática, todos serão comprometidos em defender os princípios e os direitos sobre os quais a escola está fundada.

As pessoas dizem: “Se a sua escola é verdadeiramente democrática, todos os membros da comunidade escolar deveriam ser zelosamente comprometidos com a sua manutenção. A falta de comprometimento universal é um sinal de que a escola beneficia umas poucas pessoas em detrimento da maioria.” Esse é o ponto de vista Evangelizador, segundo o qual uma pessoa que conhece o bem deve se tornar totalmente comprometida com ele.

Essa atitude ignora tanto a história quanto a psicologia. Nunca houve na história uma situação em que todos – ou mesmo a maior parte – entre aqueles que se beneficiavam de algo se comprometeram com a sua preservação. Ao contrário, nossos livros de história são uma longa crônica da tese oposta: que em qualquer época, em qualquer grupo, somente uma pequena fração de pessoas se devotavam a proteger, manter e sustentar as boas coisas que a maioria usufruía.

O motivo de isso acontecer é assunto para cientistas sociais, e é algo que eles ainda nem começaram a compreender. Nem está claro se nós iríamos querer que as coisas fossem diferentes.

Frequentemente, quando nos deparamos com uma comunidade que possui um número relativamente grande de pessoas comprometidas com a preservação de seu estilo de vida – por exemplo, as comunidades religiosas homogêneas do passado e do presente – sentimos que ela não é do tipo que gostaríamos de ter por perto. Na verdade, pode-se argumentar que a existência de uma grande massa de cidadãos satisfeitos que não são totalmente comprometidos com a luta para preservar o que possuem é **um contrapeso necessário** para o pequeno número que é comprometido. Talvez as massas satisfeitas, mas aparentemente indiferentes, sejam um saudável lembrete para todos os que estão preocupados de que existem coisas importantes na vida além dos ideais aos quais uns poucos se dedicam. Desse modo, podem-se manter as coisas em perspectiva mesmo enquanto uma batalha está sendo travada.

Cinco mitos – e há muitos mais. Talvez, se começarmos a apreciar adequadamente os erros desses cinco, nos quais tantos de nós incorremos de tempos em tempos, estaremos melhor equipados para lidar efetivamente com outros erros parecidos que nos confundem regularmente.

Deixando a Natureza seguir seu caminho

COOK, Connie. Letting Nature take its course. Disponível em: <http://www.alpinevalleyschool.com/2015/05/letting-nature-take-its-course/>

Recentemente, deparei com algumas perspectivas sobre como e quando as crianças começam a ler. Isso me fez pensar sobre a diferença entre a criança descobrir que pode ler e a criança ser ensinada a ler. Parece ser uma diferença sutil, mas como o seguinte ex-aluno de uma escola Sudbury, eu penso que um currículo de leitura e aprender a ler sozinho são mundos diferentes.

Não me lembro de pensar sobre leitura como algo que você aprenda. Nunca vi uma criança a numa aula de leitura, mas um a um meus amigos começaram a ler. Não estou certo se a leitura é um processo tão diferente de aprender a falar. Você não tem aulas de fala para bebês, e eles aprendem a falar.

Quando meu filho tinha uns 8 anos e frequentava a Alpine Valley School, ele estava bastante envolvido com jogos de computador, junto com muitos outros estudantes. Ele não era um leitor proficiente na época, e frequentemente pedia à sua irmã mais velha e, ocasionalmente, aos adultos ao redor, ajuda para ler mensagens ou instruções relacionadas aos jogos. Eventualmente, sua irmã, ocupada em suas próprias atividades, lhe disse que ele precisava aprender a ler.

Muitas semanas depois, meu filho me pediu para assistir um jogo de computador que ele estava jogando. Enquanto estava sentada perto dele, vi diversas caixas de texto surgirem na tela e percebi que ele parecia estar lendo e não havia me pedido ajuda. Quando perguntei se ele estava lendo as mensagens, ele casualmente respondeu que estava. Então, perguntei quando ele havia “aprendido” a ler. Sua resposta? “Não sei, simplesmente aconteceu.” Ele nunca tivera qualquer instrução formal de leitura nem fora exposto à fonética. Ele simplesmente aprendeu porque era algo útil para ele e havia chegado o momento certo.

Eu nunca me preocupei que meu filho não estivesse lendo em determinada época, mas fiquei bem animada ao saber que ele havia se tornado um ótimo leitor do seu jeito e na sua hora. É uma história que eu compartilho com outros pais que pensam em matricular seus filhos na Alpine Valley School, para ajudá-los a confiar no processo de autoeducação. Meu filho agora está se graduando em administração de empresas, trabalha em tempo integral na Target[1] e está desfrutando de uma vida plena e feliz.

Em seu post “Children Teach Themselves to Read,”[2] o Dr. Peter Gray conta uma história

parecida:

Crianças motivadas podem ir de um estágio aparente de não-leitura para a leitura fluente muito rápido. Em alguns casos, crianças desescolarizadas progridem da não-leitura para a leitura num piscar de olhos. Por exemplo, Lisa W. escreveu: “Nosso segundo filho, que é um pensador visual, não aprendeu a ler até ter 7 anos. Por anos, ele podia tanto entender aquilo que precisava a partir de pistas visuais, ou, caso não conseguisse, pedia para seu irmão mais velho para ler para ele. Me lembro do dia em que ele começou a ler. Ele havia pedido ao seu irmão mais velho para ler algo na tela do computador, e seu irmão respondeu: 'Eu tenho mais o que fazer além de ficar lendo pra você o dia todo,' e foi embora. Dentro de alguns dias, ele estava lendo muito bem.”

Pode ser difícil esperar que esse tipo de aprendizagem natural aconteça sozinha, mas você pode também confiar que ele será irrefreável. A mãe de uma criança que estuda em uma escola Sudbury, citada acima, tem uma excelente visão sobre como a aprendizagem acontece num ambiente como a Alpine Valley School.

Três anos de escolas Sudbury me mostraram que o processo de aprendizagem é como uma gota de água contra uma pedra. De relance, ela parece frágil e delicada, mas insistindo ao longo do tempo, ela é uma força natural irrefreável. O desafio dos pais é, então, deixar a água em paz e permitir que a natureza siga seu caminho.

NOTAS

1. Target é a segunda maior rede de lojas de varejo dos EUA. (N.T.)
2. “As Crianças Aprendem a Ler Sozinhas”. (N.T.)

Disponibilidade instantânea, sem presença constante

GREENBERG, Hanna. Instant availability without continuous presence. In: SADOFSKY, Mimsy; GREENBERG, Daniel (ed). **Reflections on the Sudbury School Concept**. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1999. p. 110-113.

Eu li esta citação de Lotte Bailin em algum lugar:

“Disponibilidade instantânea sem presença constante é o melhor que uma mãe pode oferecer.”

Acho que é uma citação adorável, e eu a escrevi num pedaço de papel que fica colado em minha escrivaninha. Na semana passada, aconteceram duas situações sem ligação que esclareceram pra mim a razão de eu ter guardado essa citação e o que ela desperta em mim.

Como acontece às vezes na escola, tivemos um pequeno acidente. Uma menina fez uma estrela e bateu com força no braço de sua amiga Lily. Aquilo machucou muito e Mikel, que já havia sido um paramédico, a socorreu. Ele colocou uma tala com muito cuidado no caso de algum osso ter se quebrado e ligou para os pais de Lily para que a buscassem e a levassem ao médico. Para Mikel, a lesão não exigia cuidados urgentes e seria melhor para a criança estar com seus pais do que ser levada para um hospital de ambulância, o que é bem mais traumático.

Isso aconteceu durante uma Assembleia Escolar, quando um assunto importante estava sendo discutido, mas de tempos em tempos um membro preocupado da equipe escapava da Assembleia para ir ver como Lily estava. Todos nós sabíamos que Mikel estava tomando conta dela muito bem, mas simplesmente não conseguíamos dar atenção ao tema da Assembleia sem ver com nossos próprios olhos se Lily estava realmente bem. Mais tarde, eu liguei para Lily para saber como ela estava e sua mãe conversou comigo sobre o acidente.

O que ela disse me deixou estupefata!

A mãe disse que somente agora, após o acidente, ela finalmente entendia como a equipe trabalha na escola. Lily contou para ela quão preocupados e cuidadosos nós tínhamos sido e como ela havia se sentido bem com isso. A mãe entendeu pela primeira vez em quase dois anos que aquilo que parecia uma negligência benigna por parte da equipe era de propósito, e não era negligência de modo algum. Era dar espaço para a criança se desenvolver e crescer livre da interferência de adultos.

O outro incidente aconteceu com um menino em sua excursão para as Montanhas Nevadas. Sua mãe publicou parte do seu diário num Boletim Informativo da SVS em que ela também diz, na seguinte citação, como o incidente a ajudou a entender melhor a filosofia da SVS, depois de estar envolvida com a escola por mais de um ano.

“O fato de tanta atenção ter sido dada ao meu filho durante os últimos cinco dias, por nós e pela equipe da escola, é uma boa mensagem de cuidado e apoio para ele. A maior parte do tempo eu vi a SVS operando com uma negligência benigna, mas nesse caso uma abordagem diferente foi realizada à perfeição. Eu sou grata, e isso me ajudou a ver a SVS de um jeito novo. Basicamente, o que eu vi acontecer foi a equipe atendendo ao seu firme desejo de ir nessa excursão quando decidi apoiá-lo, de um jeito que mostrava que ele estava pronto para a viagem, ainda que ao fazer isso a equipe acabou tendo mais trabalho e mais responsabilidade.”

O que me surpreendeu nas falas dessas duas mães foi quanto tempo leva de fato, mesmo para aqueles que mandam seus pequenos filhos para a SVS, para entender como a escola realmente funciona. Eles confiam o suficiente em suas crianças para trazê-las à escola e permitir que elas sejam responsáveis por si mesmas, mas os pais não sabem realmente como a equipe trabalha. Na verdade, eu mesma sou incapaz de explicar isso muito bem e eu acho que essa seja uma das causas para a dificuldade que muitos pais têm de matricular seus filhos em nossa escola. O problema é que a negligência benigna parece pura negligência. Somente em circunstâncias extraordinárias os pais conseguem ver como a equipe está interagindo com seus filhos. No dia a dia o cuidado e o empoderamento têm lugar o tempo todo, mas de uma forma tão sutil e tranquila que ninguém repara – nem a equipe, nem as crianças, nem os pais. Isso simplesmente ocorre naturalmente. Mas de tempos em tempos as circunstâncias exigem da equipe que ela reúna todos os seus recursos e dirija toda a sua atenção e energia para as questões de um estudante. Quando isso acontece, essa atividade intensa lança luz sobre o que acontece na SVS todo dia de um modo mais silencioso e sutil.

Assim, parece que “disponibilidade sem presença constante” é de fato o que fazemos na SVS. Nem sempre nós respondemos instantaneamente a todos os pedidos, pois nós normalmente estamos ocupados com um estudante ou com qualquer outra coisa que fazemos para manter a escola funcionando. Temos que usar nosso bom senso e decidir em cada caso se continuamos a fazer o que estávamos fazendo ou se paramos para atender a um pedido. Normalmente, marcamos um encontro para depois e isso funciona muito bem. Frequentemente, isso força as crianças a resolver sozinhas seus problemas e isso certamente é outro jeito de elas ganharem confiança em si mesmas. Mas eventualmente acontece algo que não pode esperar e temos que largar tudo para acudir alguém. Nesses casos é fácil para nós responder prontamente, pois todas as crianças sentem a urgência e elas querem que nós ajudemos seu amigo que está encrencado ou sofrendo. O apoio que cada criança dá uma a outra é da mesma qualidade e estilo do apoio dado pela equipe. Elas ajudam quando solicitadas e dão espaço umas às outras quando isso é pedido.

À medida que os anos passam, nós nos tornamos melhores como membros da equipe da SVS. Nós aprendemos a arte de permitir que as crianças sejam nossas guias em atender as suas

necessidades e nós fazemos mais por elas quando fazemos menos – não interferindo, enquanto ouvimos cuidadosamente o que elas desejam.

Elementos de um Sistema Judicial justo

GREENBERG, Daniel. Elements of a Fair Judicial System. Disponível em: http://sudburyvalleyschool.org/05_essay.html.

O tema desse artigo[1] é central para qualquer escola Sudbury – de fato, para qualquer comunidade. A palavra-chave do título, como veremos, é “sistema”. Primeiro, entretanto, quero discutir a palavra “judicial”.

Eu destaquei em outro lugar[2] que o mais profundo problema na formação de qualquer comunidade social é a tensão inerente entre o indivíduo – o desejo individual de realizar seus objetivos de vida – e a necessidade de abrir mão de parte dessa individualidade a fim de satisfazer os instintos sociais da espécie humana. A natureza desse sacrifício se manifesta na existência de um grupo de regras que regula o comportamento dos indivíduos na comunidade. O que se passa no seu interior – seus sonhos, pensamentos e aspirações – não afeta o resto do grupo; é a maneira como você se comporta dentro do grupo que constitui o tema das regras. E tão logo você tenha um grupo de regras estabelecidas na comunidade, você tem o problema imediato do que fazer quando as regras são quebradas – pois elas serão quebradas, isso é garantido! Seu sistema judicial é a maneira de uma comunidade lidar com as infrações das regras que foram estabelecidas para lidar com ações que resultam da tensão entre os desejos individuais e as necessidades da comunidade. Toda ordem social, não importa o quão primitiva, tem algum procedimento judicial. Mesmo a menor tribo, mesmo famílias, têm. Elas não usam esse termo, mas é isso que acontece todo dia dentro da estrutura familiar, pois a mesma tensão ocorre sempre que você tiver mais de uma pessoa interagindo frequentemente.

O procedimento judicial de qualquer sociedade é o coração dessa sociedade. Eu não havia compreendido a verdade disso até começar a organizar minhas ideias para esse artigo. O coração de qualquer comunidade é a maneira que ela criou para agir quando as regras elaboradas para lidar com a tensão entre o grupo e o indivíduo são quebradas. Um grupo que ainda não tenha descoberto isso não é viável, pois a única coisa que você sabe que vai acontecer é que pelo menos algumas das regras serão quebradas.

A importância crítica do procedimento judicial é algo que as pessoas percebem instintivamente. Por exemplo, na escola, frequentemente ouvimos que “o Comitê Judicial é o coração da escola.” Deve ser por isso que muitos estudantes gostam de observar o CJ. O fato de o CJ ser aberto permite que crianças de todas as idades entrem e saiam. Elas sentem que é algo que elas querem ficar de olho, de que querem se assegurar. Durante o ano, a mais incrível mistura de

pessoas de todas as idades vem e vai, não somente as envolvidas nas queixas que estão sendo tratadas. Elas **sentem** a importância do CJ.

É sobre o “sistema” do “sistema judicial” que eu gostaria de me concentrar agora. Um sistema é um jeito organizado e interconectado de lidar com situações. Aparentemente, sistemas judiciais foram criados há uns 5 mil anos. O mais conhecido exemplo é o primeiro sistema babilônico, estabelecido por Hammurabi, um sábio governante desse antigo império. Seu sistema tinha cinco importantes componentes que sobreviveram ao tempo.

O primeiro era a exposição clara da origem das regras. No caso do código de Hammurabi, ele, o rei, era a fonte de todas as regras. Não havia dúvidas quanto a isso. No império babilônico, se você fosse a uma comunidade e tentasse estabelecer regras para ela, a menos que pudesse mostrar que havia recebido sua autoridade diretamente do rei, suas propostas não teriam força alguma.

Em segundo lugar, deveria haver uma lista pública visível das regras em linguagem compreensível, amplamente distribuída. Não era fácil publicar o código de Hammurabi, já que cada cópia tinha que ser escrita nos caracteres cuneiformes (uma forma de símbolos silábicos, contendo centenas de caracteres diferentes) impressos em placas de argila, que tinham que ser distribuídas por todo o império; mas era importante, e foi feito.

Terceiro, a clara definição de quem estava autorizado a conduzir os procedimentos judiciais. O rei poderia promulgar as regras, mas o sistema deve criar internamente uma autoridade com o poder de fazer valer as regras.

Quarto, a definição dos parâmetros de um procedimento judicial correto. Isso determinava como os procedimentos deveriam ser conduzidos e estabelecer uniformidade ao longo do império.

Finalmente, o quinto elemento do sistema era uma especificação das consequências para a violação das regras.

Os cinco elementos acima constituem um sistema judicial. Com o passar do tempo, a maioria das comunidades aceitaram a necessidade de um sistema judicial que possuísse todos os cinco elementos, embora a natureza de cada um deles possa variar.

Vamos olhar cada um desses cinco fatores mais de perto. Podemos começar com o primeiro: **uma exposição clara da origem das regras sociais**. Historicamente, sabemos que elas vieram de reis, ditadores, líderes militares que tomaram o poder, de organizações plutocráticas[3] – de fato, de vários grupos de pessoas que tiveram o poder para controlar as sociedades. Todos esses casos são exemplos de regras impostas por alguma “force majeure”[4] que pode impor sua vontade sobre a comunidade. Há muitas sociedades nas quais se alega que as regras têm uma origem divina:

acreditam que Deus os instruiu precisamente sobre como se comportar. Nessas sociedades teocráticas, todas as regras são prescritas divinamente, não somente aquelas dos rituais religiosos.

Democracias liberais, por contraste, criaram um método de elaborar regras que busca assegurar “propriedade” e aceitação amplas das regras, junto a mecanismos para mudar as regras em resposta à autopercepção e às necessidades mutáveis da sociedade. Desenvolve-se um mecanismo – diferente para cada país – por meio do qual pode-se dizer que as regras derivam do consentimento dos governados; em outras palavras, da comunidade como um todo, em vez de um Deus ou uma restrita classe governante. Vários observadores sentem que, com o tempo, essa abordagem irá substituir todas as outras como uma fonte universalmente aceita de regulações para as comunidades. Em nossa escola, baseada no modelo da democracia liberal, a única fonte de regras para a comunidade é a comunidade como um todo, cuja vontade ganha expressão tanto nas Assembleias Escolares quanto nas Assembleias Gerais.

Vamos observar agora o segundo fator: **uma lista pública visível das regras em linguagem compreensível, amplamente distribuída.** Essa foi a maior contribuição de Hammurabi, pois garantiu que todos em seu império pudessem determinar inequivocamente quais eram, com precisão, as leis do império. A palavra-chave aqui é “com precisão.” Todos podiam pelo menos acessar a formulação exata de cada regra. Acho que vale a pena dar atenção a esse fato, pois mais uma vez isso destaca o fato de que a invenção da escrita foi o que possibilitou a existência de sociedades extensas, estáveis e viáveis. A escrita nos permite transmitir informação de uma maneira precisa e inequívoca no tempo e no espaço. Tão logo você tenha uma comunidade extensa, isso se torna essencial. A maioria de vocês, quando era criança, brincou de “telefone-sem-fio”, então consegue imaginar o que acontece quando um rei fala para o ministro, oralmente, o que ele deseja, e o ministro fala para seu assistente, e o assistente fala para dezesseis subordinados e eles dizem para os mensageiros informarem os governantes em lugares a muitas milhas dali. A probabilidade de que isso dê certo é bem pequena, e o resultado mais provável será muita confusão! A partir do momento em que você “faz por escrito,” tudo muda. Escrever as leis é crucial para ter um sistema judicial estável e efetivo. Os romanos antigos levaram isso para um novo patamar; a lei romana se tornou o modelo de todos os subsequentes sistemas legais do ocidente. Eles sofreram bastante para desenvolver um conjunto de leis altamente detalhadas que eram promulgadas por todo o seu vasto império.

A existência de um código de leis escritas tem uma implicação negativa que também é extremamente importante: qualquer coisa **que não esteja explicitamente contida no código não é uma lei.** Isso é tremendamente significativo, pois proíbe os oficiais de dizer que uma regra existe

quando essa afirmação não é legítima. Se não está no código, não é uma lei, não importa o que digam. Essa é uma falha comum nos sistemas escolares em geral, nos quais, em última instância, algum funcionário administrativo, como o assistente do diretor, efetivamente faz regras “ad hoc”. Em nossa escola, é muito importante que tenhamos um Livro de Regras oficial, com todas as regras aprovadas na Assembleia Escolar (e nada mais!). É difícil pra nós recordar que em 1968, quando começamos, não havia nenhuma regra nesse Livro. Nossos arquivos ainda guardam o Livro de Regras que vigorava ao final de nossa primeira assembleia de verão; ele tinha uma página. Aos poucos, ele cresceu, e então se tornou caótico depois de um tempo pois aprovávamos uma regra e simplesmente a acrescentávamos ao final da lista. Rapidamente percebemos que tínhamos que organizar aquilo de alguma forma, e foi criado um comitê para fazer isso. Acabou se mostrando uma tarefa e tanto!

O terceiro ingrediente de um sistema legal é uma delimitação clara de quem está autorizado a conduzir os procedimentos judiciais. Quando os antigos israelitas escaparam do Egito sob o comando de Moisés, ele pessoalmente decidia tudo, de acordo com a explicação bíblica. Isso leva a uma história fascinante. O sogro de Moisés o visita e o vê em ação, e então exclama: “Você está louco? Você vai arruinar tudo!” Ele então instruiu Moisés: “Não é assim que se conduz um sistema legal,” o sogro disse. “O que você tem que fazer é indicar magistrados sênior para cada mil pessoas, magistrados inferiores para cada cem e magistrados subsidiários para cada dez. Primeiro os casos são ouvidos no nível inferior, se houver apelação, vão para os superiores, até que os poucos casos mais difíceis cheguem até você, como o árbitro final.” Moisés fez isso, e finalmente conseguiu dormir um pouco!

Em sociedades mais complexas nos últimos milênios, uma categoria separada de pessoas foi estabelecida, chamadas de “juízes”, para cuidar dos procedimentos judiciais.[5] Nas democracias liberais, espera-se que os juízes sejam independentes de pressões políticas. Mesmo nos tempos antigos, era amplamente aceito, em princípio, que juízes não poderiam aceitar suborno ou ser influenciados por fatores externos. Mas se tornou cada vez mais importante nos tempos modernos que juízes sejam independentes de todas as influências políticas. Há muitas histórias de influência política sinistra por trás dessa demanda crescente.

Ser um juiz não é só carregar esse título. É muito fácil dizer “Você é um juiz”, mas o que exatamente faz um juiz? De fato, ele faz duas coisas. Determina o que a lei quer dizer e se uma lei foi desrespeitada. Essas são duas tarefas diferentes. Determinar o significado de uma lei é um ato de julgamento. Leis são somente palavras, e palavras não significam nada a menos que estejam ligadas a algo concreto. Além disso, é impossível obter concordância universal a respeito do significado

real das palavras. Nem mesmo duas pessoas concordam completamente com o significado de uma frase. Assim, o juiz é confrontado com uma denúncia de quebra de uma lei, e a primeira coisa a decidir é o significado da lei e como ela se aplica ao ocorrido. Frequentemente, ouvimos reclamações de um grupo ou outro de que os juízes não deveriam “fazer leis”; eles deveriam apenas “interpretar leis.” Mas os juízes **sempre** fazem leis. Eles não podem evitar. Todo juiz, em toda decisão, está fazendo lei, e a lei que o juiz fez se reúne a uma série de precedentes que gradualmente cresce dentro da comunidade e esclarece o significado da lei.

Na Sudbury Valley, os membros do Comitê de Justiça são juízes.[6] O CJ interpretou as regras de maneiras diferentes ao longo da história da escola. Toda vez que um caso é trazido ao CJ, a questão é: “O que a regra quer dizer? Ela contempla esse incidente, tem alguma coisa a ver com ele?”

Muitos anos atrás, elaboramos um Livro de Casos, que contém um conjunto de precedentes, para orientar o Comitê de Justiça no dia a dia a partir do que aconteceu no passado em situações parecidas. O Livro de Casos é acessado com frequência. Por exemplo, podemos ter uma regra aparentemente simples, como “Não é permitido correr ou causar distúrbios dentro dos prédios ou nas varandas.” O Livro de Casos lista todas as maneiras precedentes que foram aplicadas e dá significado concreto aos conceitos de correr e causar distúrbios. Assim, aprendemos que, no passado, o CJ, em casos específicos, considerou que as seguintes atividades se enquadram na regra em questão: caminhar vigorosamente enquanto serve de “cavalinho” para outra pessoa; tentar jogar glacê no rosto de outra pessoa; fazer cócegas em outra pessoa, ou permitir que outra pessoa faça em você; virar estrela dentro dos prédios; girar em círculos dentro dos prédios; brincar de arremesso com qualquer objeto dentro dos prédios; fazer malabarismo dentro dos prédios; pegar uma cadeira enquanto alguém está se sentando nela e arrastá-la por aí; e assim por diante. De fato, o Livro de Casos lista 107 diferentes tipos de atividades que o CJ considera enquadrar-se na regra, organizados em quatro categorias gerais (Distúrbio Físico; Correr; Arremesso; Propriedade). Certamente, todos esses precedentes são, para o CJ, o mesmo que os precedentes são nas cortes do mundo todo: são guias e podem ser contrariados se o CJ assim o desejar.[7]

O quarto componente de um sistema judicial é uma definição clara de todos os parâmetros de um procedimento judicial justo. Isso envolve a outra função dos juízes, que é definir se uma violação realmente aconteceu. Ela é chamada de “determinar os fatos do caso.” Temos algo em nosso país[8] que se chama “devido processo,” que orienta como olhamos para as circunstâncias do caso. Como é de se esperar, o significado de devido processo vem sendo elaborado pela Suprema Corte ao longo do tempo, que determinou, por exemplo, que sob o devido processo, os réus têm o direito de ser informados explicitamente sobre seus direitos.

Há certas coisas que todos concordam fazerem parte de um devido processo. Primeiramente, uma ação ou evento específico deve ter supostamente acontecido para que uma regra seja violada. **Alguma coisa tem que ter acontecido.** Ninguém jamais pode ser julgado por simplesmente querer fazer algo. Eu não quebro nenhuma regra se fico sentado aqui pensando “Eu gostaria de esganar o fulano e o beltrano,” sem contar isso pra ninguém. Não comecei a planejar isso, não andei por aí dizendo “Vamos lá esganar o fulano e o beltrano,” mas eu só pensei nisso. Eu tenho certeza que todos nós já tivemos pensamentos criminosos. Provavelmente, estaríamos todos na cadeia caso pudessem nos condenar por nossos pensamentos.

Em segundo lugar, é preciso que haja algum tipo de testemunho – seja um testemunho direto, uma testemunha ocular ou uma evidência circunstancial – de que o acusado realmente tomou parte da ação. Isso traz à discussão as testemunhas e as evidências físicas.

Em terceiro lugar, deve haver um exame minucioso das testemunhas para atestar a validade de seu testemunho, especialmente quando há testemunhos conflitantes (o que acontece o tempo todo). Deve haver oportunidade para o acusado se defender e confrontar os acusadores, e trazer testemunhas favoráveis à sua defesa. Não é suficiente ter testemunhas e dizer: “Tudo bem, não precisamos chamar o acusado, sabemos que ele é culpado.” Pois talvez ele seja culpado, talvez não. É preciso dar ao acusado o direito de se defender legitimamente.

Finalmente, deve haver oportunidade para que os juízes deliberem confidencialmente antes de concluir se uma lei foi ou não desrespeitada e, caso ela tenha mesmo sido, se o acusado foi a pessoa que cometeu a infração.

Esses são os componentes do devido processo amplamente aceitos em nossa cultura. Na Sudbury Valley, os estudantes os aceitam e esperam por eles. Esperam que o CJ não pule direto para as conclusões sem ouvir as testemunhas. Esperam que o CJ ouça cuidadosamente o acusado, e evite acusar alguém da violação de uma regra antes de analisar todos os fatos. Uma das razões pelas quais muitos estudantes entram e saem dos procedimentos do CJ todo dia é somente para se assegurar de que o sistema esteja funcionando adequadamente.

O quinto componente de um sistema judicial justo é provavelmente o mais controverso. Deve haver uma determinação das consequências sociais para a violação de uma regra. Esse é o ponto culminante de qualquer sistema judicial justo.

Gostaria de voltar atrás um pouco para colocar a situação em perspectiva. Aconteceu de uma pessoa ter sido pega quebrando uma regra estabelecida pela comunidade. A regra foi criada pois a comunidade sentiu que ela era necessária ao seu funcionamento. Foi aqui que começamos. O sistema judicial existe para apoiar a regra, sendo assim um componente central para a manutenção

da existência da sociedade. A regra é uma limitação da liberdade individual que a sociedade sentiu ser necessário impor.

Assim, a questão é: o que acontece depois? Um dos resultados possíveis diante de uma infração é a comunidade rever a regra e talvez modificá-la. Esse resultado é raro, mas acontece.[9]

Se a comunidade continua a valorizar a regra, o que ela faz na maioria das vezes, quais são as opções disponíveis? Antes de responder, temos que entender o *propósito* de qualquer ação da comunidade. Antes de tudo, a comunidade está diante da necessidade de prevenir que a violação aconteça novamente. Ela nem queria que a violação tivesse acontecido, em primeiro lugar. Agora ela está diante do fato de que a transgressão **aconteceu**, e a partir do momento em que a regra não foi revogada, ela não quer que isso aconteça novamente. Isso tem duas consequências. A primeira tem a ver com o indivíduo que quebrou a regra. Não queremos que ele quebre a regra outra vez. Há várias maneiras de conseguir isso. A mais fácil é conscientizar – de um jeito ou de outro, tornar a pessoa mais consciente de quão importante é a regra, do fato de que realmente nos importamos com a regra. Não que o infrator não conheça a regra; você pode conversar com qualquer criança de cinco anos em nossa escola e ela irá recitar metade do Livro de Regras pra você. Elas conhecem as regras. Dessa forma, o que fazemos é dizer: “Sabe, você pode não ter percebido como isso é importante, mas nós sim. Vamos deixar passar dessa vez, mas queremos que você saiba que nos importamos e que não queremos que você faça isso novamente.”

Caso a pessoa cometa a infração mais uma vez, você está diante da necessidade de convencê-la, de alguma forma, de que o custo por quebrar essa regra repetidamente não vale o benefício que ela tira dessa ação. A escola tem vários meios de intensificar os custos em relação aos benefícios colhidos pelo infrator. Para uma pessoa que corre no corredor, às vezes você pode dizer: “Hoje você não pode mais usar esse corredor,” e será suficiente. Se você pega a mesma pessoa correndo no corredor, três dias depois, após o cumprimento da penalidade, você pode dizer: “Já havíamos dito pra você não correr no corredor, e você está aqui novamente? Você não poderá ficar no andar de cima por um dia inteiro.” Independente da maneira como você conduza o caso, em algum momento os custos serão altos o bastante.

Caso seja uma regra que você acredite ser crucial para a sobrevivência da comunidade, o custo tem que ser realmente alto, para que a infração não aconteça novamente. Se alguém fizer algo ilegal ou algo que coloque em risco a existência da comunidade, é preciso se assegurar de que o custo de repetir essa ação, senão o custo de fazê-la uma vez que seja, seja alto o suficiente para que ela não aconteça mais uma vez. Caso a comunidade ignore essa consideração, ela irá sofrer as consequências depois. Toda comunidade que a ignorou, como fizemos por um longo tempo no passado, aprendeu essa lição do jeito mais difícil.

O segundo resultado que a comunidade deseja alcançar é evitar que outras pessoas quebrem a regra. Esse é o fator de dissuasão. Todas as comunidades das escolas Sudbury são pequenas. Seus membros sabem o que está acontecendo. Eles sabem que o fulano e o beltrano quebraram certa regra, e esperam para ver o que vai acontecer; todos sabem qual vai ser a sentença, frequentemente bem antes dela ser formalizada. Por exemplo, todos sabem que, se fizerem bagunça, serão advertidos na primeira vez, mas se fizerem de novo, terão que tirar o lixo de um dos andares por dois dias, e assim por diante. Houve crianças que tiveram que tirar o lixo de dois andares por uma semana! A questão é, se alguém estiver observando isso, pode pensar: “Deixei meu lixo espalhado por aí, e não estou a fim de jogar no lixo.” Ele sabe que uma pessoa que deixa sujeira espalhada, na primeira vez, normalmente só recebe uma advertência, então pode pensar, ou mesmo sentir isso inconscientemente: “Grande coisa! Não estou a fim de jogar isso fora, daí vou receber uma advertência, ou vou ter que tirar o lixo por um dia.” Ele terá observado o custo, comparando-o com os ganhos. Todos fazemos isso, especialmente nos casos mais sérios. A dissuasão fica mais importante à medida que os casos se tornam mais sérios, pois estes normalmente dão às pessoas a impressão de resultarem em ganhos maiores. Assim, uma pessoa só faria uma atividade ilegal na escola caso essa atividade garantisse a ela um alto grau de gratificação. Como tais atividades colocam toda a comunidade escolar em risco, quando elas acontecem a sentença aplicada pela comunidade é sempre severa, um fato bem conhecido que claramente ajudou a diminuir a vontade de fazer esse tipo de atividade.

Alegamos não ter nenhuma tolerância por qualquer tipo de violência física e falamos sério, mas a questão é: quando alguém cruza a fronteira entre agir com “excesso de entusiasmo” e ser violento? Vamos imaginar que todos concordamos que um incidente violento se tornou potencialmente perigoso. Aprendemos ao longo dos anos que é preciso responder assertivamente em casos assim. É preciso passar uma mensagem bem clara para o resto da comunidade, não somente para o infrator, de que não queremos esse tipo de comportamento na comunidade, e que pessoas violentas serão tratadas com severidade.

O terceiro fator que entra em cena quando é preciso determinar as consequências para a violação de uma regra é particularmente importante: as consequências fornecem um tipo de desfecho entre a infrator e a comunidade. Uma consequência é uma espécie de pacto entre a pessoa que quebrou a regra e a comunidade, e ela alivia a tensão em seu interior. A comunidade está dizendo: “É assim que expressamos nossa reprovação. Contudo, uma vez que você tenha cumprido a pena, a tensão que o seu ato criou entre nós será aliviada. Você estará completamente conosco outra vez.” O elemento de desfecho da consequência é tão importante que ignorá-lo traz o risco de inserir a vergonha na relação entre o infrator e a comunidade, e isso pode ter resultados terríveis. O

infrator irá se preocupar “em não dar as caras.” As pessoas querem sentir que, caso tenham feito algo que a comunidade claramente desaprova, elas possam de alguma forma fazer as pazes e voltar a ser parte da comunidade. A consequência dá a ela essa oportunidade.

Esses são, então, os elementos de um sistema judicial justo. Eles são complexos, mas fornecem a chave para uma união satisfatória da individualidade, que valorizamos tanto e desejamos ver florescer, com o senso de comunidade, que valorizamos tanto e desejamos ver florescer. O sistema judicial é onde os dois se encontram.

NOTAS

1. Baseado em uma palestra proferida em 10 de julho de 2005, durante o Workshop de Verão para Membros da Equipe de Escolas Sudbury e Grupos Iniciantes, realizado no câmpus da Sudbury Valley School.
2. Ver “The Core Ideas of the Sudbury Model,” **The Sudbury Valley School Journal**, v. 35, n. 1, oct. 2005, p. 6-16.
3. Governo dos mais ricos. (N.T.)
4. Força maior. (N.T.)
5. Eu uso esse termo num sentido amplo, para me referir a qualquer pessoa que sirva a essa função. Na linguagem atual, tais pessoas são referidas como juízes, ou magistrados etc.
6. Em algumas circunstâncias, um júri separado serve de juiz; mas isso não acontece com frequência.
7. E, algo bastante interessante, a doutrina geral do “stare decisis” (ou seja, que decisões anteriores podem ser mantidas) normalmente governa as decisões do CJ, embora de modo mais intuitivo que formal. A menos que haja grande inclinação por parte do CJ para contrariar o precedente, o material do Livro de Casos serve como um guia válido para as decisões.
8. O autor se refere ao Estado Unidos da América. (N.T.)
9. Tínhamos uma regra que proibia comida e bebida na Sala de Arte. Essa é uma regra perfeitamente razoável. Se eu estiver segurando um refrigerante e acontecer de precisar falar algo a Joanie, e entrar na Sala de Arte, todos lá dentro irão dizer “RECLAMAÇÃO!” Mas toda vez que vou à Sala de Arte, há uma garrafa de água lá. É a garrafa de Joanie! “Não há nada de errado em trazer água para a Sala de Arte,” ela diria. “Comida e bebida não são permitidas, Joanie, e água é uma bebida,” eu iria comentar. “Não é uma bebida.” Agora, todos na Sudbury Valley sabem que Joanie inventa regras; às vezes, ela até inventa definições para as palavras, e estava convencida de que água não é uma bebida! Finalmente, alguém preencheu uma reclamação contra ela. Bem, a regra foi mudada pela Assembleia Escolar. Agora, diz: “Comida e bebida, exceto água, são proibidas na Sala de Arte.”

Falando sobre tempo de tela

ORTEGÓN, Dana. Speaking of screen time. In: **Sudbury Valley School Blog**. Disponível em: <http://blog.sudburyvalley.org/2013/06/speaking-of-screen-time/>

Uma das melhores coisas de ser mãe na SVS é conversar com famílias que pretendem matricular os filhos durante as Casas Abertas.[1] Há bem pouco tempo, nossa família estava conhecendo a escola, e ainda me lembro da combinação de esperança e ansiedade que tomava conta de mim naquela tarde. Nós já concordávamos com o conceito de “unschooling”, assim eu não tinha dúvidas de que meu filho teria uma educação incrível na SVS. Mas, ainda tinha muitas dúvidas. É seguro? Quem vai tomar conta dele? Por que eles vendem “junk food” nas Concessões?[2]

E apesar de eu me arrepiar só de lembrar, eu era aquela mãe, aquela que pergunta: “Mas e se ele quiser ficar sentado o dia todo e _____.” (Preencha sua opção de atividade questionável aqui: ver TV/assistir filmes/jogar videogames/ficar diante de uma tela.)

Quando eu comecei a guiar os passeios, eu reagia a essa pergunta com uma estranha pausa enquanto consultava freneticamente minhas anotações mentais, procurando por um estudo científico que provasse que a TV torna as crianças mais espertas ou mais interessantes ou simplesmente pessoas mais versáteis. É incrível ver o quanto eu mudei desde aquela época. Atualmente, eu olho rapidamente a pessoa nos olhos, desvio minha atenção para sua filha ou seu filho e digo: “Então eles irão ver TV/assistir filmes/jogar videogames/ficar diante de uma tela o dia todo – e tudo bem.”

Claro, eu não paro por aí. Eu lhes conto sobre o meu filho, que passou vários anos grudado em toda tela que estivesse disponível e hoje parece não encontrar tempo suficiente na escola para brincar de Rouba-Bandeira, Foursquare,[3] fazer edição de vídeos e participar das Assembleias Semanais (se for terça-feira). Ou sobre a criança que passou anos jogando videogames com seus amigos no Celeiro até o dia em que pegou uma guitarra por impulso e decidiu aprender a tocar. A mesma criança, o mesmo foco e intensidade, só que agora direcionados para outra meta – tocar uma guitarra matadora.

A armadilha para pais

Não é de se admirar que o tópico “tempo de tela” possa transformar uma sala cheia de pais em criaturas defensivas e aflitas. Junto com a pilha de livros sobre como educar a criança perfeita (confissão: eu nunca passei do segundo capítulo), eu tinha o clássico de Marie Winn, “The Plug-in Drug”, [4] que havia me convencido que a exposição a qualquer tipo de mídia visual que não fosse arte e fichas [5] iria transformar meu filho em um nabo. Por cinco solitários anos, eu lutei contra o

ataque devastador de Vila Sésamo, Baby Einstein e outras mídias “educacionais”. Eu citava as Orientações da American Academy of Pediatrics[6] (AAP) quando argumentava com amigos e familiares, e sonhava com a vitória final quando os meus filhos ganhassem prêmios Macarthur Genius[7] e os deles tivessem que se satisfazer com adesivos para carros dizendo “Estudante nota 10”. [8]

A AAP “não recomenda TV ou outras mídias para crianças menores de dois anos” e recomenda que crianças mais velhas façam uso limitado de uma a duas horas por dia de “programas educacionais e não-violentos, supervisionadas pelos pais ou outros adultos responsáveis.” Mas, como a autora Hanna Rosin colocou em seu texto recente no The Atlantic: “A afirmação da Academia Norte-Americana de Pediatria presume um jogo de perde-ganha:[9] uma hora que se passa vendo TV é uma hora que não se passa com os pais. Mas os pais sabem que não é assim que a vida real funciona. Há horas suficientes num dia para ir para a escola, jogar um jogo, e passar um tempo com os pais, e geralmente essas são horas diferentes.” [10]

As crianças estão bem

Na Sudbury Valley, há horas suficientes ao longo do dia para qualquer coisa que os estudantes decidam que querem fazer. Eles são livres para passar o tempo como desejarem.

Há uma TV e um DVD player no porão que os estudantes podem reservar por intervalos de meia hora. Para assistir a um filme de duas horas, eles têm que arrumar quatro pessoas para assinar. E, claro, todos os quatro têm que ser “certificados” para usar a TV. Isso significa aprender as regras e responsabilidades envolvidas: desligar a TV quando terminar, limpar qualquer sujeira que tiver ficado para trás, não subir nos móveis.

É completamente aceitável passar o dia jogando Minecraft ou Call of Duty, ou vendo algumas horas de Cartoon Network. Pois na Sudbury Valley, entende-se que esse tempo na frente da tela, seja vendo um filme ou jogando um jogo, não é tempo perdido.

- Quando as crianças jogam videogames, estão navegando em um território interpessoal complexo, que envolve desde descobrir como o seu comportamento pode fazer com que alguém desista por raiva, até compreender as nuances da etiqueta e da comunicação online.

- Quem não adora ver um filme com os amigos? Imagine as conversas que vocês já tiveram ou as ideias que compartilharam depois de ver algum filme particularmente instigante.

- Com grandes poderes vêm grandes responsabilidades. Pode ser que não haja qualquer regra que proíba crianças de cinco anos de assistirem “O despertar dos mortos-vivos”, mas é muito raro isso acontecer sem que a criança receba sérios avisos dos mais velhos sobre o quanto

esse filme é assustador.

■ E, claro, tem isto: o desejo de usar o controle remoto, jogar videogame, ou baixar um aplicativo tem motivado inúmeras crianças a aprender a ler.

Quero terminar o texto com uma mensagem para todos os pais interessados em matricular seus filhos e que têm medo de que eles não conseguirão se autorregular diante da TV, de videogames e computadores: eu já estive nessa mesma posição. Eu me preocupava com a mesma coisa. Mas eu vi por mim mesma que, se você dá liberdade e responsabilidade para as crianças fazerem suas próprias escolhas com relação a isso, elas eventualmente chegarão ao ponto em que as telas serão somente mais uma atividade competindo por sua atenção. Todas as crianças – suas, minhas, de todo mundo – chegam lá. Você só tem que permitir que elas façam isso no seu próprio tempo.

NOTAS

1. Eventos promovidos pela Sudbury Valley School em que famílias e crianças podem passar algumas horas na escola, conhecendo o espaço e conversando com outros pais, com a equipe e os estudantes. (N.T.)
2. Na SVS, Comitês e Comissões podem pedir autorização para a Assembleia Escolar para vender produtos (comida, por exemplo) a fim de angariar fundos para comprar equipamentos ou financiar viagens. Essas autorizações são chamadas de Concessões. (N.T.)
3. Foursquare é um jogo de bola bastante popular nos EUA. É um tipo de queimada e se joga com quatro pessoas, uma bola e uma quadra riscada no chão dividida em quatro quadrados iguais. Para mais informações, consultar <http://www.squarefour.org/rules>. (N.T.)
4. “A droga que se liga na tomada”, em tradução livre. (N.T.)
5. “Flashcards”, no original. Refere-se a um conjunto de cartões com informações nos dois lados, para uso em sala de aula ou para estudos individuais. (N.T.)
6. Academia Norte-Americana de Pediatria. (N.T.)
7. Premiação concedida anualmente pela Fundação MacArthur a pessoas que “demonstraram mérito excepcional e potencial para um trabalho criativo continuado e aprimorado”, de acordo com o site da Fundação. (N.T.)
8. “I made the Honor Roll”, no original. “Honor Roll” é uma lista em que figuram os estudantes com as maiores notas. (N.T.)
9. “Zero-sum game”, no original. Jogo, ou situação, em que o ganho de um é equivalente à perda do outro. (N.T.)
10. O artigo completo de está disponível em na página da revista **The Atlantic**, [aqui](#).

Homens trabalhando

GREENBERG, Daniel. Men at work. In: **Sudbury Valley School Blog**. Disponível em: <http://blog.sudburyvalley.org/2014/08/men-at-work/>

Recentemente, Mimsy tirou esta foto na escola:



Ela deu à foto o título de “Homens trabalhando.” À primeira vista, o nome parece uma brincadeira, embora a foto em si seja uma joia rara.

Não conseguia parar de pensar: há no título algo mais que uma brincadeira? E isso me fez refletir sobre o significado da palavra “trabalho.” O dicionário a define como uma “atividade produtiva.” Mas, quanto mais eu pensava nisso, mais claro se tornava pra mim que, como acontece a várias outras palavras, seu significado sofreu grandes transformações ao longo do tempo.

Por milhares de anos, as pessoas consideraram todas as suas atividades como produtivas. Tudo que faziam era visto como contribuição para sua sobrevivência. Assim que uma criança se tornava grande o suficiente para colaborar com algo benéfico para a comunidade, ela era chamada a ajudar. Não havia discriminação de gênero ou idade. Havia também pouca coerção. Assumia-se que as crianças queriam crescer e se tornar adultos para contribuir no sustento da comunidade, e portanto iriam aproveitar todas as oportunidades para fazer isso. Geralmente, esperava-se que pessoas de todas as idades iriam fazer sua parte para seu próprio bem e para o bem da sua comunidade. Atividades espontâneas não eram consideradas menos produtivas que as outras, desde que contribuíssem para o bem-estar geral dos indivíduos interessados, e assim para a comunidade com um todo.

A Revolução Industrial mudou isso. As máquinas dominaram a cena, e o que elas faziam se tornou a principal atividade produtiva das sociedades industrializadas. Trabalho passou a significar qualquer coisa que contribuísse diretamente para a produção industrial e isso, por sua vez, era

altamente padronizado, avesso a variações e espontaneidade. “Ficar de brincadeira” era prejudicial para a melhoria das condições sociais ou individuais. “Brincar” passou a significar “fazer algo por diversão que não deve ser levado a sério.”

Nossa Era da Informação pós-industrial libertou os seres humanos da tirania das atividades padronizadas e rotineiras, deixando-as ao cargo da nova tecnologia da informação. A diferença entre atividades produtivas e não-produtivas desapareceu. Qualquer coisa para a qual as pessoas direcionam sua atenção voluntariamente contribui para seu crescimento e aprofunda sua compreensão sobre o mundo ao seu redor. Não existe mais diferença entre “trabalho” e “brincadeira.”

Olhe novamente para a fotografia. Você está vendo “homens trabalhando?” Eu estou.

“Mas como eles vão aprender isto ou aquilo?”

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. Disponível em: <http://www.comunidadecasadaarvore.org/#!/%E2%80%9CMas-como-eles-v%C3%A3o-aprender-isto-ou-aquilo%E2%80%9D/c1u4h/562967600cf2f4d93f15203e>

Diante de propostas de educação livre, especialmente as não-diretivas, tais como as Escolas Sudbury, surgem diversas dúvidas em nossas mentes. Um dos questionamentos mais frequentes diz respeito à exposição das crianças aos temas considerados “essenciais”. Essa pergunta pode ser formulada de diferentes maneiras: “Mas as crianças não precisam de estímulo para aprender isto ou aquilo?”; “Como elas irão conhecer isto ou aquilo se ninguém apresentar essas coisas para elas?”; “Como elas vão descobrir isto e aquilo sozinhas?” e assim por diante. Um olhar mais detalhado sobre essas perguntas revela que elas estão apoiadas em alguns pressupostos sobre aprendizagem e conhecimento humanos que não combinam com o Modelo Sudbury.

Em primeiro lugar, tais dúvidas estão ancoradas nas experiências que as pessoas tiveram em ambientes e instituições **diretivos** de educação. Nesses contextos, vigora um princípio básico segundo o qual “as pessoas só aprenderão as coisas essenciais se estas forem apresentadas diretamente (ou mesmo indiretamente) a elas”. Em conjunto a esse princípio básico atua outro pressuposto, o de que existem coisas essenciais (e que não são óbvias) que todos devemos saber. Vamos olhar essas duas ideias mais de perto.

Certamente, tanto as abordagens diretivas quanto as não-diretivas concordam que existem conhecimentos e habilidades essenciais para a vida do ser humano. No entanto, nos espaços educacionais Sudbury, o “essencial” é visto de uma maneira individualizada e prática, tendo mais a ver com o desenvolvimento de certas habilidades do que com a aquisição de certos conhecimentos. Dizer que a visão é “individualizada” significa que o “essencial” (ou o “básico”) vai ser encontrado por pessoas diferentes em momentos diferentes e de maneiras diferentes, mas que não há dúvida de que aquilo que é realmente “básico” vai entrar nas vidas das pessoas. Por exemplo, a habilidade de ler. Já há algum tempo, essa habilidade é considerada essencial (lembramos somente que nem sempre foi assim na História Humana, que há poucos séculos, ler não tinha a importância que tem hoje). Nas escolas Sudbury, a leitura não é uma habilidade essencial em si mesma. Ela é aprendida por ser uma ferramenta que permite a realização de atividades significativas para os indivíduos: ler um livro ou uma revista sozinho quando quiser, sem depender da disponibilidade de um leitor, ler as legendas e os menus de um jogo eletrônico, aprender as regras de um jogo de tabuleiro etc. Essas atividades são significativas para cada um por motivos pessoais, logo não faz sentido “estimular”, “motivar” ou “apresentá-las” de fora. O impulso para aprender coisas básicas (e as não-básicas

também) vem de dentro e resulta de diversos fatores, entre eles a interação das crianças com os outros membros da comunidade de aprendizagem. Se um conhecimento, ou uma habilidade, for realmente básico, a pessoa que é deixada livre para realizar as atividades que deseja irá inevitavelmente deparar com ele. Se esta pessoa não for obrigada por uma força externa a aprender aquilo num momento em que ela não está preparada (ou interessada), se ela puder experimentar, errar, deixar de lado e voltar quando quiser, no momento propício, ela aprenderá. Na Casa da Árvore, por exemplo, temos o caso de uma criança que aprendeu sozinha a ler e escrever com letras minúsculas de imprensa. Esse aprendizado se deu em função da necessidade de se comunicar dentro de um jogo eletrônico e de modificar o jogo por meio de comandos de texto. Em questão de meses, a criança dominou essa habilidade e, dentro do jogo, escreveu três pequenos livros de histórias. Motivada internamente. Porque era importante para ela.

Em termos de quantidade, o básico é pouca coisa, dá para fazer uma lista pequena com esse tipo de conhecimento e habilidade. O que acontece muitas vezes é uma confusão entre o básico como ferramenta que permite realizar coisas complexas, e as coisas complexas que podem ser conquistadas a partir do básico. Assim, se você perguntar para profissionais de diferentes áreas o que é conhecimento básico para eles, possivelmente você irá obter respostas diferentes. O que é essencial para um médico pode não ser para um músico. Mas se tomarmos como ponto de vista uma única perspectiva individual, corremos o risco de fazer uma lista enorme de coisas básicas que serão inúteis segundo outros pontos de vista. Assim, as escolas Sudbury respondem à pergunta “Mas como as crianças irão aprender o básico da vida?” dizendo: “Vivendo, ou seja, explorando, experimentando, fazendo, conversando... O que for mesmo básico terá que ser aprendido para que a criança realize as coisas que deseja fazer.” E isso não é “estimulado” de fora para dentro pois ninguém, além da criança, sabe o que é importante para ela aprender num determinado momento.

Assim, a apresentação das coisas essenciais é desnecessária, pois não acreditamos que alguém saiba de antemão o que é essencial para a outra aprender. Segundo o Modelo Sudbury, ninguém além do aprendiz tem a capacidade (e o direito) de saber o que é ou não importante para ele, e também é impossível definir de antemão o que é necessário para o outro, ou esgotar numa lista todas as possibilidades de conhecimentos a serem aprendidos por alguém. Diante da capacidade que todos nós temos para aprender o que precisamos para viver, visto que aprendemos a andar e a falar em nosso próprio ritmo e tempo, motivados internamente para isso, as escolas Sudbury não se preocupam em apresentar nada para os aprendizes e na verdade evitam isso a todo custo, para não correrem o risco de sobrepor a própria agenda às agendas individuais.

Chegamos, então, a outra dúvida importante: “Como as crianças sozinhas irão conhecer isto ou aquilo se ninguém apresentar essas coisas para elas?”. Bem, elas não irão. Pelo menos, não

sozinhas. A maneira como as crianças nos espaços educacionais Sudbury entram em contato com os assuntos (qualquer assunto) é a mesma maneira como os adultos entram em contato com os assuntos em suas vidas: conversando e observando. Sem uma hierarquia pré-determinada de “aprendentes” e “ensinantes”, todos podem ser fontes de conhecimento. Num espaço em que as pessoas fazem aquilo que escolheram fazer (resultando em atividades feitas com gosto e afinco), os observadores terão à disposição uma miríade de atividades sérias, feitas “pra valer”. Livres para conversar quando, como e com quem quiserem, crianças e adolescentes irão abordar os mais diversos assuntos, todos importantes para os envolvidos nos bate-papos, com ramificações imprevisíveis (quem de nós nunca experimentou uma conversa tão boa e duradoura que, ao final, chegou a um assunto tão distante do tema inicial que ninguém mais conseguia se lembrar de como a conversa havia começado?). Além disso, a gama de atividades e conhecimentos à mão não se limita ao que pode ser compartilhado pelos participantes dentro da comunidade de aprendizagem, já que as escolas Sudbury são abertas tanto a colaborações externas quanto fomentam a participação dos aprendizes em atividades fora do espaço educacional. Na Casa da Árvore, certa vez, um aprendiz propôs em Assembleia que fosse construída uma casa na árvore. Ficou decidido que o aprendiz deveria apresentar um projeto da casa, com material, planta e custos em uma outra Assembleia. Um dos membros da equipe passou o contato de uma pessoa que havia construído uma casa na árvore e, com a ajuda de outro membro da equipe, o aprendiz escreveu solicitando uma visita para ver de perto a construção.

Certamente, não é possível prever ou controlar os assuntos ou habilidades que irão interessar aos jovens aprendizes em espaços educacionais assim. Tampouco, é possível precisar quando alguém irá aprender “o básico”, pois cada trajetória é pessoal e incomparável. Por isso, não faz sentido aqui determinar quando e como as pessoas irão aprender determinado assunto. A única certeza que se pode ter é que as pessoas irão aprender o que é importante para elas e que irão crescer num ambiente propício ao desenvolvimento de uma habilidade “básica” para toda aprendizagem: a curiosidade.

O Modelo Sudbury de Educação

COLLINS, Jeffery A. The Sudbury Model of Education. In: **Hudson Valley Sudbury School Articles**. Disponível em: <http://sudburyschool.com/articles/sudbury-model-education>

O Espectro da Responsabilidade

A diferença fundamental entre uma escola Sudbury e qualquer outro tipo de escola é o nível de responsabilidade dos estudantes. Numa escola Sudbury, os estudantes são os únicos responsáveis por sua educação, seu aprendizado, sua avaliação e seu ambiente.

Numa escola pública, o Estado é responsável pela maioria dos aspectos da educação dos estudantes, incluindo o currículo e a avaliação. O estudante tem pouca responsabilidade e deve aprender o que é ensinado, do modo como é ensinado, no ambiente em que é ensinado e por fim deve repetir tudo na hora da avaliação.

Numa escola particular tradicional, os administradores têm um papel maior na determinação do currículo, se comparados aos administradores da escola pública. Em algumas escolas particulares, a escola é responsável pela avaliação, enquanto em outras a escola aplica testes estaduais. Na maioria das escolas particulares, como nas públicas, o estudante é pessoalmente responsável somente por aprender o que outra pessoa determina que é importante aprender, no momento em que ela pensa ser importante aprender isso, de um jeito que outra pessoa determinou que isso deveria ser ensinado, num ambiente criado por outros, e os estudantes devem realizar isso tudo de forma suficientemente boa para passar nas avaliações elaboradas e pontuadas por outra pessoa.

Num ambiente de “homeschooling”, os pais são os maiores responsáveis pela educação dos estudantes. Em Nova Iorque e em muitos outros Estados, contudo, o Estado ainda tem alguma responsabilidade na determinação do currículo dos “homeschoolers” e na sua avaliação. Eles devem realizar testes estaduais e os pais devem preencher e entregar relatórios de progresso para o distrito escolar local quatro vezes por ano. Como as escolas públicas e privadas, a responsabilidade não é do estudante.

Essas opções educacionais descrevem uma gama de graus de responsabilidade. Esse espectro começa com o estudante e se estende para os pais, a escola, a comunidade, os Governos Estadual e Federal. Nós nos referimos a isso como o Espectro da Responsabilidade. Opções educacionais com um currículo compulsório (ou seja, a maioria das escolas públicas) tendem a ficar no final do espectro. Escolas particulares ocupam uma porção ampla do espectro, com a filosofia educacional específica da escola determinando exatamente onde ela fica no espectro. O

“homeschooling” também ocupa uma porção ampla, e a filosofia educacional dos pais é que determina o nível de responsabilidade dos estudantes. Uma escola Sudbury é a única opção educacional em que toda a responsabilidade está com o estudante.

A Filosofia Sudbury

Estudantes de uma escola Sudbury têm total controle sobre o que eles aprendem, como aprendem, seu ambiente educacional e como eles são avaliados. Eles escolhem seu currículo. Eles escolhem seu método de aprendizagem. Eles escolhem, por meio de um processo democrático, como seu ambiente funciona. Eles escolhem com quem irão interagir. Eles escolhem se, como e quando são avaliados – frequentemente eles escolhem avaliar a si mesmos. Isso é radicalmente diferente de qualquer outra forma de educação e é isso que diferencia uma escola Sudbury das demais.

Por que uma escola Sudbury dá esse nível de responsabilidade ao estudante? Pois seus educadores acreditam que as crianças são capazes de assumir esse nível de responsabilidade. Não é um tipo de ferramenta pedagógica usada para motivar os estudantes. A responsabilidade é real; os estudantes têm realmente a última palavra sobre sua educação. Dar responsabilidade real para os estudantes lhes permite ganhar a experiência de tomar decisões e lidar com as consequências de suas escolhas. Desse modo, os estudantes ganham experiência e maturidade.

Grande parte do esforço atual em educação é dedicada a tentar motivar os estudantes a aprender. Uma escola Sudbury não faz nada para motivar os estudantes; nós acreditamos que eles são inerentemente motivados. Nós acreditamos nisso porque todas as evidências do desenvolvimento infantil corroboram essa tese. Qualquer um que tenha observado um bebê tentando dar seus primeiros passos ou aprendendo a falar entende isso com clareza. O bebê se esforça e erra e continua a tentar e a errar até que finalmente – sozinho – pega o jeito e começa a andar e a falar. Se não for reprimida, essa motivação interna para crescer e se desenvolver não morre quando a criança chega à idade escolar.

A motivação externa só é necessária quando outra pessoa determina o que o estudante deve aprender. Quando os estudantes determinam seu próprio currículo, a motivação externa não é necessária. Estudos têm mostrado que pessoas que determinam sozinhas o que vão aprender retêm significativamente melhor o assunto do que se outra pessoa determinasse por elas.[1]

Parece ser consenso em nossa sociedade a ideia de que, se deixadas por conta própria, as crianças nunca aprenderão nada. Deve-se dizer a elas o que é importante aprender e quando devem aprender. Numa escola Sudbury, a equipe e os pais acreditam que os estudantes são os únicos que

devem decidir o que é importante aprender. Eles são os responsáveis por eleger seus interesses e, afinal, seus objetivos na vida. Há inúmeros exemplos disso numa escola Sudbury. Um dos exemplos mais claros é o caso de uma menina que, segundo a visão da equipe da escola Sudbury, tinha um grande talento para escrever. Durante anos após a garota ter entrado na escola Sudbury, a equipe achava que deveria encorajá-la a se concentrar em suas habilidades de escritora. Ao invés disso, a garota passava seu tempo socializando com seus pares. Depois de alguns anos escrevendo muito pouco, quase nada, a garota voltou a escrever e sua habilidade havia dado um salto significativo em profundidade e em compreensão das emoções humanas. Ficou claro para a equipe que seus anos se socializando não foram “desperdiçados”. Eles foram gastos, consciente ou inconscientemente, aprendendo sobre pessoas. Quando a equipe refletiu sobre isso, percebeu que a garota havia passado seu tempo exatamente da maneira como ela precisava ter feito. Se a equipe tivesse forçado, ou mesmo encorajado sutilmente, a garota a passar o tempo escrevendo, ela provavelmente teria melhorado a mecânica de suas habilidades de escrita, mas teria perdido a profundidade e a sensibilidade que sua escrita desenvolveu graças à oportunidade que ela teve de se socializar e de compreender outras pessoas.

Ninguém numa escola Sudbury vai dizer aos estudantes o que eles têm que aprender. Ninguém vai exercer nenhuma pressão num estudante para que ele aprenda algum assunto. Nem ao menos sugerir que seria uma boa ideia se um estudante aprendesse determinado assunto. Toda a responsabilidade é deixada para os estudantes; nós chamamos isso de Aprendizagem Iniciada pelo Estudante. Quando deixamos os estudantes decidir sozinhos o que fazer e o que aprender, eles passam muito tempo se socializando. Diferente de escolas com currículo compulsório, uma escola Sudbury acredita que o tempo gasto se socializando é inestimável para a educação e o crescimento dos estudantes.

Uma das questões normalmente feitas a educadores Sudbury é: “O que acontece se uma criança não quer aprender a ler?” Nossa resposta é que isso simplesmente não acontece. É o mesmo que perguntar: “O que acontece se uma criança não quer aprender a falar?” Em nossa sociedade, ler é uma importante ferramenta de comunicação. As pessoas são inerentemente motivadas para expandir sua habilidade de se comunicar, e essa motivação interna resultará em crianças aprendendo a ler. Contudo, numa escola Sudbury, leitura raramente é “ensinada” da maneira como pensamos que ela é normalmente ensinada. Nenhum professor fica diante de crianças de 5 e 6 anos de idade e decompõe as palavras em elementos fonéticos. Ao invés disso, ler é parte da cultura – tanto quanto falar é parte da cultura. Estudantes aprendem a ler, e em grande medida ensinam a si próprios a ler, porque querem ser capazes de participar mais no mundo. A escola Sudbury original, a Sudbury Valley School, existe há 36 anos.[2] Ao longo desse tempo, eles tiveram milhares de estudantes. Em

toda a história da escola, nenhuma criança deixou de aprender a ler e nenhuma teve uma aula formal de leitura. Essa mesma experiência pode ser observada com respeito ao aprendizado de outras coisas “básicas”, tais como escrita e matemática. Os estudantes aprendem porque eles reconhecem que precisam aprender isso a fim de sobreviver e prosperar dentro de sua cultura.

Escolas Sudbury não têm avaliações formais de seus estudantes. Não há notas nem provas. Acreditamos que a melhor pessoa para avaliar o progresso de um estudante é o próprio estudante. Ele sabe quando entendeu um assunto ou uma habilidade e quando não conseguiu fazê-lo. A experiência mostra que quando um estudante se autoavalia, ele aplica um critério muito mais rigoroso do que quando outra pessoa o avalia. Ele tende a medir a si mesmo em relação à perfeição – não em relação ao “bom o suficiente”. Ocasionalmente, um estudante pede por uma avaliação externa, seja por um membro da equipe ou por outro estudante. Quando ele faz isso, exige uma crítica honesta. O estudante não está interessado em ser enganado. Ele busca a perfeição e quer saber se conseguiu alcançá-la.

Numa escola Sudbury, não há separação por idade. Todos os estudantes são livres para se misturar a outros estudantes de qualquer idade. Numa escola com um currículo compulsório, é necessário separar os estudantes por habilidade para que possam ser instruídos ao mesmo tempo – a maneira mais fácil de fazer isso é supor que as crianças com a mesma idade têm as mesmas habilidades e os mesmos interesses. Isso pode levar ao tédio por parte de alguns estudantes se o ritmo da instrução for muito lento, e alguns estudantes podem ficar estressados e ser eventualmente prejudicados se o ritmo da instrução for muito rápido. Numa escola Sudbury, os estudantes podem buscar sua educação em seu próprio ritmo, então não há nenhuma razão para separar os estudantes por idade.

Escolas Sudbury acreditam que há uma grande vantagem em permitir que estudantes de idades diferentes[3] se misturem livremente. De fato, a mistura de idades tem sido chamada nas escolas Sudbury de “arma secreta”. Há vantagens emocionais, sociais e educacionais em permitir a mistura entre idades diferentes. Emocionalmente, estudantes mais velhos podem assumir o papel de irmãos ou irmãs mais velhos(as) para os estudantes mais jovens. Estes ganham segurança e conforto por meio dessa relação. A mistura de idades proporciona um ambiente seguro para os estudantes trabalharem suas habilidades sociais. Estudantes que não têm confiança nessas habilidades podem praticá-las e trabalhar para melhorá-las por meio da interação com outros estudantes, sejam eles mais velhos ou mais novos. Estudantes de todas as idades podem ver estudantes mais maduros ou membros da equipe como modelos de comportamento.

Em Escolas Sudbury, é muito comum que estudantes aprendam com outros estudantes. Algumas vezes, o estudante que ensina é mais velho que o aprendiz, algumas vezes é o contrário ou

eles têm a mesma idade. A única constante é que tanto o aprendiz quanto o mestre melhoram seu conhecimento sobre o assunto. Uma das melhores formas de melhorar o conhecimento sobre algo é ensiná-lo para alguém.

Para que os estudantes sejam capazes de ser totalmente responsáveis por sua educação, eles devem ter – ou ao menos compartilhar – a responsabilidade de criar seu ambiente de aprendizagem. Isso significa que escolas Sudbury funcionam num regime de democracia participativa. Todos os estudantes e toda a equipe (conhecidos em conjunto como Assembleia Escolar) são parte da democracia e todos os estudantes têm voz nas discussões e voto nas decisões. Em outras palavras, um estudante de 5 anos de idade tem a mesma voz e o mesmo poder na escola que um membro da equipe. A equipe não tem poder de veto das decisões tomadas pela Assembleia Escolar. O único limite é que a Assembleia não pode fazer leis que violem as leis locais e estaduais e não pode fazer uma regra que coloque a comunidade escolar em risco.

Por meio da participação no processo democrático da escola, os estudantes ganham experiência em trabalhar com outras pessoas para tomar decisões. Eles ganham experiência em defender suas posições sobre assuntos importantes que afetam sua vida diária. Eles compreendem que suas opiniões são importantes e que eles podem afetar a comunidade em geral.

O Funcionamento Diário de uma Escola Sudbury

Escolas Sudbury funcionam de um modo muito diferente de outros tipos de escola. Para criar um ambiente em que estudantes são responsáveis por sua educação, a estrutura da escola tem que mudar. A diferença mais impressionante é que não há “salas de aula” e que não há “professores” – pelo menos no sentido tradicional dessas palavras. Estudantes são livres para determinar como passar o seu tempo a cada dia, eles não são limitados por uma sala de aula onde um adulto lhes diz o que devem aprender. Eles podem trabalhar num projeto de arte, praticar esportes, cozinhar, dançar, ler, conversar com outros estudantes ou com a equipe, construir um forte, observar pássaros, fazer um experimento científico, subir em árvores, escrever uma história, jogar um jogo de computador, ou trabalhar com um mentor de fora do câmpus. Quando os estudantes decidem que querem aprender algo novo, seja um assunto acadêmico ou não, eles podem tanto pedir ajuda para um membro da equipe quanto para outro estudante, ou simplesmente aprender sozinhos.

Semanalmente há uma assembleia, a Assembleia Escolar, em que a maior parte das questões cotidianas a respeito do funcionamento da escola é discutida e votada. A Assembleia Escolar funciona como a Assembleia da Prefeitura de New England. A Assembleia Escolar é conduzida pelo(a) Presidente da Assembleia Escolar e as atas são feitas pelo(a) Secretário(a) da Assembleia

Escolar. Na maior parte das vezes, o(a) Presidente e o(a) Secretário(a) são estudantes que foram eleitos por outros estudantes e pela equipe. Uma pauta é publicada antes da reunião e todos os estudantes e membros da equipe são bem-vindos para participar da Assembleia. As vozes de todos nas discussões e os votos de todos nas decisões têm o mesmo peso.

A Assembleia Escolar é a autoridade final sobre todos os assuntos relativos ao funcionamento de uma Escola Sudbury e as únicas exceções são o orçamento anual, a escala de pagamento da equipe, requisitos para graduação e a política do Câmpus Aberto. Essas questões são de responsabilidade da Assembleia Geral. Esta é composta de estudantes, seus pais ou responsáveis e pela equipe e também funciona no sistema de democracia participativa. A Assembleia Geral normalmente se reúne uma vez por ano para aprovar o orçamento do ano seguinte. Ela dá aos pais importante voz em relação às questões vitais da escola.

Um dos aspectos mais importantes na condução de qualquer instituição é o cumprimento das regras institucionais. Numa escola Sudbury, a Assembleia Escolar é responsável por criar e fazer cumprir essas regras. Essa responsabilidade é frequentemente delegada a um grupo menor de estudantes e membros da equipe conhecido como Comitê Judicial ou CJ. Na maior parte das escolas Sudbury, o Comitê Judicial é composto por dois Oficiais do CJ, de 3 a 5 estudantes de diferentes faixas etárias e um membro da equipe. Os Oficiais do CJ são normalmente estudantes que foram eleitos pela Assembleia Escolar e servem por dois meses. Seu trabalho é garantir que o CJ funcione sem problemas. Os estudantes de diferentes faixas etárias servem num esquema de rodízio – parecido com o serviço de júri. A rotatividade do membro da equipe normalmente é diária.

Quando um estudante ou um membro da equipe acredita que uma regra da escola foi quebrada, preenche um formulário de reclamação do CJ. A reclamação descreve o que aconteceu, onde e quando e aponta se há testemunhas. O CJ se encontra diariamente e analisa todas as reclamações. Para cada uma delas, O CJ investiga o incidente, escreve um relatório da investigação e determina se alguma regra da escola foi violada. Em caso afirmativo, ele apresenta uma queixa contra a pessoa (estudante ou equipe) que talvez tenha quebrado a regra. O acusado pode se declarar culpado ou inocente. Se ele se declarar culpado, o CJ determina a sentença apropriada para a violação. Se o acusado se declarar inocente, um julgamento é realizado. Assim como na Assembleia Escolar, cada membro do CJ tem igual direito a voz e voto.

Uma das responsabilidades mais importantes da Assembleia Escolar é escolher a equipe. Isso é feito anualmente por uma votação que decide quais membros da equipe atual serão recontratados para o ano seguinte. É uma ideia muito radical essa que permite que os estudantes ajudem a determinar a equipe da escola, mas que é necessária quando se dá a eles a responsabilidade real por sua educação. Não existe responsabilidade parcial. Ou os estudantes são

responsáveis ou não são. Ou se confia neles ou não. Se os estudantes não fossem autorizados a participar na seleção dos membros da equipe, um dos aspectos mais importantes do ambiente e do funcionamento da escola seria tirado deles. A mensagem seria que a eles não é confiada a responsabilidade de tomar decisões realmente importantes.

Se os membros da equipe não são responsáveis por direcionar a educação dos estudantes, então eles são responsáveis pelo quê? Qual é o papel da equipe? Numa escola Sudbury, os membros da equipe são responsáveis pelo funcionamento da escola. Se espera deles que sejam modelos de comportamento adulto responsável. Que ofereçam suas ideias e experiências nas discussões da Assembleia Escolar. Que estejam disponíveis para os estudantes quando eles pedirem ajuda e orientação. Acima de tudo, que ajudem a garantir o funcionamento e o sucesso da escola dando continuidade à comunidade e à cultura da escola.

Um dos aspectos mais impressionantes de uma escola Sudbury é a relação entre a equipe e os estudantes. Os membros da equipe têm altas expectativas com relação aos estudantes. Esperam que eles sejam capazes de assumir responsabilidades. A equipe interage com os estudantes como se eles fossem adultos – talvez adultos jovens e inexperientes, mas não menos adultos. Ela ouve os estudantes.

Ocasionalmente, os estudantes numa escola Sudbury decidirão que querem aprender um assunto ou que desejam perseguir uma carreira profissional ou acadêmica. Quando eles decidem isso, a equipe está lá para apoiar sua escolha e ajudá-los a alcançar seus objetivos. Isso pode ser feito pelo ensino efetivo de um assunto, pela recomendação de um livro ou outro material de referência, pela identificação de um recurso externo ou pela viabilização de um estágio. Um exemplo disso ocorreu em nossa escola, com uma estudante que queria claramente se tornar veterinária. Ela abordou a equipe e perguntou o que ela precisava fazer para entrar numa boa faculdade de veterinária. A equipe ajudou a estudante a realizar um programa de estudos de curta duração com um veterinário local. Durante o programa, a estudante visitou a clínica veterinária durante o horário de aula. Quando o programa terminou, o veterinário foi muito positivo sobre a experiência e falou que a estudante seria bem-vinda para voltar para um estágio quando ela atingisse a idade legal para isso. A chave disso tudo foi que a estudante sabia o que queria. A equipe estava lá para apoiá-la e encorajá-la em seu caminho, mas não para determinar o seu caminho.

Resultados de uma Educação Sudbury

Em razão do Modelo de Educação Sudbury ser tão diferente de qualquer outra forma de educação, muitas pessoas se perguntam sobre os resultados de uma educação Sudbury.

Especificamente, elas imaginam se os formandos serão capazes de entrar na universidade ou se serão capazes de lidar com o mundo “real”. Resumidamente, ao longo da história, os formandos têm se dado muito bem quando se trata de entrar na universidade. A Sudbury Valley School tem feito um estudo extensivo sobre seus ex-estudantes.[4]. Os resultados de seus estudos mostram que uma grande maioria (87%) dos formandos continua em alguma forma de educação avançada: universidade regular, universidades comunitárias, escolas de artes, institutos de culinária etc.

Diferente das escolas de Educação Compulsória, os formandos de uma escola Sudbury não entram numa universidade com base em seus históricos e suas atividades extracurriculares. Eles entram na universidade porque tendem a ser muito focados em sua escolha de carreira. Isso resulta em pedidos de admissão que se destacam da multidão. Estudantes Sudbury tiveram tempo durante seus anos de ensino médio para investigar diferentes opções e para descobrir suas paixões.

Um dos fatos mais impressionantes descobertos no estudo da Sudbury Valley School a respeito de seus ex-estudantes foi que 42% dos que responderam à entrevista são ou autônomos ou empreendedores.[5] Isso é compreensível dada a filosofia educacional de uma escola Sudbury. Os estudantes foram capazes de desenvolver seus interesses e suas habilidades para assumir responsabilidades. Uma vez acostumados a ser responsáveis, é difícil abrir mão da responsabilidade em favor de outra pessoa.

Conclusão

Uma das ideias equivocadas em relação às escolas Sudbury é que elas devem ser fáceis – afinal, os estudantes são livres para fazer o que quiserem sem um professor para dizer o que devem fazer. Nada pode estar mais distante da verdade. Uma escola Sudbury é difícil exatamente pelo mesmo motivo que leva as pessoas a pensar que ela é fácil. Sem ninguém dizendo aos estudantes o que fazer, eles não têm escolha a não ser decidir o que fazer por conta própria. Isso é muito mais difícil do que simplesmente seguir instruções.

Uma vez que as pessoas tenham entendido a filosofia Sudbury, elas frequentemente perguntam “por que todo mundo não manda suas crianças para uma escola Sudbury?” Minha resposta é simplesmente porque muitos pais não acreditam ou confiam que seus filhos são motivados para aprender. Eu não sou capaz de contar quantas vezes um pai me falou: “Isso parece ótimo, mas minha criança iria brincar o dia todo e nunca aprenderia nada – ela precisa ser pressionada.” Para ser educado, eu não questiono essa crença. Em minha cabeça, contudo, minha resposta é: “Se sua criança não fosse motivada, ela ainda estaria deitada no berço, chorando por comida quando tivesse fome”. A criança teve motivação suficiente para aprender a andar, comer

alimentos sólidos, falar e para desenvolver muitas, muitas outras habilidades. Seria realmente muito fácil para a criança simplesmente ficar deitada num berço e chorar por comida, mas ela escolheu o caminho mais difícil, o de um bebê que decide aprender a se tornar uma criança. Da mesma forma, as crianças irão escolher o caminho difícil e empoderador que leva da infância à idade adulta.

NOTAS

1. DECI, E.L.; RYAN, R. M. The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In: ARONSON, J. (Ed.). **Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education**. San Diego: Academic Press, 2002. p. 61-87.
2. A SVS foi fundada em 1968, este texto é de 2004. (N.T.)
3. A Sudbury Valley School e outras escolas Sudbury trabalham com estudantes de 4 a 19 anos de idade. (N.T.)
4. GREENBERG, D.; SADOFSKY, M. **Legacy of Trust: Life After the Sudbury Valley School Experience**. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1992.
5. Idem.

O Papel dos Pais na Sudbury Valley School

GREENBERG, Daniel. The Role of Parents at Sudbury Valley School. In: _____; SADOFSKY, Mimsy (ed). **Reflections on the Sudbury School Concept**. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1999. p. 97-104.

Um dos assuntos mais complicados desde a fundação da Sudbury Valley em 1968 tem sido a relação entre a escola e os pais dos estudantes. Ainda que tenhamos discutido muito esse tópico ao longo dos anos, e que muitos argumentos convincentes tenham sido apresentados para embasar diferentes pontos de vista, eu gostaria de oferecer uma perspectiva diferente para o problema, uma que retoma alguns princípios sociais fundamentais.

Meu ponto de partida será uma consideração sobre uma das questões que suscitam as discussões mais acaloradas em nossa sociedade hoje em dia – ou seja, “Quem é responsável por educar nossas crianças?” Por “educar”, quero dizer o entendimento comum do termo: preparar para uma vida adulta produtiva. Gostaria de discutir diferentes respostas para essa questão, cada qual com diferentes implicações diante do problema que estamos discutindo.

De acordo com o sistema de governo estabelecido nos Estados Unidos por nossa Constituição, só há uma única resposta de acordo com a lei: cada Estado, separadamente, tem poder e autoridade para determinar como as crianças que estão crescendo em seu território serão educadas. A educação não fica no domínio do Governo Federal (exceto quando Washington consegue entrar em cena – mas essa é outra história); nem pertence ao governo local do condado, cidade ou distrito. Ela é um interesse primário do Governo Estadual, dentro da teoria de que o Estado ocupa um lugar privilegiado para garantir sua própria continuidade, o bem-estar de seus cidadãos e de seu governo.[1]

A realidade, assim, é que não há argumentação diante da supremacia do Estado, até o dia (se é que esse dia ainda vai chegar) em que várias Constituições Estaduais sejam modificadas para aliviar o Estado da responsabilidade de educar as crianças. É sob essa autoridade constitucionalmente reconhecida que as Legislaturas Estaduais regulam quaisquer detalhes que desejem com relação às escolas, e os Departamentos Estaduais de Educação administram as leis aprovadas pelas Legislaturas. De fato, os Estados diferem amplamente na maneira de levar a efeito essa responsabilidade, com o resultado bastante benéfico de que uma grande variedade de sistemas e filosofias educacionais coexistem nesse país até o presente momento.

Escolas públicas mantidas pelos impostos são a manifestação mais direta da educação regulada pelo Estado. O lugar dos pais nessas escolas é determinado por aqueles que estão no comando da educação pública. Mais uma vez, diferentes autoridades regionais e locais têm criado

variados esquemas relativos aos pais, da completa exclusão (pois se acredita que os pais interferem nos processos pedagógicos exigidos pelo Estado) à intensa participação (quando os pais são vistos como parceiros essenciais nos mesmos processos pedagógicos). Contudo, independentemente do papel que os pais possam ter nas escolas públicas a qualquer momento, esse papel é atribuído inteiramente pela vontade das autoridades constituídas, e não pela afirmação de algum direito ou privilégio inerente. De fato, o mesmo sistema escolar público pode muito bem adotar posturas variadas e contraditórias com relação aos pais [99] na escola em épocas diferentes, dependendo de quem está no comando, de quais teorias pedagógicas predominem e das restrições orçamentárias que limitem a disponibilidade de educadores profissionais.

O Estado, contudo, não é o único a disputar o domínio sobre a educação das crianças. Um segundo concorrente importante é a família, em particular, os pais. Há muitas pessoas que acreditam firmemente que a responsabilidade primária por preparar as crianças para se tornarem adultos efetivos na sociedade é da casa. (Atualmente, há até mesmo um movimento político em curso neste país que defende a “Separação entre Escola e Estado” e que espera mudar a Constituição para que isso se realize.) Há uma longa história de escolas particulares que se organizam como cooperativas de pais, em que os pais são, de um jeito ou de outro, diretamente envolvidos e responsáveis pelas escolas dos filhos. Tais escolas devem, claro, se submeter à jurisdição dos Estados em que se encontram; como resultado, o grau de liberdade que possuem para lidar com os assuntos educacionais depende muito da tolerância que as autoridades Estatais têm à diversidade.

Em décadas recentes, muitas pessoas que acreditam que a família deveria desempenhar o papel central na educação adotaram um caminho mais individual, genericamente conhecido como “home schooling”, [2] um método de educação no qual a responsabilidade primária pela educação das crianças é assumida diretamente pelas casas – novamente, claro, submetidas pelas restrições impostas pelas autoridades Estatais. Para os “homeschoolers”, dentro do espectro tolerado pelos Estados, o poder de decidir como as crianças serão educadas é dos pais. Isso é verdade tanto no caso de uma adesão estrita a um currículo altamente disciplinado, quanto nos casos com bem menos estrutura (“unschooling”). [3]

O fato de os pais assumirem a responsabilidade por educar seus filhos suscita questões muito complexas, muitas das quais giram em torno da distinção entre a criação e a educação das crianças. Ninguém contesta a primazia dos pais no domínio da criação. (Mais uma vez, o Estado tem autoridade para intervir em situações em que se acredita que os pais não têm competência para criar seus filhos, e esse é um assunto muito espinhoso; mas colocando de lado a incompetência, o Estado não tem interesse nem autoridade.)

A essência da criação é alimentar e cuidar de criaturas que são inerentemente dependentes

da ajuda de adultos para sobreviver, provendo-lhes os instrumentos apropriados para isso. A criação dos filhos envolve as necessidades clássicas por alimento, abrigo e vestimenta, assim como as necessidades que foram reconhecidas mais explicitamente neste século, tais como amor, atenção e apoio. A criação dos filhos também envolve socialização, particularmente por meio da exposição constante da criança ao ambiente familiar e à sociedade vizinha. Os pais e a casa são os instrumentos imediatos de socialização e contribuem para ela, em certa medida, por meio de instrução explícita; mas, na maior parte das vezes, eles desempenham esse papel pelo exemplo e as crianças se socializam observando o comportamento e as crenças daqueles com quem têm contato regular.

A criação dos filhos não tem nenhum plano ou objetivo além de garantir que a criança cresça física e mentalmente saudável, capaz eventualmente de identificar suas próprias necessidades. A criação bem-sucedida dos filhos se baseia em conceitos universais, que derivam de nossa melhor compreensão a respeito da natureza humana e do desenvolvimento infantil. Pessoas diferem em suas abordagens filosóficas e práticas na criação dos filhos pois possuem diferentes modelos de comportamento humano.

A educação, por outro lado, se relaciona intimamente às especificidades da situação sócio-econômica na qual as crianças estão crescendo. Tornar-se adultos efetivos envolve identificar as maneiras pelas quais a sociedade, num dado tempo e lugar, absorve e utiliza as energias e talentos dos adultos. Muita gente pode ou não ser capaz de compreender as necessidades sociais, ou de transmiti-las às crianças. Muitos pais são incapazes disso, enquanto gente que nunca teve filhos consegue. Particularmente, quando a sociedade passa por transformações rápidas e imprevisíveis, frequentemente os adultos em geral são menos capazes de entender como esta cultura está evoluindo do que as crianças que cresceram em épocas tumultuadas.

Com tudo isso em mente, fica claro que pais que reivindicam a responsabilidade primeira pela educação dos filhos assumem uma tarefa muito delicada. Eles devem estar constantemente atentos para o perigo de confundir educação com criação dos filhos. Nessa conexão, eles também devem estar cientes das ramificações psicológicas da combinação dessas duas funções. Por serem os pais essencialmente criadores dos filhos, o estado inicial de dependência das crianças em relação aos pais não pode ser evitado; **nem podem ser colocadas de lado as consequências para a vida toda desse estado inicial de dependência.** Não importa qual seja a nossa idade, nós mantemos uma postura especial e diferenciada diante de nossos pais que é inerentemente diferente da nossa postura na vida diante de outros adultos. Por mais que nossos pais possam desejar que não seja assim (ou por mais que nós possamos desejar que não seja assim com relação aos nossos próprios filhos), todavia é assim que é, e não há como escapar disso. Conseqüentemente, quaisquer que sejam os

desejos que os pais tenham nessa conexão, eles devem entender que a relação psicológica especial entre eles e seus filhos irá colorir tudo o que fazem, inclusive cada atividade no domínio da educação. Não há nenhuma maneira de se libertar dessa relação, não importa o quão “livre” você deseja que seus filhos sejam.

Os terceiros (e os últimos restantes) na disputa pela responsabilidade primária sobre a educação das crianças são as próprias crianças. Isso é, do ponto de vista histórico, uma inovação, pelo menos como um direito explicitamente formulado. A Sudbury Valley, e outras escolas baseadas em princípios semelhantes, incorporam a noção de que esse é um direito essencial das crianças, mais do que do Estado ou da família. (Claro, na presente situação legal dos Estados Unidos da América, escolas como a nossa só podem funcionar com o consentimento do Estado, como no caso do “homeschooling”.)

Não é nosso propósito aqui argumentar pela superioridade de uma educação determinada somente pela vontade do usuário sobre outras formas de educação. Tais argumentos são abundantes na vasta literatura sobre as escolas Sudbury, e contra-argumentos enchem as páginas da literatura educacional. Só desejo destacar aqui que nossas escolas, **em função de sua própria natureza**, representam essa visão. Para cada uma dessas escolas, não é assunto para debate. Qualquer pessoa que sinta que outra pessoa que não a criança seja responsável por sua educação deve matricular seus filhos em outro tipo de escola. Só faz sentido mandar seu filho para nosso tipo de escola se se aceita a premissa fundamental da escola – isto é, que a educação da criança será unicamente responsabilidade dela mesma.

Do mesmo modo, a consequência direta dessa visão é que a comunidade que constitui a escola irá decidir como ela deve ser administrada cotidianamente. Daí a Assembleia Escolar. E daí, como um resultado bastante natural, a questão da presença de pais e mães na escola, com que propósito e por quanto tempo, é uma questão que está inteiramente a cargo da Assembleia Escolar (ou seja, da comunidade). Isso não é passível de discussão, tanto quanto não se discute a premissa básica da escola, da qual deriva. Pais e mães que não estão dispostos a aceitar isso estão na escola errada. Atualmente, na Sudbury Valley, a Assembleia Escolar decidiu que pais e mães são bem-vindos no câmpus para visitas ocasionais que não interfiram no fluxo de eventos na escola, mas pais e mães que desejam estar presentes no câmpus por mais tempo ou por períodos regulares só podem ter esse privilégio dentro dos termos estabelecidos pela Assembleia Escolar, ou por algum dos Comitês, Corporações ou Escritórios para os quais a Assembleia Escolar tenha dado permissão para definir assuntos relacionados.

Não faz sentido, então, dizer que pais e mães são, ou não são, “bem-vindos” para passar um tempo em nosso tipo de escola. Alguns são, outros não; alguns podem vir sob circunstâncias

especiais, alguns não podem vir nunca. Tudo depende da vontade da comunidade, que se expressa no momento em que a questão é colocada. E, de fato, se você examinar as práticas das diversas escolas Sudbury, irá encontrar uma variedade considerável de envolvimento de pais e mães em diferentes escolas e em épocas diferentes. E é assim mesmo que tem que ser.

Claro, pais e mães são livres para tentar convencer a comunidade de lhes conceder um acesso maior, ou outros privilégios que ainda não possuam. A Assembleia Escolar debate abertamente todos os assuntos trazidos a ela, e esse aparece regularmente e todos os lados são ouvidos. Isso também é do jeito que tem que ser. Mas a questão central é que, em nosso tipo de escola, as únicas pessoas que participam **por direito** são os estudantes; todos os outros estão presentes em função da livre-escolha exercida pela comunidade escolar.

Uma última palavra, sobre nossa instituição que é a Assembleia Geral, um amplo corpo elaborador de políticas que, de fato, inclui todos os pais e mães. Por que, poderiam perguntar, os pais e mães estão inseridos no contexto da Assembleia Geral, se a administração diária da escola está fora de seu alcance? A resposta está no antigo lema estadunidense: “Não há tributação sem representação.” Assim, enquanto nossa escola particular for mantida pelas anuidades, em que realmente na maioria dos casos são pais e mães que pagam a conta pela educação dos seus filhos, não achamos que excluir os pais das decisões fiscais (e outras decisões gerais relacionadas) esteja em harmonia com nossos princípios democráticos.

Se a escola algum dia for financiada de outra maneira, tenho certeza de que a constituição da Assembleia Geral se tornará assunto de intensa discussão.

NOTAS

1. No Brasil, o Governo Federal é que legisla sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Artigo 22, inciso XXIV), e os Estados também legislam concorrentemente sobre o assunto (Artigo 24, inciso IX), enquanto aos Municípios compete manter programas de ensino infantil e fundamental (Artigo 30, inciso VI). Diferente dos Estados Unidos, a legislação é centralizada e há pouca autonomia dos Municípios e Estados diante das diretrizes colocadas pelo Governo Federal. (N.T.)

2. “Ensino domiciliar.” (N.T.)

3. “Desescolarização.” (N.T.)

O que os estudantes escolhem?

Hanna Greenberg. What do students choose? In: GREENBERG, Daniel. **The Sudbury Valley Experience**. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1992. p. 38-40.

Quando a Sudbury Valley era um sonho prestes a se realizar, frequentemente me perguntavam como nós iríamos lidar com estudantes que escolhessem fazer somente coisas que poderiam fazer com facilidade e evitassem aprender assuntos que poderiam achar difíceis. Naquele período inicial, quando a teoria e não a experiência real orientava nossos pensamentos, eu respondia que na SVS nós iríamos apoiar as decisões dos estudantes incondicionalmente. Nós acreditávamos que se os estudantes fossem obrigados a estudar assuntos que odiassem ou que se sentissem inadequados para abordar, eles provavelmente não conseguiriam aprender nada mesmo. Nós preferimos ensinar coisas que eram do interesse deles em vez de obrigá-los a estudar assuntos que odiavam. Não preciso lembrar aqui as experiências de educadores que confirmam a grande quantidade de esforço que é necessária para ensinar um assunto que deveria ser fácil de aprender a uma pessoa desinteressada, um esforço que na maioria dos casos não leva a nada.

Essa era nossa situação em 1968. Hoje, não precisamos teorizar no vazio. Temos experiência e ela tem nos mostrado que nossas teorias eram válidas ainda que nossas expectativas iniciais tenham subestimado muito os resultados que iríamos observar. Aprendemos que não obrigar os estudantes a aprender tinha consequências mais vastas do que havíamos antecipado. Descobrimos ao longo dos anos que muitos estudantes não somente dedicaram tempo para aprender algo de que gostavam mas escolheram aprender assuntos que achavam desagradáveis e chatos. Eles não somente não escolhem o caminho que oferece menor resistência, mas realmente buscam o caminho mais difícil para eles. Esse fenômeno ocorre igualmente em todas as idades, mas se manifesta somente após os estudantes perceberem que seu destino está em suas próprias mãos e que seu rumo na vida depende de suas próprias ações.

Isso nos maravilhou há alguns anos, quando percebemos pela primeira vez o que estava acontecendo; agora, já virou lugar-comum. Frequentemente, estudantes nos contam que estão estudando álgebra porque não conseguiram aprender em suas escolas anteriores. Ou eles precisam se sair bem no SAT[1] para aumentar suas chances de entrar na universidade que escolheram, então eles estudam assuntos que acham terrivelmente desagradáveis por meses a fio. Outros se forçam a brincar ao ar livre para superar a timidez, a vergonha ou a falta de força física. Outros se tornam ativos na administração da escola a fim de superar sua dificuldade de se organizar. As atividades podem variar, mas o denominador comum básico é a escolha consciente e intencional de fazer o que

é visto como o mais difícil.

Os adultos adoram desafiar a si mesmos, e as crianças gostam mais ainda. Faz parte da natureza humana testar a própria determinação, entusiasmar-se ao explorar o desconhecido e desfrutar a resolução de problemas. As crianças na SVS têm tempo de fazer tudo isso e muito mais. Elas escalam seus próprios Everests todo dia com coragem e vitalidade. Frequentemente nos maravilhamos com suas ações e imaginamos como pessoas tão jovens possuem tanta sabedoria e sensatez para escolher o caminho difícil a fim de melhorar suas vidas.

NOTAS

1. Sigla para “Schoolastic Aptitude Test”, um exame que os estudantes do ensino médio dos Estados Unidos prestam para ajudá-los a entrar nas universidades. (N.T.)

Por que um currículo é contraprodutivo

GREENBERG, Hanna. Why a Curriculum is Counterproductive. In: GREENBERG, Daniel; SADOFSKY, Mimsy (ed). **Reflections on the Sudbury School Concept**. Framingham: The Sudbury Valley School Press, 1999. p. 194-197.

Frequentemente, pais, educadores e até mesmo os estudantes nos perguntam porque somos tão inflexíveis sobre não oferecer aulas na SVS e por que nós só damos aulas em resposta às iniciativas dos estudantes. Imaginam o porquê de nós não oferecermos alguns temas “básicos” e assim acalmar a ansiedade das pessoas e também melhorar a imagem da escola. Apesar de termos várias razões teóricas e práticas para nossa atitude, é difícil nos explicar de modo a aliviar os medos das pessoas de que nossos estudantes não conseguirão a educação que necessitam para se tornar adultos bem-sucedidos em nossa sociedade.

Semana passada, eu tive uma conversa com um estudante que irei chamar de A., que lançou nova luz sobre esse assunto para mim. Estávamos conversando sobre passar um tempo sozinho no bosque. A. me contou que nunca se sentiu sozinho lá, ao contrário, sentia que sua mente estava cheia de pensamentos que considerava interessantes e satisfatórios. Ele continuou me contando que, ainda que amasse ouvir música, ultimamente ele percebeu que a música expressava as ideias e pensamentos dos compositores. Os pensamentos eram deles, não seus. Ao ouvir música o tempo todo, ele sentia que estava se privando de seus próprios pensamentos. Agora ele ouve música com menos frequência, só quando está afim, mas não para ocupar o tempo. Ele precisa de silêncio para se encontrar a si mesmo e acha que a música o distrai.

Demorou alguns dias para que eu compreendesse o que A. havia me dito e então minha ficha caiu. É exatamente o que falamos na SVS quando dizemos aos nossos estudantes que se responsabilizem pelo uso de seu tempo e pelo seu aprendizado. **Não queremos encher suas mentes com nossos pensamentos.** Queremos garantir que eles sejam livres para usar suas mentes para pensar seus próprios pensamentos. Isso não nos impede de responder perguntas e falar nossas opiniões quando nos pedem e de estar disponíveis para conversar. Mas significa que nós evitamos lhes oferecer um currículo para seguir.

As mentes das crianças não são ocas ou vazias. Elas estão ocupadas o tempo todo assimilando o mundo ao seu redor e tentando extrair sentido do que veem. Quando nós adultos tentamos interferir nesse processo natural e assumir o controle de suas mentes com nossa própria sabedoria, corremos o sério risco de interferir com seus próprios processos mentais. Isso pode resultar em um ganho de conhecimento real, mas com prejuízo de sua habilidade de pensar por si

próprias e de ser originais e criativas. Fico espantada que as qualidades que apreciamos em nós mesmos e em nossos amigos – sermos interessantes, perspicazes, criativos e independentes – é o que desejamos sacrificar nas crianças em troca da aquisição de um conhecimento que alguns de nós julgamos ser necessário aprender. Nós adultos precisamos ter mais confiança na habilidade de nossas crianças em descobrir como se preparar para serem bem-sucedidas nesse mundo.

Outra coisa que é importante para mim é a questão do tempo – o que consideramos ser um bom uso dele e quando ele está sendo desperdiçado. Seu tempo nessa terra é a sua vida. Quando alguém toma um pouco de seu tempo, está tomando uma parte da sua vida. Devemos ser muito cuidadosos ao tomar posse do tempo dos outros. Fazemos isso às crianças o tempo todo, pensando conosco mesmos que por serem mais jovens seu tempo não é tão precioso quanto o nosso. Mas, na verdade, cada minuto em que você ocupa uma criança com suas próprias coisas é um minuto a menos que ela tem para usar como quiser. Você está distraíndo-a de sua própria vida. Isso não somente é uma invasão de privacidade e um desrespeito, mas também é um grande desperdício. Quanto mais jovem a mente, melhor ela é em adquirir conhecimento. Por isso, interferir nos processos naturais das crianças enquanto elas estão se esforçando para compreender a si mesmas e ao mundo é ainda mais perigoso para elas do que para os adultos.

Acredito que a aquisição de alguns fatos, habilidades etc. não vale a distração do processo por meio do qual cada criança trilha seu próprio caminho. A tarefa dos adultos é responder questões quando perguntados, fornecer as ferramentas e as oportunidades quando solicitados e dar espaço e deixar as crianças fazerem seu próprio trabalho sozinhas. Devemos ser muito cuidadosos para não preencher as mentes de nossas crianças com nosso conhecimento; ao contrário, devemos permitir que elas encontrem seu próprio conhecimento. Sabemos que não estaremos por perto para guiá-las por toda sua vida, então devemos permitir que elas desenvolvam as ferramentas que precisam para se tornar suas próprias guias. E isso é feito quando se deixa as crianças pelezarem e descobrirem as coisas por conta própria e estando à disposição para oferecer ajuda quando elas pedirem.

Talvez uma história Zen bastante conhecida possa expressar melhor o que eu quero dizer:

Um mestre Zen japonês recebeu um professor universitário que veio investigar o Zen. Era óbvio para o mestre, desde o começo da conversa, que o professor não estava tão interessado assim em aprender sobre o Zen, mas sim em impressionar o mestre com suas opiniões e seu conhecimento. O mestre ouviu pacientemente e finalmente sugeriu que tomassem chá. O mestre serviu a xícara do visitante até derramar e continuou servindo. O professor ficou vendo a xícara transbordar até que não conseguiu mais se conter.

“A xícara está transbordando, não cabe mais nada.”

“Como esta xícara,” falou o mestre, “você está cheio de suas próprias opiniões e especulações. Como eu posso ensinar-lhe o Zen sem que antes você esvazie sua xícara?”

O que eu aprendi nessa história é que, como membro da equipe da Sudbury Valley, eu tenho que cuidar para não encher as “xícaras” dos estudantes com minha opinião e meu conhecimento. Eles devem enchê-las sozinhos e eu tenho que respeitá-los e confiar que eles irão encher suas “xícaras” com sabedoria.

Qual é papel dos pais?

GREENBERG, Daniel. What is the Role of Parents? In: _____. **A Clearer View:** new insights into de Sudbury School Model – The thirtieth anniversary lectures. Framingham: Sudbury Valley School Press, 2000. p. 49-71.

Hoje, eu gostaria de falar sobre o que aprendemos sobre esta pergunta: “Qual é o papel dos pais?” – uma pergunta que muitos de nós ouvimos na escola, em vários contextos diferentes.

Deixem-me voltar no tempo para contar-lhes o que estávamos pensando quando fundamos a escola. A questão sobre os pais e seu papel na escola é tratada no Estatuto da Associação Escolar, logo ela é obviamente um assunto ao qual havíamos dado atenção, embora no contexto bastante restrito do papel legal dos pais na estrutura organizacional da escola. Ao menos para mim, um dos motivos pelos quais foi dada voz aos pais foi minha reação ao livro de A. S. Neill, **Summerhill**. Nos anos 1960, quando o livro apareceu pela primeira vez, ele fez muito barulho nos Estados Unidos. Ele influenciou uma quantidade impressionante de pessoas e certamente teve um tremendo efeito sobre nós. Uma das coisas sobre as quais Neill trata repetidamente é sua antipatia pelos pais. Para ele, os pais são “o inimigo”, uma posição que ele assume a partir da perspectiva terapêutica. Reichiano convicto e estudante dedicado da psicanálise, acreditava firmemente que os pais eram a fonte da maior parte dos problemas do mundo. Em consonância com essa visão, ele organizou sua escola de um modo que era abertamente hostil aos pais. Ele não queria que os pais tivessem qualquer coisa a ver com Summerhill. Eles não somente não tinham voz, o que seria a última coisa que teria passado por sua cabeça, como Neill não os queria por perto de jeito nenhum. Se você quisesse matricular seu filho, e escrevesse pedindo para visitar a escola, a resposta comum seria: “Envie seu filho, mas fique em casa.”

Na época, sentimos de modo instintivo, sem pensar muito profundamente, que essa não era a situação que nós queríamos. Parte do motivo era que a maioria dos fundadores eram pais. Independente do papel que iríamos ter diretamente na escola, uma coisa de que tínhamos certeza era que desejávamos nos envolver em fundar uma escola na qual pudéssemos estar, de alguma forma, envolvidos, em que não fôssemos “o inimigo”. Foi isso que levou ao conceito da Assembleia Geral no primeiro Estatuto, um conceito que manteve seu significado original até hoje. A Assembleia Geral deveria ser o corpo escolar formulador de políticas, e iria incluir todos aqueles que tinham um interesse pessoal na escola – membros da equipe, Conselheiros, membros públicos e também, por fim, *os pais*. Isso era importante. Significava que os pais não contribuía somente com a “receita”, mas podiam votar, como todos os outros. Para nós, isso foi um grande passo.

Mas isso ainda não nos dá muita noção do que é o papel dos pais na escola. O voto é somente uma pequena parte desse papel. Nós pelejamos com isso nos anos iniciais, mas o assunto não era prioridade. Não havia muita gente preocupada. Então, por volta de quinze anos atrás, começamos a enfrentar um problema. Havia alguns pais que, por um motivo ou outro, começaram a andar pela escola. Isso fez com que alguns estudantes se sentissem desconfortáveis. Não havia nada de maldoso na situação. A qualquer dia, você podia encontrar um pai na sala de costura,[1] sentado e lendo inocentemente, e todos na sala se sentiam estranhos porque havia um pai sentado ali. Aquela pessoa não estava fazendo nada de ruim, não estava intervindo, não estava criticando ninguém. Só estava naquele espaço, o que era suficiente para causar desconforto em algumas pessoas.

Assim, ficou claro que as crianças não queriam ter pais simplesmente zanzando pela escola. Elas não queriam **nenhum** adulto, não somente os pais, regularmente na escola a menos que tivesse sido convidado pela Assembleia Escolar. Isso começou a nos fazer pensar sobre a questão dos pais na comunidade. Havíamos dado aos pais um papel central na Assembleia Geral. Havíamos deixado claro, desde o começo, que não havia nenhum problema em os pais entrarem quando traziam seus filhos – entrar, conversar um pouco com as crianças, com a equipe ou uns com os outros, antes de ir embora. O que mais era esperado pelos pais, ou esperado deles, na comunidade escolar? Percebemos que deveríamos dedicar muito mais atenção a isso.

Quanto mais pensávamos na questão, mais claro ficava que o problema real, acima de tudo, era o papel dos pais **na vida**, mais do que somente o seu papel na escola. Chegamos à conclusão que, para compreender o que os pais deveriam fazer na escola, deveríamos ter uma visão muito mais clara do que os pais deveriam fazer numa família. Se nós não entendêssemos seu papel na vida, nós nunca iríamos entender seu papel na escola.[2]

Quando você para para pensar nisso, percebe logo de cara que o papel dos pais é problemático, até mesmo paradoxal. Isso porque, biologicamente, os pais são os agentes da Natureza responsáveis por fomentar a transição da criança da dependência para a independência. Basicamente, o objetivo final é a independência da criança. A espécie não iria sobreviver se cada nova geração não conseguisse se tornar independente da geração anterior. Você nasce, você tem uma mãe e um pai, mas, fundamentalmente, seu objetivo final é deixá-los.

Agora, o problema e o paradoxo aparecem porque os meios para alcançar esse objetivo envolvem um estágio inicial de dependência. Isso é inevitável, pois a criança, quando nasce, é completamente dependente, e por muitos anos ela continua a ter um grau considerável de dependência. Desde o começo, você está numa situação difícil e paradoxal – uma situação na qual estamos aqui como pais para apoiar nossas crianças dependentes em direção à independência. O objetivo final é a independência; os meios envolvem dependência. Esses são dois conceitos

contraditórios que têm que coexistir na relação entre pais e filhos desde o começo, o que mostra já de saída que você está em apuros, que o conceito de criação não dá respostas claras para suas perguntas, pois qualquer conceito enraizado num paradoxo inerentemente contraditório irá levar a respostas contraditórias, conflitantes, difíceis e subjetivas.

Não consigo enfatizar suficientemente o quanto essa dependência inicial é crucial para o relacionamento. Ela deixa uma marca indelével na relação entre a criança e seus pais. Nos primeiros dias da vida da criança, sua própria sobrevivência depende que aprenda a ler os sinais sutis de aprovação e desaprovação dos pais. Simples assim. As crianças têm que descobrir, praticamente desde o momento do nascimento, como elas vão conseguir que suas necessidades sejam satisfeitas por seus pais nessa relação de dependência. Claro, não estou falando de descobrir cognitivamente, com palavras e formulações lógicas. Estou falando de descobrir isso numa situação da vida real, **sentindo**. Não há ninguém no mundo que seja mais hipersensível às emoções de outra pessoa do que uma criança em relação aos seus pais. Nossos filhos nos leem como ninguém mais é capaz de fazer – melhor que nossos cônjuges, melhor que nossos melhores amigos. Eles nos leem de maneiras que nós não conseguimos nem começar a entender, e respondem emocionalmente, nos mais profundos níveis da sobrevivência, a cada pequena nuance de nossas emoções, não somente àquelas que mostramos em relação a deles, mas também às que exibimos com respeito a outras pessoas. As crianças simplesmente não conseguiriam sobreviver se não possuíssem essa habilidade inata.

O fato é que nem os pais nem a criança podem apagar ou esquecer essa fase inicial de dependência. Ela fica com a gente a vida toda, tanto com os pais quanto com as crianças. Ela colore a relação para sempre, mesmo quando os filhos se tornam adultos. Os desejos e visões de nossos pais, sejam favoráveis ou contrários, sempre têm um peso diferente para nós do que aqueles de qualquer outro adulto. Eu sei como me sentia na presença do meu pai, que morreu aos 91 anos. Lá estava eu, com cinquenta e tantos anos, e ainda era seu “guri”. Não havia como eu ser qualquer outra coisa. Não faz a menor diferença se temos nossa própria família, se somos bem-sucedidos na vida – quando estamos na presença de nossos pais, não interessa o quanto tenhamos declarado nossa independência, não interessa se somos próximos ou distantes deles, se os amamos ou os detestamos, essa hipersensitividade ao modo como eles reagem continua ali.

Há ainda um problema a mais: ainda que o objetivo final dessa relação seja a independência para a criança, em ambos os lados do relacionamento há um anseio residual por manter o estado de dependência. Os pais anseiam que a dependência continue só mais um pouco pois uma criança independente representa um sentimento de perda, de partida, de tristeza. Não estou falando de um desejo consciente de manter a criança na dependência, mas de algo que vem de dentro. “Eu quero

que elas sejam independentes, mas sei que quando elas partirem, sentirei saudade.” É somente um leve anseio por dependência, mas que sabota a maneira como nos comportamos diante de nossos filhos. Na criança, há um anseio residual também, pois é gostoso ser cuidado: “Claro, quero ser independente. Quero sair para o mundo. Quero me sustentar. Quero ter meu próprio apartamento. Quero ter meu próprio carro.” Todos afirmam isso sem piscar, mas ainda assim não se importam quando você lava suas roupas ou quando prepara uma boa refeição para eles ou toma conta de pequenas coisas. É gostoso ser cuidado. É aquele pequeno anseio residual por dependência que fica em cada um de nós enquanto crescemos.

Realmente, isso pode ser perigoso, pois esse anseio por dependência, caso não seja satisfeito com os pais, pode ser transferido de forma não muito saudável para um companheiro, ou uma seita, ou uma comunidade ou alguma outra situação na qual você nunca abandona esse sentimento e se torna um adulto dependente.

Para resumir, o desenvolvimento da independência numa criança tem que enfrentar não somente os problemas inerentes da dependência, mas também a relutância de pais e filhos em superar essa dependência. Apesar de tudo isso, nosso papel como pais é de alguma forma facilitar o caminho de nossos filhos em direção à independência. Infelizmente, isso significa que há ocasiões em que teremos que interferir. A intervenção é necessária pois **facilitar o caminho** é uma tarefa ativa, não passiva. Ajudar uma criança a se tornar independente não é simplesmente chegar e dizer: “Você é independente.” É fazer toda uma série de ações que tornarão possível que a criança cresça de acordo com suas inclinações interiores. Assim, até mesmo quando estamos preparando a criança para a independência, estamos constantemente intervindo na vida da criança, e isso é parte importante da contradição sobre a qual estou falando.

Existem, falando de modo geral, dois tipos de intervenção. Primeiro, há as intervenções nas grandes decisões. Essas são absolutamente inevitáveis; são as decisões da vida responsáveis pela sobrevivência da família como um todo. Por exemplo, “Onde vamos morar? Como vou ganhar a vida?” Essas decisões são tomadas observando-se as necessidades globais de sobrevivência da família, e elas obviamente têm grande impacto para as crianças. Se eu cresço numa cidade e então descubro que, para que possa continuar alimentando meus filhos, tenho que me mudar para outra cidade, isso significa ter que afastar as crianças de seus amigos, de seu ambiente, da casa em que elas têm vivido confortavelmente, etc. Essas são consequências dolorosas para uma criança. Como adultos, sabemos a razão por estarmos fazendo isso, e pode ser difícil para nós também ter que deixar nossos amigos e nossa comunidade, etc.; mas nós sabemos por que estamos fazendo isso. Para as crianças, não importa o quanto explicamos para elas, não importa o quão crescidas elas sejam, essa é uma intervenção dolorosa que afeta profundamente suas vidas e que elas não sentem

ser necessária. “Ganhar a vida” é algo que você não consegue explicar para uma criança num nível emocional, pois as crianças não são responsáveis por alimentar a si mesmas. Elas não têm dúvida de que seus pais irão alimentá-las. “Por que nós temos que nos mudar? Eu entendo que temos que comer – vocês **supostamente** têm que me alimentar. Mas por que nós temos que nos **mudar**?” Emocionalmente, essas ideias não se encaixam.

Grandes intervenções envolvem decisões que *temos* que fazer. Esperamos que as crianças de alguma forma sobrevivam a elas; na maioria das vezes, elas o fazem. Nós realmente não podemos ajudar muito dando explicações. Basicamente, é este o caso: “É assim que é. É aqui que vamos ter que morar. Sinto muito se isso magoa vocês. Tenho certeza de que irão fazer novos amigos. Tenho certeza de que irão conhecer outras pessoas.”

Mas o caminho para a independência se torna mais fácil se a intervenção nas **menores** decisões for minimizada. É aqui que todos nós mais pelejamos: primeiro, diferenciando entre as grandes e as pequenas decisões, das quais podemos abrir mão; e, segundo, realmente abrindo mão quando reconhecemos a diferença entre elas. Roupas, por exemplo. Esse é um exemplo clássico. A verdade é que a escolha das roupas que nossos filhos usam não é a maior intervenção que temos que fazer para suavizar seu caminho rumo à independência. Desde que eles tenham, fisicamente, o suficiente para se sentirem confortáveis em qualquer época, de modo que *eles* não sintam frio e que *eles* não se sintam desconfortáveis, temos que reconhecer que está tudo bem. Essa é a realidade. Nenhum de nós, ousou dizer, consegue viver de acordo com essa realidade. Sempre pensamos que podemos julgar melhor que nossos filhos se eles estão com frio ou não. Às vezes, quando lidamos com essas decisões menores, as convertemos, em nossas mentes – pois estamos lutando com elas – em grandes decisões, para assim justificar nossa intervenção. Dizemos: “Eles vão se resfriar. Vão pegar pneumonia. Vão ficar doentes.” Transformamos a coisa numa questão de sobrevivência. Ainda que todas as evidências disponíveis indiquem que as crianças autorizadas a seguir os próprios instintos com relação às roupas não ficam mais doentes do que as crianças que não podem fazer isso. Mas as evidências não têm nada a ver com aquilo que sentimos.

Comida é outro exemplo. Comida é um bicho-papão e tanto. Estamos muito seguros de que nossos filhos não irão sobreviver se não os obrigarmos a comer as comidas “certas”. Tivemos uma criança na escola, trinta anos atrás, que não comia praticamente nada, só Poptarts.[3] Dia após dia, ano após ano. É impossível entender biologicamente o que acontecia ali, mas a criança cresceu. O mais engraçado disso tudo é que, enquanto outras crianças ficavam doentes a torto e a direito com gripes, resfriados e coisas do tipo ao longo do inverno, aquela criança não adoecia nunca. Eu não sei o que isso prova. Certamente, na maioria das vezes, exceto nos casos mais extremos de distúrbios alimentares, as quais eu certamente não subestimo, que comida uma criança come, ou quando ela

come, é uma intervenção pequena. Se todos nós jantamos juntos em família é uma decisão dos pais, não necessariamente ligada à sobrevivência, não necessariamente interessante para as crianças em todas as idades. É uma decisão importante o bastante para justificar a intervenção enquanto facilitamos o caminho das crianças rumo à independência? Ou é uma das pequenas que podemos deixar para lá e dizer: “Isso faz parte do seu processo de se tornar independente. Deixe-as em paz.”

A lista pode continuar infinitamente. Essas são as questões com as quais batalhamos, mas enquanto pelejamos com elas, se estivermos sendo honestos ao nosso papel como pais, temos que nos perguntar constantemente: “Isso é algo que necessariamente demanda intervenção?” – pois toda intervenção é um passo para longe da independência. Cada um de nós irá responder de maneira diferente. Eu não irei julgar suas respostas, assim como não desejo que julguem as minhas. Mas o que deveria ser igual para todos nós é que devemos **fazer aquela pergunta**. É quando paramos de fazê-la que começamos a prejudicar o papel que nos cabe como pais – facilitar o caminho para a transição da criança rumo à independência.

O ato de interferir diferencia o papel dos pais do papel de todos os outros adultos de uma maneira funcional. Ninguém mais em nossa sociedade tem o direito de interferir. Como pais, temos esse direito. De maneira distinta, em nossa cultura bastante individualista, desenvolvemos a tradicional postura de não interferir na forma como os outros criam seus filhos. Se eu vejo um pai fazendo algo que, em minha opinião, é uma prática de criação claramente ruim, tenho que guardar minha opinião para mim mesmo. Posso compartilhá-la com minha esposa; podemos concordar sobre o assunto em casa, na intimidade de nosso quarto. Mas se eu criticar o pai diretamente, terei passado dos limites. Terei ultrapassado uma fronteira social.

Outra diferença profunda entre os pais e todos os outros adultos é a questão do amor incondicional. Você não vai consegui-lo em nenhum outro lugar, somente na família. Um adulto pode passar a conversa em qualquer criança e pode até, quem sabe, estar sendo sincero: “Eu amo você. É como se fosse meu filho. Me sinto tão próximo de você como se fôssemos da mesma família.” Muitos de nós já dissemos isso para as crianças, de coração. Mas nenhuma criança pode ser enganada. Toda criança sabe que, quando você diz isso, você está sendo sincero só até certo ponto, e geralmente todas elas sabem exatamente onde fica esse ponto.

Estamos quase prontos para responder à questão mais específica: qual é o papel dos pais na escola? Mas primeiro temos que responder a mais uma pergunta: Qual é o papel da **escola**? Curiosamente, encontramos uma semelhança com o papel dos pais. O papel da escola numa sociedade, em geral, é criar um ambiente em que as crianças possam se preparar para se tornar adultas. Em outras palavras, a escola é uma instituição comunitária estabelecida para ajudar a preparar as crianças para serem membros independentes da comunidade. Isso significa que uma

escola tem que ser um lugar onde as crianças possam desenvolver quaisquer habilidades necessárias para se adaptar à sociedade adulta – habilidades cognitivas e técnicas para se tornarem economicamente independentes, e habilidades sociais para participar na sociedade adulta.

Na Sudbury Valley, concluímos que nossa maneira de fazer isso é dar às crianças uma experiência prática e participativa de independência desde o começo. Não um conjunto de habilidades que podem (ou não) ajudá-las a se tornar independentes mais tarde, mas habilidades práticas e participativas para a independência agora, com a ideia de que as crianças vão se tornar melhores à medida que crescem, pois é isso que elas querem fazer. Nós também damos a elas a oportunidade de usufruir a experiência prática e participativa de formar relacionamentos reais. Deixamos que elas descubram e experimentem, desde cedo, como lidar com outras crianças e com adultos. Nós não as guiamos, ou as agrupamos, ou as ajudamos como as outras escolas fazem. Nós dizemos: “Você tem que fazer isso por conta própria, por meio da experiência prática.”

Essa é uma missão que levamos muito a sério. Ela pode ser muito difícil para os pais. Eles representam o amor incondicional. É doloroso para os pais quando a criança volta para casa e fala de todas as frustrações que tiveram ao longo do dia: “Aquela criança foi má comigo. Aquela outra não queria brincar comigo. Eu não tenho amigos.” Para a escola, isso é parte importante da realidade do mundo. Os adultos têm que dar duro para fazer amigos. Adultos têm que aprender a viver com o fato de que há inimigos por aí que nos desejam mal. Adultos têm que descobrir quem são seus amigos e quem são seus desafetos, e como lidar com ambos. A Sudbury Valley sempre disse: “Ofereça experiência prática e participativa desse trabalho duro às crianças desde o primeiro dia. É a melhor, mais rápida, mais fácil e mais duradoura maneira de aprender.”

Nós também acreditamos que preparar as crianças para serem independentes na sociedade significa dar a elas experiência prática com a democracia e tem a ver com estar em um lugar em que as decisões são tomadas pela comunidade. Adultos têm que viver com decisões de que não gostam, todos os dias, e têm que perceber que parte da beleza de viver em uma comunidade democrática é engolir sua insatisfação quando as coisas não saem do seu jeito.

Agora estamos em posição de compreender por que, falando de modo geral, os pais não fazem parte do contexto diário da escola. Não é porque os pais são maus. Pelo contrário. É porque os pais, enquanto tais, têm tarefas de criação inerentes que são diferentes das tarefas inerentes que nossa escola estabeleceu para si própria. O papel dos pais tende a entrar em conflito com o papel de uma escola que é dedicada, antes de tudo, a oferecer experiência prática de independência individual, de tomadas democráticas de decisão, de desenvolver seu próprio jeito de se relacionar socialmente.

O que isso tem a ver com pais que fazem parte da equipe na escola? O problema de pais que

estão na equipe tem sido espinhoso desde o nosso primeiro dia de funcionamento. Eu fui um, muitos dos fundadores também foram, e temos muitas pessoas na equipe atualmente que são pais. Todos eles irão dizer a mesma coisa: fazer parte da equipe não é fácil para os pais, e frequentemente não é divertido para as crianças. Se houvesse uma segunda escola Sudbury em outra cidade próxima o bastante, teríamos mandado nossos filhos para lá com satisfação. Pais que são membros da equipe precisam ter uma grande quantidade de autocontrole e disciplina para coexistir em nossa escola e sempre acontece algum problema.

Vou dar um exemplo simples com o qual todo pai pode se identificar. É preciso ter autocontrole quando se trata de assuntos do Comitê de Justiça. Uma vez, nosso filho mais velho teve o registro de pessoa com o maior número de acusações. Ele era barulhento por natureza. Ele era a definição de “barulhento” e se queixavam dele o tempo todo. Como pais, tínhamos que ser absolutamente claros em nossas mentes que o processo judicial tinha que seguir seu rumo e que não tínhamos nada a ver com ele. Não podíamos conversar com ninguém do Comitê Judicial, e não podíamos interferir de maneira alguma. Nossa atitude com relação aos nossos filhos na escola tinha que ser: “Fez a fama, deita na cama.[4] O CJ tem que lidar com isso. É problema dele.” Para pais amorosos, isso requer muita autodisciplina. Para algumas pessoas na equipe, isso nunca foi fácil. Para outras, era mais tranquilo. Mas sempre representava um desafio.

Do ponto de vista da criança, também não era divertido. Ela consegue ficar fora da nossa vista. Essa parte nem é tão difícil assim. Mesmo sendo uma escola pequena, é impressionante como é fácil para as pessoas ficarem fora da vista de quem elas não querem proximidade. Francamente, posso dizer que, durante todos os anos em que nossos três filhos estiveram na escola, eu não os via muito durante o dia. Imagino que eles cuidaram disso mais do que eu. Eu não os evitava conscientemente, mas aposto que eles sim, o que teria feito sentido. Eles não podiam lutar contra o fato de seu pai ser parte da equipe. Eles não podiam evitar ouvir as coisas desagradáveis que inevitavelmente são ditas sobre qualquer um na escola, criança ou adulto, mas fatalmente sobre a equipe em determinados momentos, especialmente quando “aquele desgraçado prestou queixa contra mim pela quinta vez” e “aquele desgraçado” calha de ser o seu pai! É difícil.

Contudo, parece ser verdade que você não consegue realmente começar uma escola e, provavelmente, não consegue mantê-la funcionando a menos que haja um número de pessoas na equipe que sejam tão absolutamente comprometidas com a escola, pois seus filhos estão lá, que irão fazer das tripas coração[5] para que ela continue existindo. Assim, é uma situação desconfortável, mas aparentemente necessária no atual estágio de desenvolvimento das escolas Sudbury, que haja na equipe pelo menos algumas pessoas tão comprometidas com a sobrevivência da escola como os pais tendem a ser. O que protege a comunidade escolar é o fato de a equipe ser eleita, sem posse por

prazo indeterminado, todo ano, e mais de um pai/membro da equipe foi mandado embora ao longo dos anos, enquanto seus filhos permaneceram na escola. Assim vocês podem ver como é difícil lidar com um problema que está em toda parte.

Deixem-me divagar um pouco para esclarecer meus argumentos com outro exemplo. Ouvimos muito hoje em dia sobre “homeschooling”. [6] Há um subgrupo de “homeschoolers” que se autointitulam “unschoolers”, [7] muitos dos quais alegam estar educando seus filhos de uma maneira virtualmente idêntica à nossa na Sudbury Valley. São essas pessoas que dizem honestamente, e sentem honestamente: “Acreditamos em dar aos nossos filhos a liberdade para fazer o que eles quiserem, e não intervir em suas atividades. Se eles quiserem brincar o dia inteiro, eles podem brincar o dia todo. O que quer que eles queiram fazer está bom para nós. Estamos aqui somente para apoiar seus desejos.” Frequentemente, elas nos escrevem e dizem: “Somos iguais à Sudbury Valley.”

Mas é, contudo, a complexidade do papel dos pais que está no cerne da diferença entre nós e qualquer forma de *unschooling*. Pessoas falam de todo tipo de problemas com o *unschooling*, e há debates acalorados sobre isso. Por exemplo, há a questão de quanto o “unschooling” pode fornecer um bom mecanismo de socialização para as crianças, quando elas passam a maior parte do tempo em casa. Certamente, há situações em que pais de *unschoolers* se reúnem algumas vezes por semana nas casas uns dos outros para proporcionar socialização. Então há a questão da falta de um ambiente democrático. Não é de forma alguma possível que o “unschooling” possa oferecer uma vivência democrática na prática, pois os pais estão lá o tempo todo e estão tomando, diariamente, todas as decisões-chave que tem que ser tomadas.

Há também o problema da tendência dos pais, por mais que eles neguem isso, de proteger seus filhos. Em situações de *unschooling*, há uma falta de exposição a restrições do mundo real. Uma das coisas mais bonitas de ver crianças crescendo na Sudbury Valley, desde os quatro anos de idade em diante, é observá-las aprendendo como usar o sistema para satisfazer suas necessidades, como compreender as políticas e os relacionamentos na escola. É impressionante e maravilhoso ver uma criança de cinco ou dez anos descobrir: “Eu quero que a escola compre X; como eu consigo isso?” Ela irá até alguém para perguntar sobre a Assembleia Escolar. “O que eu faço? Como eu escrevo uma proposta? Você pode me ajudar?” Há poucas coisas mais emocionantes do que sentar numa Assembleia Escolar e ver três ou quatro crianças de sete anos aguentarem sentadas uma reunião de duas horas, quietas como ratinhos, até que seu tópico entre em discussão. Elas podem ser as crianças mais ativas da escola, mas elas irão ficar sentadas bem quietas, esperando chegar a vez de discutir a sua proposta. Elas sabem que devem levantar suas mãos e explicar o que querem e responder as perguntas. Esse tipo de aprendizado – como superar barreiras do mundo real, parte

importante da vida adulta – não se pode conseguir em qualquer ambiente de *unschooling*, pois você está negociando com seus pais, não com uma comunidade mais ampla e impessoal.

Eu acho, contudo, que o elemento-chave que nos diferencia do *unschooling*, motivo pelo qual toquei no assunto, é o problema inerente da hipersensibilidade sobre o qual eu já falei. A verdade é que, quando você está na presença de seus pais, você não pode evitar ser hipersensível às reações deles. Há tantas maneiras sutis que os pais têm de indicar o que realmente iria agradá-los, mesmo quando estão dizendo – e acreditando – que não se importam com o que você faz. “Tudo o que eu quero é que você seja feliz e que faça o que quiser.” “Bem, é isto que eu quero. Eu quero comprar uma bateria,” diz o filho de sete anos. Há somente aquele momento de hesitação parental, talvez, aquela pontinha de desaprovação – e a ilusão de livre escolha é destruída. O controle dos pais não é algo que você possa abandonar. Você não pode passá-lo para frente. Você não pode desistir dele voluntariamente.

Deixem-me resumir o que eu aprendi sobre o papel dos pais na escola. Ele é baseado em seu papel na vida. Antes de tudo, os pais estão envolvidos nas grandes decisões que têm a ver com a escola, do mesmo jeito que estão na vida. É parte do papel inevitável dos pais sobre o qual já falamos. Por exemplo, eles tomam a grande decisão de enviar seu filho para essa escola, em primeiro lugar. Não importa o quanto digamos que depende da criança – e normalmente, até certo ponto, *depende* da criança – a verdade é que é uma decisão dos pais enviar o filho à escola. Os pais têm que descobrir um jeito de levantar o dinheiro. Os pais têm que mostrar que estão realmente por trás dessa decisão e querem ver acontecer. Para que essa decisão seja significativa, os pais têm que dar apoio real para a escola e para a ideia de a criança estar na escola, pois não faz sentido tomar a decisão de enviar a criança e não dar suporte. Assumimos todas as outras grandes decisões que fazemos por nossos filhos; por que não assumiríamos essa? Isso é algo muito essencial para os pais entenderem nessa escola. E é tão difícil de fazer, pois mandar a criança para essa escola é diferente de outras grandes decisões que tomamos, **pois a grande decisão de mandar a criança para essa escola também envolve, para cada um dos pais, a grande decisão de permitir à criança participar de algo de que não participamos quando éramos crianças, que é estranho para nós.** É isso que torna essa grande decisão tão difícil.

Se quisermos ser fiéis ao nosso papel como pais, temos que apoiar 100% essa grande decisão. Ela foi tomada por nós; agora temos que assumi-la. Se a tomarmos mas não a assumirmos, não podemos ficar surpresos se depois nossos filhos ficarem confusos, sem saber qual é a nossa posição, e não se beneficiarem da escola. Esse tipo de hesitação dos pais eles sacam num minuto. E assumir a decisão significa, especialmente, que devemos apoiar as escolhas que nossos filhos fazem aqui. Nunca poderei reforçar isso o bastante. Tomar a decisão de mandar seu filho para essa escola

envolve apoiar suas decisões enquanto ele estiver aqui. Se não somos capazes de fazer isso, não devemos mandá-lo pra cá. É difícil, pois implica em não erguer as sobrancelhas como provavelmente fizemos quando ouvimos que eles brincaram o dia todo ou conversaram o dia inteiro ou saíram na neve sem sapatos ou o que quer que seja. Nada de levantar sobrancelhas. Nada de “Que legal...” com uma pontinha de tensão na voz. É duro, mas é como deve ser se pretendemos apoiar aquela grande decisão.

A outra maneira pela qual os pais se envolvem nas grandes decisões é na Assembleia Geral. Nesse contexto, a Assembleia faz sentido. Faz sentido para os pais, algumas vezes por ano, se envolverem nas grandes questões. Os pais ajudam a definir o orçamento, e a anuidade, e várias outras grandes questões que têm a ver com a cultura da escola e como ela se desenvolve. Assim, a participação dos pais na Assembleia Geral realmente faz sentido dentro de um contexto mais amplo.

Isso, então, é o que eu aprendi ao longo dos últimos trinta anos. Acho que em 1968 tivemos sorte de descobrir o lugar certo para colocar os pais nessa escola. A Assembleia Geral acabou fazendo sentido – a ideia de que os pais estão envolvidos nas grandes decisões, mas não nas incontáveis decisões diárias. Eles são membros da Assembleia Geral, não da Assembleia Escolar. Eles interferem nas grandes decisões da escola, mas não ficam tomando conta de seus filhos – uma combinação perfeita entre uma escola que fornece às crianças a experiência prática da independência e a parentalidade, cujo papel é facilitar sua jornada rumo à independência.

NOTAS

1. A sala de costura é uma sala de convivência na Sudbury Valley School. (N.T.)
2. Esse é um exemplo de um princípio ao qual fui apresentado por um grande amigo na pós-graduação, muitos anos atrás. Ele costumava dizer: “Se você tem um problema que não consegue resolver, um que seja mesmo intratável, mude para um problema maior que englobe o seu problema. Muitas vezes, você descobrirá que a solução para o problema maior é mais fácil do que a solução para aquele em que você estava se concentrando no início, e então o problema original irá se resolver sozinho.”
3. Um biscoito doce recheado pré-cozido, bastante popular nos EUA. (N.T.)
4. A expressão original em inglês é “You made your bed, you sleep in it.” Além da tradução que está no texto, ela também pode ser lida como “Sua alma, sua palma”, ou “Quem pariu Mateus, que o embale”. (N.T.)
5. A expressão original em inglês é “walk through hellfire”, que literalmente significa “atravessar o fogo do inferno”. (N.T.)
6. Ensino doméstico, prática regulamentada e bastante comum nos EUA em que se ensinam os conteúdos escolares em casa, com controle regular de alguma instituição escolar formal. (N.T.)
7. “Desescolarizados”, em português. Modelo de educação não-escolar bastante diversificado, mas que em geral propõe práticas educacionais que buscam fugir do modelo escolar convencional, e que às vezes são dirigidas pelos pais. (N.T.)

Quando eles vão ler?

HARNISH, Jennifer. When Will They Read? In: **The Sudbury Valley School Journal**, Framingham, v. 44, n. 2, p. 51-52, dez./mar. 2015.

Ler pelo prazer e pelo conhecimento sempre foi uma parte importante de minha vida. Logo, quando meus três filhos começaram bem pequenos na Sudbury Valley School eu não conseguia deixar de imaginar como eles iriam aprender a ler sem ter as instruções diretas que eu tive na infância.

Agora que os três já passaram dos dez anos e leem o que lhes interessa, eu tenho refletido sobre os diferentes percursos de suas jornadas rumo à leitura.

Meu mais velho começou a ler do nada, antes mesmo de entrar na SVS. Sem nenhuma instrução direta, apenas olhando os livros espalhados pela casa, que de vez em quando eram lidos, e alguma frustração aqui e ali quando ele não entendia as palavras que apareciam em seus videogames preferidos. Um dia, ele pegou um livro e simplesmente começou a ler as palavras com pouca hesitação. Agora, após oito anos em sua jornada na SVS, ele pode ser visto com livros de ficção científica de mil páginas, deitado pela casa ou escapando das maluquices da família lendo um livro e vendo um programa de TV ao mesmo tempo. Ou então usando um livro já lido e relido, caindo aos pedaços, como combustível para uma fogueira de acampamento.

Minha filha do meio começou na SVS com cinco anos, sem apresentar nenhum sinal de que iria ler. Aos dez, ela pode ser vista se escondendo sob seu cobertor com uma luz de leitura se divertindo com livros roubados da prateleira dos seus irmãos ou emprestados de amigos da SVS. Muito de sua leitura também acontece em jogos de computador, receitas, placas de carro, cupons e listas de games da loja de aplicativos.

Bem parecida com sua irmã gêmea, minha outra filha também não leu logo de início. Sua leitura também se desenvolveu ao longo do tempo, mas não de forma tão evidente quanto seus irmãos. Assim como ela preferia sentar e se divertir vendo sua irmã aprendendo a andar, quando ainda eram bebês, nos últimos dois anos ela ficou bem somente observando como seus irmãos descobrem as palavras e satisfazendo sua própria curiosidade perguntando para alguém o que é esta ou aquela palavra. Admito que tenho que lutar contra minhas tendências de usar esses momentos como “momentos de instrução” e ensiná-la métodos para descobrir que palavra é. Em vez disso, eu tento apenas responder suas perguntas e confiar que a leitura virá em seu próprio tempo. Ela tem se sentido frustrada por estar numa fase diferente na leitura em relação a sua irmã ou seus amigos, o que mexe com minhas inseguranças sobre as escolhas educacionais que fizemos. Mas daí parece

que essa frustração pode estar sendo uma força motivadora para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, que agora permitem que ela leia os livros que chamam sua atenção, os quadrinhos e os passatempos do jornal local, os nomes das músicas que ela quer pegar da minha coleção do iTunes e, mais importante de tudo, os cartazes colados na escola que anunciam eventos especiais nos quais ela pode se inscrever.

A melhor parte de saber que eles agora podem ler? O fato de que eles não podem mais usar a desculpa do “mas eu não consigo ler” para se livrar das tarefas que eu digito e colo no micro-ondas quase todo dia!

Sobre autoridade, liberdade e respeito

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. Disponível em: <http://www.comunidadecasadaarvore.org/#!/Sobre-autoridade-liberdade-e-respeito/c1u4h/5616c8000cf2b4b4ecc5ff47>

Um dos maiores desafios que enfrentamos como membros de equipe da Casa da Árvore, uma comunidade de aprendizagem inspirada no Modelos Sudbury de Educação, é abrir mão do controle e da autoridade que a maioria de nós adultos estamos acostumados a exercer em outros contextos. Aqui, apenas a comunidade, corporificada em instâncias como a Assembleia Semanal e a Comissão de Justiça, tem autoridade para tomar decisões que afetem a todos os seus membros, aplicar penalidades diante de infrações às regras de comportamento etc. O que torna esse desafio mais complicado é que o controle e a autoridade “inerentes” dos adultos, que derivam no final das contas de uma “superioridade” cultural reconhecida aos “maiores de idade”, podem se manifestar em atitudes aparentemente cuidadosas e, o que é pior, “pedagógicas”.

Na Casa da Árvore, a única situação em que a interferência do adulto é autorizada de antemão é a que apresenta risco real à integridade física dos aprendizes – o que só acontece raramente. No restante do tempo, as crianças e adolescentes devem lidar pessoalmente com a liberdade de escolha e a responsabilidade que acompanha essa liberdade. Quando sua atividade desorganiza ou suja algum espaço, ela sabe que é tarefa sua cuidar para que tudo fique como era antes, pois o espaço é de uso comum e há regras que foram elaboradas pela comunidade para reafirmar isso. Eles podem escolher não limpar, não guardar, não organizar, não cuidar (o que deixa a equipe bastante desconfortável, quase sempre), mas terão que lidar com as consequências de suas atitudes: a possibilidade de encontrar espaços e recursos impróprios para o uso que desejam fazer, receber uma reclamação por escrito que será apurada pela Comissão de Justiça e, caso seja verificada sua responsabilidade pela infração de uma regra, respeitar a punição que lhe for atribuída por essa Comissão.

Isso significa que a comunidade não irá funcionar “como um relógio” a maior parte do tempo, que regras serão quebradas, que o espaço não irá ficar “como os adultos gostariam que ficasse”, etc. Mas significa também que cada membro da comunidade irá descobrir, a seu tempo, como lidar com as regras e limitações da vida em grupo, com o conflito muitas vezes inevitável entre seus desejos individuais e os das outras pessoas. Vai aprender a confiar e a usar os mecanismos estabelecidos pelo grupo para resolver os conflitos e cuidar para que as regras sejam respeitadas. Vemos isso acontecer na prática quando uma criança estabelece os limites aceitáveis para o comportamento de outra criança expressando claramente esses limites ou apelando, quando isso não é suficiente, para o “vou fazer uma reclamação contra você porque você está

desrespeitando uma regra.” Ou quando um aprendiz pede para os companheiros de atividade uma, duas, três vezes por ajuda para organizar um espaço e, não obtendo resposta, faz uma reclamação por escrito que é levada para a Comissão de Justiça, perante a qual os companheiros assumem a falta e recebem a punição que o grupo acha mais justa.

Assim, nós da equipe exercitamos o respeito diariamente com os aprendizes, pois a liberdade de escolha que é garantida a todos muitas vezes significa que o outro não irá fazer as escolhas que *eu* acho adequadas, mas as que a *pessoa* acredita serem melhores. E, como equipe, exercitamos o desapego com uma postura protecionista e paternalista comum aos adultos em nossa cultura, pois liberdade com responsabilidade significa não interferir nas escolhas dos outros e também deixar que eles lidem com as consequências de seus atos, sem criar situações artificiais nem decidir interferir ou não em uma situação com base na intenção de “ensinar uma lição” (se eu guardei a vassoura deixada fora do lugar por outro membro da equipe, por que não posso guardar essa revista que um aprendiz esqueceu no sofá? Por que é mais fácil cobrar uma criança sobre o cumprimento de uma regra do que um adulto?). Os resultados do respeito são colhidos amiúde, um dia aqui, outro ali, mas ajudam a manter a crença nos princípios com os quais escolhemos trabalhar. Além dos exemplos citados acima, vemos aprendizes limpando espaços espontaneamente ou pedindo para participar da faxina, guardando objetos que eles mesmos usaram juntamente a objetos usados pelos outros, assumindo a responsabilidade pelas infrações de que estão sendo acusados durante as reuniões da Comissão de Justiça e respeitando as respectivas punições, ou se voluntariando para secretariar uma dessas reuniões, mesmo sem saber escrever ainda.

A dificuldade que nós da equipe sentimos ao abrir mão do controle e da autoridade num determinado momento parece ser proporcional aos benefícios obtidos ao se realizar essa “façanha”. Um dos casos mais emblemáticos pra nós foi o que aconteceu quando uma das crianças se viu excluída repetidamente das brincadeiras de outras crianças. Acostumada a brincar com elas, a criança ficou profundamente chateada com essa situação e procurou um membro da equipe para desabafar. Resistindo ao impulso comum de interferir diretamente (“Gente, vamos deixar a/o amiguinha/a brincar também?”), o membro da equipe acolheu o choro da criança “excluída”, disse sentir muito mas não poder fazer nada além de oferecer colo, pois a brincadeira era daquelas crianças e elas tinham o direito de decidir quem participaria ou não (esse tipo de coisa está fora dos limites das regras estabelecidas pelo grupo). Isso se repetiu mais uma vez. Dentro de poucos dias, todas as crianças envolvidas estavam brincando juntas e seguem sendo parceiras de “aventuras” até hoje, um ano depois disso ter acontecido. Mesmo se o resultado fosse diferente, se essas crianças não voltassem a brincar mais juntas, continuaríamos tendo a certeza de que a resolução da questão partiu delas, refletiu os desejos e acordos dos principais interessados e portanto foi a melhor

solução. Acreditamos que o risco de atropelar o desenvolvimento de cada um dos envolvidos na situação e de impor critérios externos a uma vivência que pretendemos ser capaz de promover a autonomia dos aprendizes não vale a resolução a curto prazo dos conflitos. Atualmente, um dos problemas enfrentados pelos aprendizes diz respeito ao que vale e o que não vale em certas brincadeiras de faz-de-conta, se o “dono” da brincadeira tem ou não o direito de decidir o que todos podem ou não fazer. Esses debates já duram algumas semanas e é possível observar mudanças na dinâmica das brincadeiras e das negociações que elas envolvem. Nós, da equipe, assistimos respeitosamente esses impasses, sem nos intrometermos (ninguém pediu nossa opinião até agora), confiando que, seja qual for a decisão tomada pelas pessoas envolvidas na atividade, as coisas vão se resolver da melhor maneira possível.

Sobre estar interessado

GREENBERG, Daniel. On Being Interested. In: **Worlds In Creation**. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1994. p. 317-330.

Na Sudbury Valley, poucos conceitos causaram mais problemas para nós do que “interesse”. O utilizamos o tempo todo em nossa literatura e em nossas conversas diárias. Ele aparece em entrevistas, em conferências para famílias, em palestras públicas sobre a escola, em conversas com os estudantes e entre eles. É o ponto de partida para todas as discussões sobre aprendizagem autoiniciada, que é a base da filosofia educacional da escola. É algo que a escola se compromete a apoiar em cada estudante, o máximo possível.

Dada a importância da noção de “interesse”, você pode pensar que nós desenvolvemos um corpo substancial de escritos sobre ela, buscando esclarecer melhor nosso entendimento sobre o assunto. Surpreendentemente, não é bem assim. Com exceção de breves menções e referências casuais, “interesse” não foi o foco de nenhum dos escritos que publicamos. Olhando mais de perto, isso acaba não sendo tão surpreendente assim. A verdade é que levou um tempo para entender bem o que realmente queremos dizer com essa palavra quando a utilizamos em seus diversos contextos escolares; e, tendo finalmente compreendido melhor em nossas cabeças, rapidamente esquecemos o quanto isso foi difícil, e presumimos que agora que *nós* a entendemos bem, todo mundo parece tê-la compreendido também. Mas como a experiência tem mostrado que essa suposição está bastante equivocada, parece ter chegado a hora de começar a explicar o que queremos dizer quando falamos sobre “interesse”.

Eu pensei bem sobre o melhor jeito de fazer isso, e cheguei à conclusão que um discurso quase médico seria provavelmente o mais eficaz. Isso se deve principalmente porque, no estado atual de nossa cultura, adotamos esse tipo de discurso em muitas áreas que não têm relação com a medicina. Saúde e medicina atualmente são tão importantes para nossa sociedade que todos nós já dedicamos muita energia para entender o vocabulário e a metodologia envolvida na apresentação de assuntos médicos. Assim, torna-se conveniente aplicar o mesmo tipo de pensamento a vários assuntos diferentes, como economia, história, até literatura, a fim de nos poupar das consideráveis dificuldades de desenvolver modos completamente novos de discurso para cada área sobre a qual desejamos falar.

Desse modo, irei buscar responder as seguintes questões: O que queremos dizer quando falamos que uma pessoa está “interessada” em alguma coisa? (**Quais são os sintomas do “interesse”?**) Qual é o comportamento adequado que se deve adotar diante de alguém que você

deseja ajudar – uma criança ou um estudante, por exemplo – quando ele mostra um “interesse”? (**Qual é o tratamento adequado para alguém que apresenta esses sintomas?**) Quais são os resultados esperados de uma situação em que uma pessoa que demonstra “interesse” é confrontada por um comportamento adequando por parte das pessoas prestativas que a cercam? (**Qual é o prognóstico para uma pessoa que apresenta esses sintomas se adequadamente tratada?**) E o que leva à ocorrência de “interesse” em uma pessoa, especialmente nos jovens? (**Qual é a causa do “interesse”?**)

Quais são os sintomas do “interesse”?

Para começar, temos que diferenciar entre duas grandes categorias de interesse. A primeira é o “interesse casual”, que aparece quando qualquer coisa nos faz parar para pensar. Eu posso passar direto mil vezes por uma elaborada teia de aranha sem nunca tê-la notado, ou sem nunca ter feito observações sobre ela, seja para mim mesmo, seja para outras pessoas. Então, um dia, eu a vejo e ela prende a minha atenção. “Nossa, que teia de aranha excepcional,” eu digo. Eu demonstrei um *interesse casual* pela teia, o que pode rapidamente levar a todo tipo de questões e comentários que fluem pela minha mente: qual será o tipo de aranha que a fez? Cadê a aranha? Por que ela escolheu este lugar? As teias de aranha não são elegantes? Como eu posso tirar uma [319] foto disso? Como a teia sobreviveu ao vento e à chuva de ontem à noite? A lista de perguntas possíveis é interminável. Ao nível mais baixo do interesse casual, a mente brinca rapidamente com todo tipo de divagações, sem dificuldade ou esforço visível, tentando prontamente encaixar a teia de aranha – da qual ela acabou de tomar **consciência** – em seu quadro geral da realidade. De fato, a consciência é a chave para o interesse casual; os dois estão intimamente ligados. O próprio ato de tomar consciência sobre algo envolve apresentar um interesse casual sobre ele. A consciência sobre uma coisa rapidamente leva à consciência de outras coisas, tal como foi ilustrado pelas diversas questões que listei acima, e cada coisa rapidamente se mostra como outra fonte de interesse casual, que pode levar a outra, e outra.

Agora, suponhamos que eu estivesse com alguns amigos quando encontrei a teia de aranha, e externalizasse todos os comentários que mencionei, talvez com um tom de admiração em minha voz. Suponhamos que eu parasse por um momento quando isso aconteceu, segurasse meu queixo e olhasse fixamente para a teia; e então, tendo registrado minhas reações, sacudisse minha cabeça com assombro e retornasse à caminhada e à conversa prévia que haviam sido interrompidas pela observação da teia. Suponhamos que tudo isso tivesse acontecido, como acontece com todo mundo mil vezes por dia, de um jeito ou de outro.

Qual é a reação que eu deveria esperar de meus amigos? Uma reação tão casual quanto os

comentários que fiz. “Sim, é uma teia e tanto,” um poderia dizer; “É realmente incrível que tenha sobrevivido,” outro poderia acrescentar; e assim por diante. **Ninguém que estivesse me acompanhando poderia interpretar errado a natureza casual do meu interesse.** Ninguém em seu juízo perfeito iria interromper nossa conversa e começar um discurso erudito sobre alguma das perguntas que fiz – digamos, um resumo sobre as várias espécies de aranha e os diferentes tipos de teias que elas tecem. Ninguém iria olhar para mim e dizer: “Essas perguntas que você fez são interessantes, Daniel; quando chegarmos em casa, vamos olhar num livro para ver se podemos encontrar as respostas para elas.”

E certamente ninguém seria mal-educado a ponto de transformar minhas expressões de curiosidade casual em um “momento de aprendizagem”. Certamente, todos os envolvidos considerariam deselegante alguém que dissesse para mim: “Que tipo de aranha *você* acha que é? O que *você* acha que prende uma teia à árvore? Vamos sacar nossas lentes de aumento para olhar mais de perto.” Tal comportamento seria ridículo e rude, um exemplo claro de paternalismo e, para todos os presentes, obviamente uma resposta totalmente inapropriada para os meus comentários.

O interesse casual é nosso modo de explorar ativamente o mundo a nossa volta. Quando o expressamos verbalmente, estamos compartilhando nossa exploração com nossos companheiros, desenvolvendo-a um pouco, talvez entrando em contato com as experiências deles. Um dos meus amigos poderia dizer: “Sabe, eu vi algo assim na floresta tropical da Costa Rica, só que tinha um formato incrivelmente diferente.” Isso, por sua vez, pode dar início a uma discussão sobre a Costa Rica, ou sobre a floresta tropical, ou outras incríveis teias de aranha que outras pessoas tenham visto em outros lugares. Falar sobre o meu interesse casual pode assim dar início a uma rápida exploração mais ampla e extensa do mundo dos meus amigos, **na medida em que isso também provoca neles um interesse casual, e os leva a pensar sobre assuntos vagamente relacionados.** Neste ponto vocês terão reconhecido o interesse casual como a força motriz por trás das **conversas cotidianas**, que não são nada além de trocas de interesses casuais entre as pessoas, um puxando o outro, que puxa outro, até que a força da conversa se esvaia.

As crianças usam o interesse casual do mesmo jeito que os adultos, e na Sudbury Valley nos comprometemos a responder a elas da mesma maneira que responderíamos aos adultos. Como em várias outras áreas, nossa insistência em garantir às crianças o mesmo respeito que é devido aos adultos em nossa sociedade cria uma separação entre nós e outras formas de escolarização. O maior contraste é apresentado pelas escolas progressistas, que defendem que as expressões de interesse casual das crianças são aberturas que facilitam a administração de informação pelos adultos (especialmente por professores profissionais) às crianças. É o mesmo que aproveitar para empurrar um remédio goela abaixo no momento em que a criança abriu a boca para falar; a justificativa é que

o remédio é “bom para a criança”, e a sua boca já estava aberta mesmo... No caso da educação progressista, o remédio é adoçado, assim sua administração é acompanhada por expressões entusiasmadas de “Não é uma delícia?”, “Não é divertido?” por parte dos adultos. Eventualmente, adoçar tudo que se toma passa a ser o jeito preferido, e tanto o adulto quanto a criança esquecem que há outras maneiras de se ingerir.

Outra manifestação de interesse casual que merece ser mencionada é a que é acompanhada por desejos. É uma expressão da curiosidade superficial, seguida pelo pensamento de que “seria ótimo se eu soubesse tudo o que há para saber sobre isso, agora.” Vamos a um país estrangeiro, e desejamos já conhecer seu idioma; vamos a um resort, e desejamos já saber jogar tênis. É como se brincássemos de Walter Mitty,[1] fantasiando a nós mesmos como mestres de todo tipo de atividade. Nós raramente, ou mesmo nunca, temos a intenção de dedicar o tempo e o esforço necessários para transformar essas fantasias em realidade; seu principal propósito é aperfeiçoar nossa imagem sobre nosso lugar no mundo. Quando eu digo: “Eu queria esquiar bem,” eu não estou realmente pedindo por horas e horas de aulas de esqui; se eu quisesse, pediria. O que eu estou realmente dizendo é que a fantasia de ser um bom esquiador me agrada, mas que eu percebo que ela nunca irá se realizar a não ser que eu faça o que não estou afim de fazer – ou seja, trabalhar para isso!

Na Sudbury Valley, a questão da intervenção externa se torna relevante somente em casos mais sérios de “interesse” que não os casuais. Na discussão a seguir, que irá se concentrar exclusivamente no “interesse sério”, eu irei limitar meu uso da palavra “interesse” a instâncias em que um nível diferente de atenção está sendo demonstrado pela pessoa envolvida. Com isso em mente, eu agora vou listar e discutir os sintomas do “interesse”.

Concentração: foco intenso e continuado numa configuração particular de ideias e/ou ações, que não é interrompida abruptamente por distrações externas ou barulhos do ambiente. Frequentemente acompanhada por irritabilidade quando há tentativas de interromper a atenção da pessoa. A pessoa está concentrada no que está fazendo, e não perambulando aleatoriamente pelo ambiente físico ou mental. Suas perguntas vão direto ao ponto, e não ficam transitando por uma ampla gama de assuntos.

Perseverança: Aplicação continuada de energia ao assunto, sem se importar com obstáculos ou dificuldades. Há um elemento de obstinação, frequentemente beirando à obsessão, de levar a tarefa adiante, a despeito de qualquer probabilidade contrária, até que se atinja a meta desejada.

Intemporalidade: Esquecimento da passagem do tempo, dos ritmos normais da vida, do dia e da noite. Rotinas regulares são ignoradas ou postergadas. Obstáculos impostos à pessoa por meio da intromissão de qualquer fator temporal são muito ofensivos – por exemplo, a exigência do término de uma atividade devido a horários de viagem, ou ao fechamento da sala onde a pessoa está

realizando sua atividade.

Incansabilidade: Adiamento da necessidade de descansar, ou dormir, até o ponto da completa exaustão, e muitas vezes para além dele. Nas crianças, isso se manifesta em atividade intensa e contínua num nível que arrasaria o funcionamento de um adulto normal – seguida de prostração repentina e total. Todos os mecanismos internos normais que registram cansaço, e que colocam em ação formas de relaxamento, são deixados de lado e ignorados.

Autoativação: Autoiniciação de atividades vigorosas direcionadas à conquista de quaisquer objetivos almejados. Há um forte impulso que leva o indivíduo a realizar o projeto com suas próprias forças, a ser o planejador e executor de toda a atividade – a **ser o dono** da atividade, em outros termos. Não se cogita esperar estímulos externos, nem se dá importância para a presença ou ausência de permissão de outras pessoas para realizar a atividade. (Claro, caso a permissão seja negada, e quem negou tiver o poder de evitar à força que a atividade aconteça, então a situação muda de figura; surge uma crise, acompanhada por raiva, enfrentamento, ressentimento etc.) Na medida em que outras pessoas precisem ser abordadas ou envolvidas no projeto, sua participação é vista como um mal necessário, na melhor das hipóteses, e seu afastamento é buscado o quanto antes.

Impaciência: Falta de vontade de adiar o envolvimento com o assunto em questão. Se possível, ele é abordado **imediatamente**; se isso não puder acontecer, então que seja **o mais rápido possível**. Outras atividades apresentadas pelas necessidades da vida são apenas toleradas, e são removidas do caminho com a maior rapidez. O objetivo é voltar para a atividade e levá-la adiante.

Esses sintomas são claramente reconhecíveis em qualquer pessoa que os apresente. Dentro de bem pouco tempo, normalmente não mais que dez ou quinze minutos, é possível detectar todos eles com exatidão. Um diagnóstico de “interesse” não deve ser feito se um dos sintomas estiver ausente; embora normalmente, se um estiver faltando, vários estarão, já que os sintomas parecer estar intimamente ligados. No entanto, pessoas que apresentem uma lista parcial de sintomas podem ser diagnosticadas como sofrendo de “interesse parcial”, que pode ser mais adequadamente tratado da mesma maneira que o “interesse casual” – ignorando-o totalmente ou deixando-o estar.

Qualquer um que passe um tempo na Sudbury Valley vai ver, a qualquer dia, um grande número de casos de interesse entre os estudantes. Isso independe da idade, especialmente em estudantes que não frequentaram outras escolas. Se você incluir em sua amostragem estudantes que passaram um tempo considerável em outros tipos de escola, então a frequência de aparecimento de interesse cai à medida que a idade avança; os estudantes mais velhos, muitos deles exilados de outras escolas, normalmente levam mais tempo para desenvolver um interesse e frequentemente não apresentam nunca casos tão severos quanto os vistos cotidianamente em crianças mais novas.

Não há uma classificação simples de tipos de atividades que podem atrair o interesse dos estudantes. Até onde sabemos, com base em vinte e cinco anos de experiência,[2] virtualmente qualquer tipo de atividade física ou mental pode se tornar o foco de interesse de um estudante. Nós vimos interesses voltados para o basquete, matemática, futebol, massinha, Lego, skate, física, olaria, biologia, caminhada, escrita, leitura, jogos de guerra, história, desenho, pintura, culinária, esqui, pescaria, karatê, dança, RPG, jogos de computador, programação, administração de empresas, ganhar dinheiro, fotografia – eu poderia continuar essa lista para sempre. Em todos os casos, os estudantes envolvidos apresentaram um conjunto completamente desenvolvido de sintomas.

Frequentemente, é motivo de aflição para os visitantes (e mesmo para os próprios estudantes) que o objeto do interesse apresentado pelo estudante não seja algo considerado digno de interesse por profissionais de escolas, pelos membros da família do estudante ou por observadores em geral. Esse é um outro assunto, e já tratamos dele adequadamente em outras de nossas publicações. Minha preocupação aqui é saber em que consiste o interesse.

Munido de uma completa sintomatologia, as pessoas na escola, ou outras que estejam relacionadas aos estudantes, podem rapidamente diferenciar entre casos de interesse genuíno que requerem alguma atenção e todos os outros casos de graus menores de interesse, que demandam uma negligência benigna. Eu já mostrei acima que é um sinal de falta de respeito, mesmo um sinal de falta de boas maneiras, intervir em casos que não sejam de interesse real. Se, por alguma razão, a intervenção é solicitada pelo estudante numa situação assim – como, por exemplo, quando um estudante que claramente não está manifestando os sintomas de interesse se aproxima da equipe e diz: “Por favor, faça isso ou aquilo comigo; estou **realmente** interessado” – então a intervenção é tão contraproducente quanto uma intervenção médica padrão (quer dizer, o fornecimento de remédios ou outros tratamentos) em casos em que um paciente, que claramente não está demonstrando sinais de doença, insiste que está doente e exige tratamento. Em ambos os casos, se a pessoa abordada concorda em intervir, o resultado será prejudicial para o usuário; no mínimo, essa intervenção irá encorajar o solicitante a acreditar em sua doença (ou em sua condição de interessado), e assim destruir sua habilidade de reconhecer por si mesmo a diferença entre a presença e a ausência dos sintomas reais. Crianças que recebem o mesmo tipo de atenção dos adultos quer demonstrem interesse casual, quer demonstrem interesse real em alguma coisa, rapidamente perdem a habilidade de dizer, sozinhas, se estão ou não interessadas. O resultado é quase invariavelmente uma pessoa que, ao sair da infância, “não sabe realmente no que está interessada”.

Qual é o tratamento adequado para quem apresenta esses sintomas?

Uma vez que tenhamos detectado uma pessoa com um interesse, como devemos reagir? A coisa mais importante que se deve compreender quando tratamos essa questão é que **quem está de fora não é automaticamente chamado a intervir em absoluto quando está diante de uma pessoa que apresenta um interesse**. Demonstração de interesse *per se* não implica na necessidade de envolvimento externo.

O princípio primordial que governa o trato de pessoas que demonstram interesse é **fazer tudo que for possível para permitir que o caso siga seu próprio caminho sem interferência, ou com o mínimo de interferência possível**. Demonstrações de interesse são uma parte normal da existência humana. A mente e o corpo foram projetados pela Natureza para lidar com elas, para utilizá-las de maneira que aumente o crescimento e a sobrevivência real. O interesse é uma configuração “normal” de sintomas, muito parecida com a perda dos dentes de leite, ou engravidar e dar à luz, ou passar pelas transformações da puberdade.

Além disso, a tendência natural de pessoas com um interesse é evitar, a todo custo, a interferência de outras pessoas ou de fatores ambientais. Acima de tudo, essas pessoas querem uma chance de deixar seus interesses desenvolverem seu potencial livre de amarras, de uma maneira que elas mesmas determinem que é a mais adequada. Qualquer instituição educacional dedicada a apoiar a mais perfeita realização dos objetivos determinados pelos interesses estabelecidos pelos estudantes irá, em primeiro lugar, dedicar-se a **sair do caminho** dos estudantes enquanto eles cuidam de suas coisas. De fato, uma escola que não fizesse nada além de deixar os estudantes em paz faria mais para ajudar as crianças a se tornar adultos alegres, criativos, ativos, imaginativos e inteligentes do que qualquer escola tradicional em funcionamento hoje.[3]

Há momentos em que o estudante que apresenta um interesse descobre que precisa de algum tipo de apoio do ambiente que o circunda e que ele não consegue descobrir como obter isso sozinho. A própria essência dos sintomas do interesse – especialmente aquele que eu chamei de “perseverança” – garante que em tais circunstâncias o estudante irá fazer com que saibam dessa sua necessidade, e continuará a fazer isso obstinadamente até que a vejam e a satisfaçam de algum modo. Pessoas que trabalham por qualquer período de tempo na Sudbury Valley School como membros da equipe estão bem conscientes da intensidade em que serão importunados e perseguidos por crianças buscando implacavelmente um interesse; e, mais importante, estão igualmente conscientes da incrível intensidade com a qual essas crianças agarram cada pedacinho de ajuda que elas conseguem arrancar dos adultos para promover seu interesse com uma efetividade e uma eficiência que parecem quase milagrosas. Repetidamente, membros da equipe descobrem que uma pequena sugestão, um comentário casual, uma aula particular que dura poucos minutos, podem fazer o impaciente estudante sair correndo alegremente para utilizar qualquer que seja a ajuda que

tenha obtido – ajuda cuja real importância escapa completamente ao adulto que a forneceu.

A quantidade exata de atenção externa que deve ser adequadamente fornecida para alguém que tem um interesse e que busca por atenção é melhor determinada pelo solicitante, não por quem o atende. Como eu havia dito, uma pessoa com um interesse é naturalmente levada a segui-lo sozinha, usando seu próprio sistema interno de orientação para guiá-lo em que direção seguir. Qualquer pedido por ajuda externa é um desvio do melhor caminho que ela preferiria trilhar; e quanto mais rápido puder voltar à busca auto-dirigida de seu interesse, maior será a sua satisfação, e maior será o benefício extraído do desvio. Não há necessidade de se preocupar se o solicitante conseguiu ou não o suficiente daquilo que desejava. Ninguém é melhor que ele para julgar isso, e ele irá voltar para ajuda adicional se achar necessário.

Tudo que eu disse sobre crianças se aplica igualmente a adultos, claro. Não há diferença entre adultos demonstrando um interesse e crianças demonstrando um interesse. Se nós adultos pensarmos naquelas situações em que estivemos absorvidos por alguma busca, iremos reconhecer a validade disso que estou falando sobre as condições sob as quais a ajuda externa é desejável. Apenas pense na última vez em que você foi arrebatado por um desejo apaixonado de fazer algo – aprender a esquiar, construir uma maquete, começar uma coleção, pintar um quadro, revelar fotografias, aprender a consertar motos, tricotar um suéter, ler um livro arrebatador. Independente da situação, tente se lembrar honestamente por que, como e quando você solicitou a participação de outra pessoa na busca, e veja se aquilo que eu disse não acende uma luzinha.

Quando falo sobre intervenção externa, não estou pensando, claro, sobre conseguir a **participação cooperativa** de outra pessoa no projeto. Essa é uma questão completamente diferente, e está realmente fora do escopo deste ensaio. Há momentos em que o interesse de alguém é melhor favorecido pelo engajamento numa busca conjunta com outra pessoa **que compartilhe o interesse daquele momento e que seja igualmente motivada a buscá-lo**. Em tais casos, temos o fenômeno do **interesse de grupo** que, devido à sinergia do esforço cooperativo, pode apresentar ainda mais vivamente os sintomas do interesse individual. A resposta adequada ao interesse de grupo por parte dos observadores não é, entretanto, diferente da resposta que deve ser dada ao interesse individual.

Ambientes escolares tradicionais – incluindo os das chamadas “escolas alternativas” – têm dificuldade em reconhecer as manifestações do interesse, e não têm nenhum mecanismo para responder adequadamente a elas. Tais escolas são normalmente incapazes de sair do caminho de seus estudantes, e assim se veem interferindo destrutivamente nas buscas que interessam a eles. Restrições de horário, de local, materiais e sociais colocam obstáculos insuperáveis nos caminhos dos estudantes com um interesse. Nem existe um mecanismo de resposta adequada dos adultos, que tem que ser cuidadosamente adaptada ao pedido. Em todos esses ambientes escolares, os adultos

têm algum tipo de meio ritualizado de interação com os estudantes, dirigido por um currículo ou uma agenda geral, e não há nenhuma maneira confortável de esquecer esses padrões pedagógicos para focar na natureza imediata dos pedidos dos estudantes.

Qual é o prognóstico para alguém que apresenta os sintomas de “interesse” caso seja adequadamente tratado?

Considere uma criança que cresceu num ambiente em que as seguintes condições foram satisfeitas de maneira continuada:

(a) Suas diversas manifestações de interesse casual foram acolhidas casualmente, frequentemente de maneira indireta, e às vezes com um silêncio cortês. Em outras palavras, as pessoas ao seu redor trataram essas manifestações pelo que elas são: expressões verbais de simples curiosidade, cujo significado só pode ser realmente conhecido pela própria criança, e que portanto não precisa de nenhuma ação por parte dos ouvintes além de uma aceitação respeitosa.

(b) Suas manifestações de interesse real (as quais eu chamei somente de “interesse”) puderam se desenvolver, sem obstáculos externos, até o máximo de suas possibilidades, de modo que elas se realizem a ponto de satisfazer à criança.

(c) Seus pedidos por intervenção externa específica, enquanto perseguem um interesse, são satisfeitas de uma forma que se aproxima o máximo possível daquilo que ela realmente está pedindo – nem mais, nem menos – de acordo com a sua própria avaliação de sua necessidade, e não de acordo com a avaliação de outra pessoa.

De uma criança que cresce assim, pode-se esperar que exiba certo número de traços de personalidade como um adulto. Por meio do hábito e de muita prática, ela irá se tornar confortável com seu próprio juízo a respeito de seus próprios interesses. Ela continuará a ter iniciativa, como a Natureza a projetou para ser, desde que nada intervenha durante seu amadurecimento para destruir essa característica inata. Ela será uma especialista em desenvolver seus próprios métodos de busca por seus interesses de modo que alcance a maior satisfação interna possível. Ela será uma pessoa com um profundo senso de autoconfiança, originado de uma longa experiência navegando por entre os bancos de areia que cercam todo objetivo humano. Ela terá elevada autoestima, devido ao fato de ser rodeada de pessoas respeitosas que não trabalharam para enfraquecer a autoestima com a qual ela nasceu. Ela sentirá que sua vida é, e foi, digna de ser vivida, pois lhe foi garantida liberdade durante sua infância, e as pessoas ao seu redor legitimaram seus julgamentos do que vale ou não a pena.

Tal prognóstico, que é totalmente corroborado pela experiência da Sudbury Valley School, aqueceria o coração de muitos pais que contemplam o que o futuro reserva para seus filhos. Para

esses pais, a Sudbury Valley (e qualquer outra escola que opere de acordo com os mesmos princípios) oferece um ambiente que aumenta as chances da criança crescer para ser o tipo de pessoa que eu descrevi no parágrafo anterior.

O prognóstico é um pouco menos seguro para pessoas que tiveram suas demonstrações de interesse atendidas de maneiras diferentes das que foram descritas neste ensaio, e que depois entraram em um ambiente (tal como a Sudbury Valley, ou outro ambiente real de natureza semelhante) que muda para as respostas que eu descrevi. Essas pessoas precisam dar uma guinada para tentar reajustar os padrões de comportamento que desenvolveram ao longo do tempo, e que tinham como objetivo se ajustar às inadequadas reações que suas expressões de diferentes níveis de interesse receberam no passado. Algumas pessoas são mais bem-sucedidas que outras na realização dessa readaptação. Essas situações são comuns na medicina tradicional; por exemplo, pessoas que se acostumaram a consumir grandes quantidades de remédios receitados para o tratamento de todo tipo de sintoma médico frequentemente acham difícil, ou mesmo impossível, mudar de rumo quando um médico mais holístico lhes fala que seu corpo e sua mente poderiam estar num equilíbrio duradouro mais saudável e estável, se elas abandonassem os remédios e adotassem um estilo de vida mais saudável. Pessoas que cresceram com tal abordagem são mais bem-sucedidas; pessoas que chegaram a isso mais velhas alcançam níveis variáveis de sucesso em fazer a transição.

Ainda assim, é melhor tentar mudar para um ambiente mais saudável – com a expectativa de um sucesso parcial ou completo – do que não tentar nada.

Qual é a causa do “interesse”?

Por que as pessoas ficam interessados por alguma coisa? Investigar essa questão é importante, pois ela está na base de qualquer abordagem sobre o interesse, como veremos agora.

A Natureza projetou o animal humano – como projetou todas as espécies bem-sucedidas – de modo a promover a sua sobrevivência. A menos que os mecanismos de sobrevivência sejam constituídos dentro da própria estrutura da espécie, eles desaparecem rapidamente. Agora, já que a raça humana não projetou a si mesma, é impossível para nós sabermos, com certeza, quais mecanismos de sobrevivência trazemos conosco. O melhor que podemos fazer é especular, examinando de perto quais padrões de comportamento são universais entre os seres humanos e tentando decidir quais padrões são mais importantes.

Desde tempos remotos, indivíduos pensantes notaram a presença da curiosidade, e de interesses guiados pela curiosidade, em todas as pessoas. Isso se tornou amplamente aceito como o mecanismo-chave de sobrevivência das espécies, que permite a cada indivíduo sondar seu ambiente para nele sobreviver efetivamente. O fato de a curiosidade e o interesse originarem-se

espontaneamente de dentro da pessoa, desde o nascimento, e existirem o tempo todo, independentemente do ambiente, torna provável que a Natureza tenha provido cada indivíduo com a habilidade de formular princípios internos de orientação que impulsionam suas expressões de interesse em direções que ele pensa serem mais benéficas para a sua sobrevivência. O fato de ainda haver pessoas habitando a Terra nos leva a concluir que as habilidades inatas individuais que ajudam o indivíduo a decidir quais interesses são os melhores para sua sobrevivência são, de modo geral, adequadas para a tarefa.

Essas observações me convenceram há tempos de que há evidências evolucionárias sólidas para a afirmação segundo a qual cada indivíduo, desde o nascimento, é naturalmente capaz de desenvolver a partir de dentro os interesses que melhor atendem às suas necessidades. Não encontrei nenhuma evidência, seja em minha experiência de vida, seja nos relatos de experiências de outras pessoas, que me levasse a acreditar que exista qualquer outra pessoa ou autoridade externa que saiba melhor que o próprio indivíduo quais interesses são os melhores para atender suas necessidades de sobrevivência.

Essa visão do que leva uma pessoa a demonstrar interesses tem sido a base para o material que apresentei no corpo deste ensaio. Alguém que tenha outra visão sobre a origem do interesse poderia muito bem compor uma imagem completamente diferente sobre a natureza do interesse, seus sintomas, resposta adequada e prognóstico. Assim, por exemplo, uma pessoa que pensa que o profundo interesse de uma criança em ver TV revela a manifestação de alguma desordem e vai contra aquilo em que a criança *deveria estar* interessada, não irá concordar com minha visão segundo a qual tal interesse está satisfazendo as necessidades autodeterminadas dessa criança de uma maneira que um observador externo não pode nem deve julgar, e que deveria ser atendido da mesma forma que um interesse em, digamos, ciência ou matemática! Esse ponto não pode ser realmente debatido, pois as diferentes visões se originam também de diferentes compreensões de toda a fenomenologia do interesse e, em última instância, da natureza humana. Não posso provar que minha compreensão está “certa”, ou mesmo que seja “melhor” do que a de qualquer outra pessoa – não mais do que um médico pode *provar* que sua visão do animal humano é superior à do curandeiro xamã ou outro curandeiro “alternativo” ou mesmo à de outro médico que siga uma teoria médica diferente.

Tudo o que posso fazer é apresentar minha compreensão para torná-la acessível a qualquer curiosidade ou interesse que possam ter sobre ela...

NOTAS

1. Personagem do conto de James Thurber, “A vida secreta de Walter Mitty”. Sua principal característica é

fantasiar o tempo todo sobre sua própria vida. (N.T.)

2. A Sudbury Valley School foi fundada em 1968. (N.T.)

3. Ver GREENBERG, Hanna. “What Children Don't Learn at SVS”. In: GREENBERG, Daniel; SADOFSKY, Mimsy (ed). **The Sudbury Valley School Experience**, 3 ed. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1992, p. 17 et seq; e “The Art of Doing Nothing”, p. 81 et seq (disponível em português nesta coletânea).

Todo viajante precisa de orientação

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. Disponível em: <http://www.comunidadecasadaarvore.org/#!/Todo-viajante-precisa-de-orienta%C3%A7%C3%A3o/c1u4h/5661e5a80cf203d325ea6120>

Versão original em inglês disponível em: <https://sudburyvalley.org/blog/every-traveler-needs-orientation>

Há muitos séculos, filósofos e cientistas vêm debatendo a questão do conhecimento humano: sua natureza, seus limites, sua origem. Sobre esse último ponto, até hoje investigamos quanto o ser humano nasce sabendo e quanto descobre ao longo da vida. A partir do momento em que assumimos a posição de que não nascemos sabendo,[1] passamos a enfrentar esta outra questão: como então vamos aprender o que precisamos para viver neste mundo? Uma das respostas, a mais comum e a mais familiar para a maioria de nós, diz que o aprendizado só acontece sob orientação de um ou mais "guias" que já sabem alguma coisa. Assim, alguém vai nos mostrar, vai nos direcionar rumo aos conhecimentos realmente importantes. Sem esses "guias", estaríamos completamente perdidos. Talvez por isso, as abordagens educacionais não-diretivas causem tanto espanto e sejam consideradas incoerentes por tantas pessoas.

Mas existe pelo menos mais um tipo de resposta: o aprendizado acontece quando a pessoa busca a solução necessária para resolver um problema. Essa resposta não descarta a importância dos "guias", no entanto, não afirma que eles sejam a única fonte de conhecimento, o que, no fundo, leva a novas perguntas: o que, ou quem, pode servir como "guia"? Quando um "guia" é importante, e quando é desnecessário, ou mesmo, prejudicial? Quem deve decidir quando é hora de buscar esta ou aquela fonte de conhecimento? Como extraímos conhecimento das diferentes fontes que acessamos? É possível antecipar e determinar, de fora, quais são os conhecimentos úteis para outra pessoa?

Os espaços de educação que funcionam segundo a abordagem Sudbury são adeptos daquele outro tipo de resposta: o aprendizado é fruto das buscas pessoais. O que não quer dizer, contudo, que não exista nenhum tipo de "orientação", mas certamente implica que não há nenhum tipo de "direção". O que isso significa, na prática? Talvez uma metáfora possa ajudar a responder melhor a essa pergunta. Vamos imaginar que a vida de cada pessoa seja uma viagem, trilhada a pé, por diversos caminhos, e que o objetivo geral de todo aprendizado seja conhecer as trilhas, saber relacionar-se com os outros viajantes, planejar os percursos de maneira cada vez melhor, estar preparado para os imprevistos e desvios no caminho, saber escolher o que levar na bagagem e onde parar para descansar etc. Aqueles que acreditam que todos precisamos de direcionamento, irão defender a importância de ter sempre (ou pelo menos, quase sempre) um guia ao nosso lado. Já o

Modelo Sudbury de Educação irá basear-se na ideia segundo a qual nenhum de nós sabe de antemão quais caminhos seguir, nem onde a viagem irá nos levar, menos ainda no que diz respeito às viagens das outras pessoas, mas todos dispomos de habilidades e ferramentas que irão possibilitar as descobertas pessoais e a realização de nossos objetivos.

Assim, não existem apenas um ou dois (ou dez, ou vinte) guias, ou "viajantes mais experientes", que todos precisamos seguir. O que existe é uma **infinidade** de fontes diferentes de **orientação**: o clima, as pegadas na estrada, a vegetação, o comportamento dos outros viajantes, os conselhos dos viajantes mais experientes, nossa própria intuição, o conhecimento que acumulamos ao longo dos trajetos percorridos...

Nos espaços educacionais Sudbury, a equipe (responsável pelo funcionamento geral do espaço, pela segurança dos estudantes, por apoiar as iniciativas daqueles estudantes, etc.) não irá fornecer nenhum tipo de **direcionamento**, pois isso é visto como desnecessário e, pior ainda, como prejudicial. Da mesma forma que um direcionamento não solicitado iria distrair um viajante que busca os sinais (externos e internos) para se orientar em sua trilha, qualquer pessoa bem-intencionada que tentasse ajudar um estudante iria, no mínimo, distraí-lo de suas atividades, atrasando suas descobertas, mais que acelerando-as. No fundo, há ainda uma mensagem bastante ofensiva por trás de toda ajuda não solicitada, que revela falta de confiança no outro: "Sem mim, você não seria capaz de descobrir essa coisa que é tão importante."

Mas os viajantes não estão sozinhos. As escolas Sudbury representam, em parte, uma viagem coletiva: um grupo de pessoas, uma comunidade, que se reúne para realizar uma jornada em que todos serão livres para escolher suas trilhas, para decidir democraticamente o funcionamento do grupo e as regras de comportamento que irão ajudar ou atrapalhar cada um a buscar seus objetivos. Isso significa que as pessoas podem escolher caminhar sozinhas ou acompanhadas, durante todo ou só por uma parte do tempo, embora ao mesmo tempo façam parte de uma comunidade de caminhantes que irão dar apoio uns aos outros, quando for necessário. Nesse ambiente, os viajantes irão aprender a encontrar toda a **orientação** de que precisam, dentro e fora de si mesmos, acertando e errando, se perdendo e se encontrando, observando os outros caminhantes e analisando a si mesmos. Criarão um mapa completamente personalizado para essa viagem única que é a vida de cada um.

NOTAS

1. O que não significa que chegamos ao mundo como uma completa "folha em branco", pois nos meses dentro do útero aprendemos bastante sobre nossas mães e o ambiente em que ela vive, como revela Annie Murphy Paul [nesta fala](#).

Você é capaz de confiar que seus filhos irão educar a si mesmos?

SADOFSKY, Mimsy. Can you trust your children to get their own education? In: SADOFSKY, Mimsy; GREENBERG, Daniel (ed). **Reflections on the Sudbury School Concept**. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1999. p. 1-10.

Quando eu pensei sobre qual seria a melhor maneira de explicar o que é a Sudbury Valley School, decidi que eu queria explicá-la como mãe. Eu sou mãe de três filhos que fizeram parte daquilo que começou como um experimento muito empolgante e acabou se mostrando uma ideia solidamente comprovada que tem dado certo há três décadas.[1]

A Sudbury Valley School surgiu da agitação e do descontentamento que marcaram o final dos anos 1960. A maioria de vocês deve ter visto o filme “Hair” – ou talvez não, mas certamente vocês pensam nos anos 60 como um tempo de liberdade, desconforto e insatisfação com o status quo político e, por último mas não menos importante, um tempo de experimentações. Do ponto de vista dos ultrassofisticados anos 90, olhamos para os anos 60 com uma pontinha de desdém. O que certamente não é uma atitude muito correta, mas, de todo modo, a instituição da qual estou falando começou, foi um tipo de produto e de algum jeito sobreviveu àqueles anos impetuosos.

Uma das ideias que pairava no ar nos anos 60 era a da escola “livre”. E foram fundadas várias escolas cuja ideia central era a liberdade. Naquele tempo, Framingham era um subúrbio calmo de Boston, e ali uma escola que incorporava toda a liberdade razoável era inaugurada silenciosamente por um grupo de pessoas muito quadradas e convencionais. As ideias por trás dessa escola eram muito simples, até elementares. À medida que a escola foi se desenvolvendo ao longo do tempo, os princípios se mantiveram os mesmos, mas a profundidade da compreensão alcançada pelas pessoas envolvidas com a escola sobre esses princípios cresceu imensamente. Eu sou uma sobrevivente, e longe de ser a única, dessas três décadas de trabalho e conhecimento crescentes.

Muitos de vocês devem ter ouvido falar de planejamento base zero. A Sudbury Valley foi um tipo de escola “planejamento base zero”. Todas as concepções sobre o que uma escola precisava fazer eram consideradas supérfluas até que se provassem úteis e necessárias. Recentemente, li um artigo na revista **American Heritage** que falava sobre como essas ideias sobre educação são recentes; noções que pareciam, e ainda parecem para a maioria das pessoas, essenciais para se definir uma escola. Cem anos atrás, somente 3% da população se formavam no ensino médio, e eles definitivamente não estavam tendo uma educação “prática”. Pouco mais de cinquenta anos atrás, esperava-se que somente 50% da população chegassem ao ensino médio e somente em torno de 20% eram considerados aptos para a universidade.

As pessoas que fundaram a Sudbury Valley sentiam que era totalmente natural para os seres humanos, assim como para todos os outros animais, aprender como sobreviver em seu habitat natural. No caso dos humanos, isso significa que seu cérebro tem que se desenvolver completamente e tem que desenvolver ideias cada vez mais complexas sobre o mundo que os cerca. Eles têm que desenvolver uma visão de mundo e têm que refiná-la ao longo de toda a sua vida. Qual seria possivelmente o melhor jeito de fazer isso? Parece que o melhor jeito é deixar a natureza seguir seu curso; permitir que cada indivíduo floresça completamente e ganhe a confiança habitual das pessoas que sabem o que querem da vida e que descubrem sozinhas como conseguir isso. Parece que essa tarefa de descobrir as coisas e tentar melhorar os próprios conhecimentos, de ir atrás do que você quer, é algo que cada ser humano faz desde a mais tenra idade, e o principal fato que muda quando as pessoas crescem e se tornam adultas é que as coisas que elas desejam e os meios que são capazes de usar para alcançá-las podem se tornar mais complexos e sofisticados. Nós sentimos que uma criança autorizada a desenvolver essas capacidades naturais de tentar compreender o mundo ao máximo seria a criança que melhor se encaixaria numa sociedade que exige criatividade e uma extraordinária capacidade de adaptação. E era totalmente claro pra nós o *que* era necessário – adaptabilidade e criatividade. Então fizemos o compromisso de educar nossos próprios filhos de um modo que parecia fazer sentido pra nós, não importando o quão “estranho” isso fosse.

Seres humanos, e isso era claro mesmo no final dos anos 60, em breve iriam viver numa sociedade pós-industrial e tinham que se ajustar a essa realidade. Trabalhadores de linha de montagem eram cada vez menos necessários. Para os fundadores da Sudbury Valley, parecia que os seres humanos que se desenvolviam livremente, sem qualquer obstáculo desnecessário à sua criatividade, e cientes de que a responsabilidade por sua própria vida estava em suas mãos, provavelmente iriam se encaixar mais confortavelmente num mundo que estava começando a mudar numa velocidade vertiginosa.

Numa época em que a revolta e o questionamento estavam no ar, ainda parecia óbvio para nós que havia componentes muito importantes em nossa sociedade que davam força e coesão a ela. Esses componentes nos deram a força para fazer a revolta, na verdade. Um deles era a democracia. Eu acho que a maioria de nós não aprecia o quanto a democracia está profundamente entranhada em cada um. Para nós é uma questão de princípios que uma grande quantidade de coisas é decidida pela maioria. Uma maioria de votos elege o governador do estado. Uma maioria pode derrubar uma proposta feita por plebiscito, ou transformá-la em lei. Não vemos nada demais em formar clubes ou grupos civis que tomam decisões democraticamente. Em New England, a maioria vive em cidades que são conduzidas segundo o modelo de Assembleias Municipais. Às vezes essas Assembleias

podem parecer irritantemente incontroláveis, mas certamente são democráticas! Isso está profundamente arraigado à experiência Americana. Parece fazer muito sentido que uma escola permita que as crianças ganhem experiência real com um governo democrático ao governar democraticamente a instituição que elas estão usando para obter sua própria educação.

Assim, dois dos aspectos fundamentais de uma escola em que os fundadores da SVS estavam interessados eram liberdade e democracia. E juntos eles apontam para a característica primária que é imprescindível em nossa instituição: confiança; confiança que as pessoas irão descobrir o que precisam, como vão chegar lá, como construir uma comunidade.

E, então, uma terceira ideia se apresenta: responsabilidade. Cidadãos que crescem numa sociedade que oferece liberdade e confiança devem se tornar responsáveis. Como você torna uma pessoa responsável? Todo mundo sabe a resposta: você confia responsabilidade a ela. Isso só pode ser aprendido na prática.

Essas eram as ideias que se enquadravam razoavelmente bem nos anos 60 e se encaixavam solidamente no todo que iria se tornar a Sudbury Valley. O motivo pelo qual a escola ainda existe é que essas ideias formaram uma unidade coerente e razoável, foram firmemente estabelecidas, batalhadas com firmeza, e fortemente defendidas ao longo dos anos.

Eu vim aqui nesta manhã como uma sobrevivente desses anos de experiência. Mas uma sobrevivente muito especial: em 1968, quando todas essas ideias praticamente não tinham sido testadas, meu marido e eu fizemos um compromisso que teve amplas consequências para nossa família: nossos filhos foram matriculados e se tornaram alguns dos estudantes originais nessa escola.

Muitas vezes, nos anos que se seguiram, eu me lembro do que sentimos à época. Estávamos extremamente empolgados, pois os princípios dessa nova escola pareciam tão razoáveis, tão **corretos**; e estávamos extremamente apavorados, pois era claro que mandar crianças para uma escola assim significava abrir mão de qualquer traço de controle sobre suas vidas escolares. Frequentemente, significou não ter a menor ideia do que se passava em suas vidas escolares. Significava que estávamos depositando um nível de confiança em nossas crianças que era total e completamente diferente de qualquer coisa que as pessoas que conhecíamos (nossos pais, ou nossos amigos ou nossos exemplos de vida) considerariam conceder. Assim, estávamos apavorados. Trinta anos depois, não estamos mais com medo, mas mesmo agora, com toda a nossa experiência, cada pai que envia sua criança para uma escola assim sente os mesmos medos.

Você certamente ficará inseguro ao falar para uma criança de cinco ou oito anos de idade: “Nós confiamos que você irá descobrir o que você quer e o que você necessita na vida, e também descobrirá como conseguir isso. Vamos permitir que você fique num lugar que reconhece sua

habilidade para fazer isso, que respeita você da mesma maneira que um adulto é respeitado, e que também apoia você com uma atmosfera de gentileza e afetividade enquanto você está aprendendo a conduzir sua própria vida.” Mas quando você pensa a respeito, percebe que as pessoas nascem com os cérebros prontos para isso; elas estão adquirindo informação e aprendendo como construir uma visão de mundo desde a mais tenra infância. Quando você pensa em quão difícil é começar do zero e dominar sua língua nativa em poucos anos, fica mais fácil confiar que aquele menino de seis anos, ou de dez anos, irá continuar compreendendo gradualmente o ambiente em que vive. E quando você pensa em como é muito mais difícil pra você, se já tiver passado dos quarenta, programar um videocassete do que é para o seu filho de nove anos de idade, então talvez você possa parar de se preocupar, ou pelo menos pegar mais leve por alguns momentos!

A Sudbury Valley aceita pessoas de todas as idades, a partir dos quatro anos.[2] Ela oferece um diploma de ensino médio. Há aproximadamente duzentos estudantes. Todos estão fazendo o que querem o tempo todo, e os grupos de estudantes (e equipe) mudam constantemente, assim você pode fazer coisas diferentes em lugares muito diferentes com diversas pessoas num único dia; ou fazer uma coisa sozinho, ou com um grupo do qual você gosta, durante um mês inteiro.

Os interesses são buscados com gosto, e não há juízo de valor – exceto quando a questão é segurança, legalidade ou padrões da comunidade – sobre as prioridades escolhidas por alguém. Assim, um estudante pode decidir jogar **Dungeons and Dragons**, ou **Magic**,[3] ou brincar com ursinhos de pelúcia por semanas ou meses e ninguém na escola jamais irá sentir que ele esteja perdendo seu tempo. Infelizmente, muitos estudantes irão encontrar pessoas de fora que não irão entender a intensidade da experiência, a profundidade do conhecimento que se pode tirar dessas atividades. Em nossa escola, não nos preocupamos. Nós ouvimos o vocabulário sofisticado, nós vemos as crianças se tornarem extraordinariamente articuladas, nos maravilhamos com sua criatividade e nos surpreendemos com seu bom senso. De verdade.

Por exemplo: hoje há uma criança desse município que, com sua irmã caçula, é uma estudante da Sudbury Valley. A estrutura democrática da Sudbury Valley inclui um corpo disciplinar, chamado Comitê Judicial, formado por sorteio de membros de diferentes idades, que investiga e atua a partir de reclamações escritas sobre violações de regras. Eu devo ter me reunido nesse comitê com pessoas que tinham tanto bom senso quanto a jovem garota da qual estou falando, e devo ter visto outras que eram muito criativas para bolar punições para os violadores de regras, mas eu nunca vi ninguém que superasse sua habilidade para ser brilhante e criativa ao mesmo tempo.

Fica claro pra mim que trabalhar de igual pra igual com pessoas mais velhas e mais novas para resolver problemas na comunidade é um dos maiores presentes que podemos oferecer às

crianças. E aos adultos. Eu não acho que nenhum de nós entendia o quanto isso era verdade nos idos de 1968; muitos de nós entendemos agora.

Mas vamos voltar aos pais. É maravilhoso pensar que seu filho pode descobrir como resolver problemas, mas também é perfeitamente normal imaginar se ele irá ou não dominar frações algum dia. É perfeitamente normal ficar preocupado se o sucesso de seu filho como adulto não está condicionado ao fato dele notar a importância de certas coisas que a escola pública nos disse serem vitais. Bem, eles irão notar o que é importante. Eles tanto irão notar quais coisas são realmente importantes quanto irão descobrir como se tornar adultos completamente desenvolvidos. Porque um adulto bem-sucedido é um adulto que se sente livre para aprender coisas novas; se sente no controle de sua vida; e sabe como se divertir. Um adulto bem-sucedido é uma pessoa que tem bom senso, é gentil e cordial. Acho que nós queremos, em primeiro lugar, que nossos filhos sejam boas pessoas, em segundo lugar, que eles tenham as ferramentas necessárias para buscar seus próprios interesses e, por fim, que se sintam parte da comunidade, o que quer que isso signifique pra eles. Pode ser que não expressemos nossos ideais dessa forma quando pensamos a respeito da **educação** de nossas crianças, mas quando pensamos sobre suas *vidas*, poucos de nós desejaríamos algo muito diferente.

Acho que a Sudbury Valley prepara crianças para serem adultos competentes, bem-sucedidos e o único motivo pelo qual uma pessoa sobrevive tendo filhos numa escola dessas é porque ela faz cada pai e cada mãe dar um passo para trás e examinar seu próprio conjunto de valores, e ver que suas crianças não estão fora dos valores de sua família.

É difícil, enquanto nossas crianças estão formando a si mesmas, e parecendo completamente diferentes umas das outras e diferentes de você, imaginar a extensão de nossa influência sobre elas. Mas certamente, uma criança intelectual provavelmente irá surgir numa família que valoriza muito a leitura e o conteúdo de livros e museus. Um ser humano atencioso e gentil não é um fruto improvável de pais atenciosos e gentis; é mais a confirmação da regra. Seus filhos, não importa como as coisas estejam indo durante seus anos mais rebeldes, muito provavelmente irão se espelhar nos valores que foram exemplificados pela família.

De fato, exemplos de comportamento em que se espelhar são a razão mais importante de termos adultos numa escola como a nossa. Os estudantes precisam entender como os adultos vivem suas vidas, como os adultos tomam decisões, como os adultos estudam e aprendem. Eles precisam ver estudantes de todas as idades e também adultos envolvidos nessas coisas, ver a vida acontecendo ao redor deles. Eles precisam ver pessoas que amam seu trabalho trabalhando. Eles usam essa informação para modelar a si mesmos; para descobrir como a vida funciona e como eles desejam trabalhar.

O trecho a seguir é a fala de um ex-estudante sobre esse assunto. Ela foi extraída de

entrevistas feitas por Hanna Greenberg e publicadas no livro **Kingdom of Childhood**:^[4]

Você pega um certo tanto de sua própria personalidade de outras pessoas. Parte do que molda você naquilo que você é é aquilo que você colheu ao seu redor. Você tem essa vasta gama de atividades diferentes acontecendo e diferentes personalidades participando delas e diversas pessoas com as quais você interage. Você pega o que deseja disso tudo, mas a coisa toda não molda ninguém. Todos são moldados por partes que colhem do todo. Se a coisa toda formasse todo mundo, não funcionaria. Não haveria personalidades distintas. Seríamos ciborgues. Não é assim que funciona. Você tem sua própria cabeça e você a constrói sozinho. Você não pega tudo que seus amigos pegam – você não vai sempre ao mesmo tipo de curso, ou pratica os mesmos esportes. Você escolhe o que é interessante pra você.

Eu nunca tive medo de adultos. Não que eu não respeite as pessoas. Eu respeito crianças de quatro anos. Meu respeito pelas pessoas é igual. Não interessa se você é famoso ou se você é uma criança pequena ou se você é um adulto ou o que quer que seja. Eu não aprendi isso só na escola, mas também na minha criação. Isso faz diferença também. Quanto mais você for exposto a essas coisas, mais você tende a acreditar nelas e realmente incorporá-las em sua vida. Se você vê isso na escola, mas algo completamente diferente é praticado em casa, então você não está tendo tanta base assim. Você vê algo por oito horas e outra coisa durante as outras oito horas e você dorme no resto do tempo, então é uma corda bamba. Você tem que encarar essas coisas com cautela e dizer, “Bem, essas pessoas fazem isso desse jeito, mas minha família faz de outro modo...” e então você tem que escolher qual é o jeito certo de agir. Definitivamente, ajuda muito ter as mesmas filosofias, as mesmas práticas e as mesmas crenças em casa e na escola.

A maior parte do que eu aprendi, aprendi de outras crianças. Eu não estou dizendo que não aprendi nada nas aulas que fiz. Eu aprendi. Mas o grosso do que você aprende na Sudbury Valley é vida. Você aprende a lidar com pessoas, como fazer coisas e como organizar tudo que você aprendeu. Algumas coisas você irá aprender vendo adultos em ação, ou participando com adultos. Eu fui parte de comitês e coisas do tipo onde podia haver pessoas me mostrando como fazer algo. Mas a maior parte – 99%, eu acho – do que você aprende, aprende de outras crianças, e isso tem a ver com a vida – como você vive e como as coisas acontecem e o que está rolando. Não é tipo, “Eu aprendi isso dele e dela.” Nós simplesmente aprendemos isso juntos. Algumas coisas você aprende se relacionando diretamente com outras crianças, quando você pode ver o aprendizado acontecendo. Mas na maior parte do tempo é simplesmente porque você se sentou e conversou, ou alguém está dizendo alguma coisa e uma ideia surge, se destaca e se desenvolve.

Um aspecto interessante de ter crianças em que se confia para tomar as próprias decisões e para administrar suas vidas é que não acontece muita rebeldia. Os anos da adolescência podem não ser uma moleza, mas também não são o fim do mundo. Crianças que não são tratadas como prisioneiras não precisam ficar nervosas por estarem sendo tratadas como prisioneiras. Isso faz uma enorme diferença para a vida familiar! Grande parte dos conflitos familiares normais desaparece quando você trata suas crianças com o mesmo respeito que você espera delas. E uma coisa engraçada acontece quando você educa crianças tratando-as com respeito: elas respeitam tudo: você, outras pessoas, animais, até insetos e peixes!

NOTAS

1. A SVS foi fundada em 1968. (N.T.)
2. Mais especificamente, 21 anos costuma ser a idade máxima dos estudantes. (N.T.)
3. Um jogo de RPG de mesa e um “card game”, respectivamente. (N.T.)

4. GREENBERG, Daniel; SADOFSY, Mimsy (ed). **Kingdon of Childhood**. Sudbury Valley School Press: Framingham, 1994.

Luís Gustavo Guadalupe Silveira é um dos fundadores e trabalha como membro da equipe da Casa da Árvore desde 2014, uma Comunidade Democrática de Aprendizagem Livre inspirada no Modelo Sudbury de Educação. Para mais informações sobre a Casa da Árvore, acessar o endereço www.comunidadecasadaarvore.org. Pai de Yuri e Luana e casado com Alessandra Araújo. É escritor, professor, tradutor, locutor, músico e ilustrador. Estudou na Escola Cooperativa Galha Azul (Lavras/MG), fez graduação em Filosofia na UFU (Uberlândia/MG), onde também fez seu mestrado em Filosofia e é Doutor em Filosofia pela USP (São Paulo/SP). É professor no IFTM Uberlândia.