

EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: O EXEMPLO DE SUMMERHILL E AS PERSPECTIVAS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Cléber Fernando Homem¹ e Luciane Flores Homem²

RESUMO - A liberdade é um valor absoluto, e condição necessária para o desenvolvimento humano. É no convívio social, na prática da liberdade, que o homem se constitui um ser livre. Uma das primeiras experiências, talvez a mais significativa, consiste no processo de formação escolar, cujo propósito é educar e a prática, na maioria das situações, assenta-se sobre padrões de repetição previamente definidos e fortemente enraizados em tradições. Diante desta situação aparentemente paradoxal, recorreu-se a uma revisão bibliográfica de alguns autores humanistas de diferentes períodos históricos, sobre o tema liberdade. Em seguida, discute-se como este valor foi praticado na escola de Summerhill e quais efeitos esta prática produziu naquela comunidade escolar. Por fim, buscou-se compreender como a escola iluminista, moldada conforme os interesses da revolução industrial, e que ainda serve majoritariamente de base para o sistema educacional brasileiro, compreende e pratica a liberdade enquanto valor fundamental para o desenvolvimento humano. Após a análise dos resultados da pesquisa, verificou-se a existência de um grande hiato entre o contexto da revolução industrial e o atual modo de organização da produção capitalista. Mais do que isso, que os desafios da cidadania e do desenvolvimento sustentável demandam a constituição de um novo sujeito, autônomo e responsável, livre, o que, em última análise, constitui-se em ameaça ao modelo econômico vigente. Fruto da letargia e da manutenção de interesses econômicos, a liberdade tem sido tratada mais como discurso do que como prática, ficando relegada ao plano experimental e periférico, talvez como uma forma de melhor compreender os possíveis impactos gerados por uma sociedade livre sobre os interesses dominantes.

Palavras-chave: Liberdade. Autonomia. Escola contemporânea.

ABSTRACT - Freedom is an absolute value and a necessary condition for human development. It is in social life, in the practice of freedom, that man becomes a free human being. One of the first experiences, perhaps the most significant, is the process of schooling and its practice that is usually based on traditional and repeating patterns. In face of this paradoxical situation, this article aimed to recognize the different perceptions of different humanist writers and different historical periods about freedom. Also it talked over the manner that this value was practiced at Summerhill School and the effects that were produced in this community. Finally, going over other humanist and contemporary authors, this study identified the understanding and the practicing of freedom as a fundamental human development value by the enlightenment school. This school was shaped as the interests of the industrial revolution and it presents as a basis for Brazilian Educational System. After analyzing the survey results, it was found that the school model does not sustain the current mode of capitalist production organization. More than that, the citizenship challenges and sustainable development require the creation of an autonomous, responsible and free new subject that finally constitutes himself as a threat to the current economic model. Seeking to maintain economic interests, freedom has been treated more like speech than practice and it has been relegated to an experimental level. Perhaps it is a way to understand the possible impacts created by a free society upon dominant interests.

Key-words: Freedom. Autonomy. Contemporary school.



Revista
Ciência e Conhecimento
Volume 11 – Nº 1 – 2017.



1 - Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Curso de Gestão da Produção Industrial, São Jerônimo, RS, Brasil.

2 - Professora da Área de Linguagens da Rede Pública Estadual do RS.

E-mail para contato:
Cléber Fernando Homem
cleber.f.homem@gmail.com

Recebido em: 29/08/2016.
Revisado em: 30/09/2016.
Aceito em: 20/11/2016.

Área:
Atenção à saúde e bem-estar.

INTRODUÇÃO

O processo de constituição dos sujeitos e o modo de produção capitalista constituem importante marco da unidade dialética entre liberdade e servidão, a muito debatida no âmbito dos sistemas educacionais. Pela primeira vez na história da humanidade, a vida no planeta está sob ameaça de extinção por outros fatores que não as armas, mas pelo modo de produção intensivo.

Seria esta catástrofe anunciada um produto do sistema de educação? Ou, pelo contrário, seria o sistema de educação a única possibilidade de superação da barbárie? Na busca pela resposta, revisitamos Summerhill, uma escola fundada pelo educador escocês Alexander Sutherland Neill (1883-1973), em 1921, que se localiza em Suffolk, Inglaterra.

Diferentemente das escolas tradicionais à época, extremamente rígidas e autoritárias, e até mesmo das atuais, fundadas em testes e padronizações, Summerhill considera-se uma escola para a felicidade e traz em sua essência o princípio da autonomia e da democracia como meio para se alcançar a formação integrada, intelectual e emocional, de crianças e adolescentes. O que resultaria na consolidação de um efetivo estado de felicidade baseado no ser, e não no ter.

Objeto de controvérsia, o modelo educacional proposto por A. S. Neill sofreu, e sofre, grande contestação por parte daqueles partidários da formação funcional, direcionada para o atendimento das demandas de mercado. Em Summerhill, as crianças estabelecem seu programa de estudos e, não sendo o bastante, tem o direito de decidir se querem ou não assistir às aulas. Segundo Neill (1970), o sucesso da aprendizagem resulta diretamente do interesse da criança pelo assunto em estudo. Ou seja, a imposição de um programa de estudos e um padrão de resultados não resultará em aprendizagem efetiva, baseada na vontade de aprender, mas sim por medo do castigo e, conseqüentemente, traumática.

Para Neill, a questão central reside justamente no propósito da formação escolar, que, para ele, representa a necessidade de formar cidadãos felizes, capazes de desenvolver habilidades para algum trabalho, o desempenhar de forma competente e feliz, autônoma e livremente. Eis que a principal característica, o principal valor, de Summer Hill é a “Liberdade”.

Este artigo se propõe a discutir diferentes compreensões de liberdade, seu entendimento no âmbito da educação em Summerhill, e quais características ela imprime ao modelo educacional da escola fundada por Alexander S. Neill, comparativamente à escola tradicional. Pretende, ainda, avançar na análise de propostas metodológicas contemporâneas que se aproximam da perspectiva de Summerhill.

LIBERDADE

De uma maneira abrangente, liberdade pode ser entendida como o “estado ou condição de quem é livre” (Aulete Digital, 2014). No entanto, não raramente encontramos restrições à liberdade expressas na própria formulação de seu conceito. No mesmo dicionário, a liberdade é conceituada como a “possibilidade de agir conforme a própria vontade, mas dentro dos limites da lei e das normas racionais socialmente aceitas”. O senão imposto pelo conceito sugere que a liberdade não é total e irrestrita, devendo esbarrar no limite imposto pelas regras e leis sociais e de convivência. O que popularmente é expresso a partir da seguinte afirmação: a liberdade de um se encerra no exato momento em que começa a liberdade de outro.

Ainda segundo Aulete, liberdade é a “condição de um ser que se encontra livre para expressar os diversos aspectos de sua natureza ou de sua essência”. Ou seja, liberdade para ser o que se é. Em outras palavras, liberdade é uma função de duas variáveis: independência e autonomia.

Do ponto de vista filosófico, a liberdade pode ser caracterizada tanto negativamente como positivamente. O que as diferencia é o fato de que enquanto uma qualifica a liberdade como ausência de servidão, portanto negativa, a outra se afirma na autonomia, entendida como condição necessária para o surgimento de comportamentos espontâneos e voluntários. Portanto, positiva (Wikipédia, 2014).

A versão em língua inglesa de Wikipédia define liberdade como sendo “qualidades que possibilitam aos indivíduos controlar suas próprias ações”. Também se refere a diferentes conceitos de liberdade que, em certa medida, seriam responsáveis por criar as condições e mediar às relações entre os indivíduos e a sociedade em suas mais diferenciadas formas de existir. Organizada na forma de um contrato social, que estabelece os direitos fundamentais e o exercício da liberdade, tem-se a criação de um estado ideal que estabelece um conjunto de papéis e responsabilidades individuais para com a manutenção deste estado de liberdade.

Na versão em língua espanhola de Wikipédia, temos que a “liberdade é a capacidade do ser humano de realizar sua própria vontade, ao longo de sua vida”. E complementa dizendo que “o estado de liberdade define a situação, circunstâncias ou condições de quem não é escravo”. Ou seja, está diretamente relacionada à possibilidade de decisão individual sobre o que se quer ou não fazer, sem, no entanto, eximir-se da responsabilidade sobre o que se fez ou deixou de fazer.

Conforme Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2001), liberdade é uma condição daquele que é livre, capaz de agir por si mesmo de forma autodeterminada, independente e

autônoma. Ainda segundo os mesmos autores, se tomada pelo sentido ético, a liberdade consiste no “direito de escolha pelo indivíduo de seu modo de agir, independentemente de qualquer determinação externa”. No entanto, resta a dúvida se, de fato, poderia o homem ser absolutamente livres dadas as condições limitantes como as biológicas, psicológicas e sociais. Para Kant (apud Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, 2001), a lei moral a que nos submetemos determina a compreensão de nossa liberdade, trazendo para o cerne da questão a responsabilidade intrínseca pelos atos praticados, ou não.

Se for verdade que não é possível a um indivíduo transferir sua liberdade e responsabilidade a outros, também é verdade que a imputação de responsabilidade pelos atos praticados por qualquer indivíduo deverá sempre pressupor sua liberdade em decidir por fazê-lo.

Segundo Nicola Abbagnano (2007), são três as concepções fundamentais para liberdade, e estas se sobrepuseram ao longo do tempo. A primeira considera que existe liberdade quando não existem limites. A segunda, complementa a primeira na medida em que contempla as condições externas ao indivíduo, seu contexto existencial e social. Por fim, a terceira concepção considera os limites impostos pela possibilidade de escolha ou condicionamento. Em outras palavras, que a liberdade é finita.

A LIBERDADE EM SUMMERHILL

Summerhill não foi idealizada a partir de teorias pré-estabelecidas, pelo menos é o que argumenta seu fundador A.S. Neill. No entanto, não são raras as semelhanças verificadas em relação à teoria humanista de Carl Rogers (1902-1987).

Reconhecido por aplicar os princípios da psicologia clínica à educação, Rogers defendia que os princípios básicos de ensino e aprendizagem se estruturavam na confiança das potencialidades humanas, na relevância do aprendizado para o aprendiz, na possibilidade de participação e colaboração entre aprendiz e professor, na auto avaliação e na auto crítica e, por fim, na possibilidade de aprender com a própria aprendizagem.

Suas proposições ocorrem no contexto da, e em contraposição a teoria comportamentalista. Apesar de não negar a ocorrência de um componente cognitivo no processo de aprendizagem, Rogers (1995) propõe que esta deve resultar de um processo de apropriação pessoal que considera, além dos aspectos cognitivos, os aspectos afetivos. Ou seja, contrariamente ao que preconizavam as teorias comportamentalistas, cujo foco centrava-se na aprendizagem enquanto meta previamente estabelecida e a qual deveria ser alcançada pelo aprendiz, Rogers propunha que o foco deveria estar no aprendiz.

Para que a aprendizagem se efetive, Rogers propõe três condições necessárias: empatia, aceitação incondicional positiva, e congruência ou genuinidade. A empatia como uma forma de sintonizar professores e aprendizes em torno de objetivos comuns, denotando a compreensão do primeiro pelo progresso do segundo. A aceitação incondicional positiva trata do acolhimento pleno do aprendiz por aquilo que realmente ele é, e a congruência surge enquanto princípio de verdade e honestidade que veda a possibilidade de fingir sentimentos. Atendidos estes princípios, estariam dadas as condições suficientes para o aprendizado.

Segundo Gadotti (1999, apud Joana Valente, 2011), Rogers estabelece que os princípios básicos da aprendizagem fundamentam-se no fato de que os seres humanos naturalmente aprendem e que isto se dá na medida em que o conteúdo estudado se relaciona com seus interesses e objetivos. Toda aprendizagem que provoca alterações de si mesmo tende a gerar resistências, e são mais facilmente percebidas e assimiladas quanto menores forem as ameaças externas, o que possibilita a ocorrência efetiva da aprendizagem. É na experimentação, na vivência, que as aprendizagens se tornam mais significativas. Quando é permitido ao aprendiz participar do processo de decisões. E, por fim, quando aprender se torna uma experiência estética. Interferências externas reduzem potencialmente a criatividade e autoconfiança, características fundamentais para o processo de aprender a aprender, primordial para a contemporaneidade.

Muitas destas características estão presentes em Summerhill, uma escola que se propõe a adaptar-se aos alunos. Conforme o próprio Neill (1970) ressalta, Summerhill é uma escola onde as crianças têm a liberdade de serem elas próprias, sem estereótipos e pressões patrocinados pelos adultos. Onde as crianças não são tratadas como “adultos em miniatura”.

A liberdade, entendida como elemento fundamental da construção da personalidade de cada indivíduo, está presente na essência da proposta pedagógica de Summerhill. Em seu livro “Liberdade Sem Medo” (1970), Neill explicita, na forma de um “balanço final”, suas vivências e compreensões sobre a educação em Summerhill, de onde se pode ter uma percepção mais clara da importância dada à liberdade para o processo de emancipação das crianças através do processo de aprendizagem.

Liberdade e autonomia, valores pétreos no modelo pedagógico de Summerhill, são expressos nas muitas regras instituídas pelos próprios alunos, para além, inclusive, daquelas estabelecidas pelo Ministério da Educação Inglês. Em Summerhill, alunos, professores e funcionários deliberam todos os temas pertinentes à comunidade escolar, democraticamente, em assembleias semanais presididas por representantes dos alunos. Todos os participantes

votam, desde as crianças de cinco anos de idade até o diretor da escola, sendo que todos os votos têm o mesmo peso representativo (NEILL, 1970).

Participar ou não das aulas é uma opção de cada aluno, independentemente da idade. Segundo Neill (1970), quanto mais jovens as crianças se inserem no seu modelo pedagógico, maior a participação nas aulas ao longo do ciclo de formação. Quanto mais velhos forem, relata, mais tempo levam para livrar-se dos traumas deixados pela opressão recebida na escola anterior e menor a adesão às aulas. Aulas estas, ministradas diariamente por professores capacitados e com horário definido, somente para o professor, ressalva. Relembrando, é a escola que se adapta ao aluno, logo, o professor está à disposição do aluno e não o inverso.

Certo de que a meta a ser alcançada pela humanidade é a felicidade, Neill defende que a educação deveria antes de tudo preparar para a vida. Despertar o interesse dos aprendizes pelo conteúdo através da funcionalidade do conhecimento, mas garantindo ao aluno a autonomia para decidir sobre sua utilidade, ao seu tempo. Em Summerhill, por exemplo, são os alunos quem determinam qual, e em que ritmo, se dará seu processo de aprendizagem, ou autoaprendizagem, sem a imposição prévia de padrões de desempenho e avaliações. Avaliações, estas, realizadas num processo autônomo, a auto avaliação.

Crítico do “conteudismo”, Neill (1970) afirmava que o menos importante na escola são os livros e que aqueles que os atribuem demasiada relevância somente podem ser pedantes. Acreditava ele, que as únicas coisas que as crianças precisam aprender é a ler, escrever e contar. Ademais, artes, esportes, trabalhos manuais e liberdade, dariam conta do desafio da aprendizagem para a vida. Sua crença deriva da comparação entre seus alunos e alunos de escolas tradicionais, onde estes últimos apresentam como regra uma enorme capacidade acadêmica, do saber, enquanto os primeiros conseguiam sentir. A falta de sentimento, segundo ele, torna estes estudantes amistosos e agradáveis e, ao mesmo tempo, apáticos e despreparados para o desafio de serem felizes gerenciando suas próprias vidas.

A propósito da felicidade, Neill (1970) afirma que as escolas tradicionais são indiferentes e que, através de rígida disciplina, oferecem uma rota de aprendizagem única para seus alunos. Estes, em função da padronização da avaliação, com critérios estabelecidos a sua revelia, são obrigados a atingir aprovação nas diferentes matérias, sem que com isso lhes atribuam alguma importância, fazendo-os evoluir no “programa de estudos” pré-estabelecido até se tornarem “professores sem imaginação, médicos medíocres e advogados incompetentes”, ao invés de “bons mecânicos ou excelentes pedreiros, ou policiais de primeira classe”.

No sistema de educação tradicional, o “programa de estudos” oferece um único caminho para o “sucesso”, desconsiderando as diferenças individuais de cada aprendiz e obrigando que todos obtenham um resultado específico. Nesta situação, na obrigação de “aprender” algo sobre o qual não se tem nenhum interesse, a aprendizagem se transforma em castigo. Sobre isso, Neill afirma que conseguiria decorar um livro inteiro se estivesse sob ameaça de ser chicoteado, mas o resultado efetivo seria detestar para sempre o livro, o espancador, e a ele próprio.

Talvez o principal argumento de contraposição à proposta educacional de Summerhill seja a suposta falta de limites, decorrente da “plena liberdade” que os alunos gozam para decidir seu programa de estudos. No entanto, Neill (1970) argumenta que viver, por si só, já impõe um conjunto de dificuldades que acabam por tornar desnecessário que a escola precise criar outras, artificiais, para “treinar” crianças a enfrentar as muitas já existentes. Dito de outra forma, os problemas cotidianos resultantes da simples convivência em comunidade, neste caso a escolar, impõem a necessidade de estabelecer-se um conjunto de leis e regras que impõem muitos limites.

Em Summerhill, o papel desempenhado pelos alunos não se resume a obedecer à lei estabelecida, mas legislar sobre os problemas cotidianos e executar o conjunto de regras. Conforme Neill, as crianças possuem um senso de justiça maravilhoso e grande capacidade administrativa. No que se refere especificamente as crianças menores, ele argumenta que estas mostram interesse medíocre em governos e que, se deixadas por si próprias, talvez jamais constituíssem algum. Segundo ele, seus valores e suas maneiras não são, definitivamente, os mesmos dos adultos.

A criança que exerce sua autonomia e participa ativamente no processo de decisão sobre os temas que lhe afetam ou que são de seu interesse, acaba por exercitar sua cidadania. Já a criança condicionada e disciplinada é candidata a tornar-se um cidadão apático. Ausente. Alguém que se ajustará ao mundo sem senso crítico. Alguém que provavelmente terá uma vida monótona e condicionada a obedecer à autoridade, acumulando medos e complexos que posteriormente repassará aos seus descendentes (Neill, 1970).

No que se refere à responsabilidade, Neill propõe que crianças devem ter responsabilidades infinitas, desde que estejam preparadas para tal. Neste caso, o bom senso deve nortear as decisões de pais e educadores para que a atribuição de responsabilidades não seja entendida como dever. Este, em última análise, significa abdicar da autonomia de decidir sobre a importância da ação para si. Passando de uma situação onde há no mínimo

compreensão pela ação, senão interesse, para uma situação de obediência devida ao poder autoritário daquele que determinou a ação.

Outro aspecto a se considerar ao tratar de Summerhill diz respeito ao desempenho de seus egressos, comparativamente aos de escolas tradicionais. Por determinação do Ministério da Educação da Inglaterra, fora realizada uma inspeção em Summerhill, por uma banca de especialistas, em junho 1949. Neste documento constam informações que, nas palavras dos próprios inspetores, dão conta de que:

...as evidências com que se podem contar não sugerem que os egressos de Summerhill venham a ser desajustados na sociedade comum. As informações que se seguem não contam, naturalmente, toda a história, mas indicam que a educação de Summerhill não é necessariamente hostil ao sucesso em sociedade” (Neill, 1970).

Por fim, Summerhill difere-se das escolas tradicionais por entender que a aprendizagem só se dá por interesse do aprendiz. E o interesse do aprendiz só pode se manifestar num ambiente onde exista liberdade para o exercício da autonomia. Neill (1970) conta que muitos educadores focam seus esforços no ensino, enquanto deveriam centrar todo seu intento na aprendizagem. Ou seja, concentrar-se no aprendiz em detrimento do conteúdo e do método. Critica as escolas tradicionais, as quais caracteriza como “fábricas de produção em massa”, e aos professores que acabam reproduzindo esta lógica sem criticidade.

UMA ESCOLA PARA A LIBERDADE

Segundo Marx (2004), a liberdade humana não se constitui em concepção metafísica, mas sim na interação com o mundo material. Como constructo da convivência entre as pessoas na produção de condições objetivas de sobrevivência, percebido por seus sentidos e aptidões. Por este prisma, não é possível existir liberdade fora do mundo material onde as pessoas de fato existem.

A liberdade, portanto, só pode existir se, e somente se, os indivíduos dispuserem dos meios materiais que garantam sua subsistência. No sistema capitalista, onde os meios de produção são propriedade privada e não pertencem ao conjunto dos indivíduos, segundo Marx, não é possível existir liberdade. Indo além, Marx afirma que no sistema capitalista existem apenas liberdades parciais, mas que estas demandam a separação da sociedade entre detentores e não detentores dos meios de produção para fins de sua manutenção e regulação do sistema.

Sobre este aspecto, e tendo o sistema educacional o objetivo dominante de formar cidadãos para melhor se inserirem no mundo, pode-se deduzir que o sistema educacional

vigente reproduz os sistemas político e econômico vigentes. No caso, o mundo capitalista de liberdades parciais.

Segundo Ken Robinson (2014), o sistema educacional vigente foi moldado com base nos preceitos iluministas e segundo os interesses da Revolução Industrial. No entanto, o modo de organização da produção capitalista sofreu alterações significativas no século passado que acabaram por demandar outro padrão de formação. Não obstante, com o avanço da globalização econômica, cada vez mais as culturas nacionais são ameaçadas pelas culturas dos países dominantes e industrializados. Como alternativa, os estados nacionais, sobretudo os menos industrializados, vêm propondo a reformulação de sistemas educacionais públicos.

Em muitos casos, as reformulações têm avançado no sentido de aprofundar ainda mais o modelo atual de formação centrada no conteúdo e, para isso, muitos têm proposto elevar os padrões de qualidade e os níveis de exigência para aprovação dos alunos. Paradoxalmente, os sistemas de produção demandam profissionais e cidadãos com novas habilidades e capacidades, capazes de inserirem-se num novo contexto.

O padrão de organização da sociedade vem sendo alterado significativamente com a ampliação da participação da eletrônica e da informática. As atividades industriais vêm se tornando cada vez mais automatizadas, menos intensivas em mão de obra e mais demandante de profissionais com capacidade crítica. Negócios, produtos, profissões e áreas de conhecimento desaparecem, e surgem, numa velocidade até então inimaginável. O estoque de conhecimento produzido pela humanidade dobra em períodos cada vez menores e, em certas áreas, em períodos que impossibilitam até a formação de profissionais em quantidade suficiente para seu atendimento.

Neste processo, o diploma acadêmico não é mais condição suficiente para assegurar a inserção das pessoas no mercado de trabalho. Mais do que isso, neste processo, o sistema educacional tem se mostrado incapaz de dar conta dos desafios de formação e manutenção do modelo. Segundo Ken Robinson (2014), estas mudanças trouxeram o esgotamento do sistema educacional e, com isso, o caos.

Como consequência destas profundas transformações, os aprendizes não encontram razões para frequentar escolas que, em última análise, não oferecem respostas para os problemas atuais. Escolas que utilizam métodos e ferramentas desconectados da realidade vivida por estes aprendizes quando fora da escola. A escola, idealizada e organizada como fábrica, deu excelentes respostas para a manutenção dos sistemas produtivos e, conseqüentemente, para o capitalismo, mas esta não é mais a realidade, nem para os sistemas produtivos, nem para os aprendizes.

Do ponto de vista dos aprendizes, a escola tornou-se um lugar enfadonho e desagradável. Segundo Ken Robinson (2014), assistir aulas tornou-se um processo tão chato que para atrair e reter a atenção dos alunos, cada vez mais se torna necessário o uso de drogas e medicamentos que lhes ajudem a se “concentrar” e a prestar atenção. Computadores, internet, TV e tantas outras plataformas, muito mais dinâmicas e atrativas que as carteiras escolares, são consideradas ameaças a aprendizagem e, por isso, precisam ser combatidas através da penalização daqueles que com elas se distraem. Como castigo, os distraídos devem ser anestesiados.

O conceito de “anestesiado” implica em aceitar o fato de que o processo de aprendizagem, nesta condição, acontece sem que todos os sentidos estejam sintonizados com o momento presente. Ou seja, não há significação do conteúdo porque os sentidos não operam em capacidade máxima, logo, não se está plenamente vivo. Ken Robinson propõe que se faça justamente o caminho inverso. Ao invés de anestesiar, deveríamos despertar estes aprendizes para que pudessem liberar o que existe dentro de si. Em outras palavras, dar-lhes liberdade para experimentar, para criar, para aprender e para ser o que desejam ser: Livres.

Mas se o sistema educacional foi proposto e modelado em um contexto e para um propósito específico, como já visto. Então, como adaptá-lo de forma a responder aos desafios do presente? E quanto aos desafios futuros? Ken Robinson acredita que o caminho a ser trilhado seja exatamente o oposto ao atual, que é justamente o da padronização de testes e currículos. Uma lógica de linha de produção.

Durante o processo de aprendizagem, os alunos são ensinados a encontrar a resposta certa, que em muitos casos é única. São orientados a não copiar, o que corresponderia a trapaça. Ou seja, valores diametralmente opostos ao que se persegue fora da escola. As razões prováveis para que as coisas ocorram desta forma não necessariamente passam por uma predisposição dos professores para que seja assim. Ken Robinson considera que isto ocorra pelo fato de que está na cadeia genética da educação. Em outras palavras, pelo fato de que o sistema assim foi montado e que sua lógica natural é se reproduzir e se perpetuar. Como todo o sistema, aliás.

As inúmeras caracterizações e estereótipos empregados para definição do que é “conhecimento”, denotam a existência de compreensões distintas do que é, e para que ele serve. Ken Robinson refere-se a alguns adjetivos, como: acadêmico e não acadêmico, e, abstrato e “teorético”. No entanto, sugere que nada disso importa, mas sim o fato de que se deve pensar diferente a respeito da capacidade humana e incorporar outros valores ao sistema educacional. Considerar, por exemplo, que a melhor aprendizagem se dá em grupos, em

regime de colaboração, e que continuar tratando a aprendizagem de maneira individualizada resultará numa ampliação das barreiras ao próprio aprendizado. Por fim, destaca que esta situação está intrinsecamente relacionada ao perfil das instituições de ensino, seus hábitos e compreensões sobre a educação, remetendo o debate para a necessária discussão sobre o papel e o *modus operandi* ideal para a escola contemporânea.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) denotam o entendimento do Ministério da Educação, e da representação do conjunto dos educadores de todo país, de que se faz necessário à contextualização do conhecimento, promover a integração entre as diferentes áreas do saber e o estímulo ao raciocínio e a capacidade de aprender. Os novos parâmetros primam pela aquisição de conhecimentos básicos, pela preparação científica e pela capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

A formação geral, em oposição à formação específica, é um dos pontos de maior relevância para a reorientação da proposta de formação no ensino médio no Brasil, cujos meios para ser alcançada fundamentam-se no desenvolvimento de capacidades para realização de pesquisa, coleta de informações, análise, seleção e síntese. O objetivo principal destas mudanças propostas é potencializar a capacidade de aprender, criar e formular, em detrimento ao simples exercício de memorização.

Apesar da intencionalidade, a realidade das escolas não sugere que muito se tenha avançado nesta direção. Identificar os pontos de estricção e resistência, as dificuldades efetivas e as reais possibilidades de mudança constituem-se em principal desafio para o próximo período.

CONCLUSÕES

A liberdade enquanto princípio filosófico, não se encontra apartada da idéia de limites, seja os impostos pelas possibilidades de escolha ou mesmo pelo condicionamento. Esta ponderação remete ao fato de que o homem é um ser social e que suas ações geram impactos e reações nos demais, constituindo, portanto, restrições quanto à possibilidade de se fazer tudo o que se deseja fazer. Partindo deste pressuposto, talvez a questão central para construção de espaços livres possa ser delineada pela definição de limites, ou, em outras palavras, pelas responsabilidades individuais.

No que tange ao exercício da liberdade, Marx (2004) afirma que este só pode existir no campo da materialidade, no mundo onde as pessoas vivem e demandam meios e recursos

concretos para sua existência. Portanto, a liberdade seria um constructo das condições de acesso aos meios necessários para assegurar a existência.

Uma educação para a liberdade, assim, necessita considerar o nível das responsabilidades atribuídas para as crianças de forma a não tratá-las como adultos em miniatura. Também exige a percepção de que a aprendizagem resulta de um processo autônomo, e que só há aprendizagem quando existe interesse pelo conteúdo. Ou seja, se o conhecimento for funcional.

Summerhill é uma escola que pratica estes preceitos, proporcionando aos seus alunos o exercício pleno da liberdade e da democracia. Das suas experiências e práticas, muitos aspectos reforçam a tese de que as crianças são efetivamente diferentes daquilo que os adultos acreditam que elas sejam. De que as crianças que crescem livres desenvolvem maior capacidade para enfrentar os desafios da vida, maior capacidade de adaptação às mudanças e são mais felizes.

Com as atuais alterações no modo de organização da produção capitalista, o modelo de escola tradicional, iluminista industrial, não tem dado conta de formar cidadãos com capacidades e habilidades suficientes para responderem às necessidades da nova economia. Na tentativa de encontrar respostas a estes desafios, muitos países estão reformulando seus sistemas de ensino. Alguns estão procurando respostas para estes novos desafios nas soluções adotadas no passado. Outros propõem uma profunda alteração no *modus operandi* de seus sistemas educacionais, aproximando-se mais das práticas de Summerhill.

No Brasil, é visível a existência de um hiato bastante grande entre o que se propõe e o que se pratica. A inércia do movimento a que está sujeito o gigantesco sistema educacional brasileiro parece constituir-se em principal obstáculo para a prática docente e qualificação das estruturas materiais das escolas.

Finalmente, a prática da liberdade no processo de formação escolar poderá resultar, com base na experiência de Summerhill, numa nova concepção de cidadania, de sociedade e de economia, constituindo-se em potencial ameaça para o sistema econômico vigente. Talvez, por isso, experiências como as de Summerhill não sejam exterminadas nem difundidas. Talvez este seja o tempo necessário para que o sistema se aproprie e adapte-se a mudança sem que perca o controle.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

BRASAO, Heber Junio Pereira. GRAMSCI, FIORI E FREIRE - EDUCAÇÃO POPULAR PARA A LIBERDADE. Cadernos da FUCAMP, v. 11, n. 15. 2013.

FREIRE, Paulo. L'Éducation, praxis de la Liberté: un étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base au Brésil. In: FREIRE, Paulo. L'Education, praxis de liberte. 1965.

FREIRE, Paulo. Uma educação para a liberdade. Porto: textos marginais, v. 18975. 1974.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan/jun. 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido [antologia]. Revista de Educação. Lisboa, Portugal, v. 7, n. 1, p. 147-149, 1998.

GHIGGI, Gomercindo. Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire:(re) visitando intencionalidades educativas. Jeferson Selbach. 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.

JUNIOR, Jonas Bach; DA VEIGA, Marcelo; STOLTZ, Tânia. Educação, Liberdade e Sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. Educação em Revista, v. 13, n. 1, p. 47-62, 2012.

KYRIACOU, Chris. Teacher stress: Directions for future research. Educational review, v. 53, n. 1, p. 27-35, 2001.

Liberdade. Aulete Digital. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/liberdade>>. Acesso em 13 mar. 2014.

Liberdade. Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Liberdade>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Liberty. Wikipédia. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Liberty>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Libertad. Wikipédia. Disponível em: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Libertad>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Marx, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Bomtempo. 2004.

MOREIRA, Janine; ROSA, Marisa de S. Thiago. Educação libertadora e liberdade existencialista: um encontro entre Paulo Freire e Jean-Paul Sartre. Grupo Eventos; Subgrupo Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. 2014.

NEILL, A. S. Summerhill. Nova Zelândia: Penguin Books. 1968.

NEILL, A. S. Liberdade sem Medo. 9ª Edição. São Paulo: IBRASA. 1970.

PIAGET, Jean. A educação da liberdade. Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1945], p. 153-160. 1998.

ROBINSON, Ken. Mudando Paradigmas na Educação (Vídeo Dublado) - RSA Animate. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DA0eLEwNmAs>>. Acesso em 13 mar. 2014.

ROGERS, Calrs R. Liberdade de aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

ROSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

SAVIANI, Dermeval. The theoretical shock of the Polytechnic. Trabalho, educação e saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. Educação e Liberdade: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira da década de oitenta. Recife: O autor. 2007.

VALENTE, J. A Teoria Humanista e a Escola de Summerhill. Disponível em: <<http://psicologiapsi.wordpress.com/a-teoria-humanista-e-a-escola-de-summerhill/>>. Acesso em 13 mar. 2014.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000.