



(QUASE) LIVRES: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NAS ESCOLAS PIONEIRAS¹

Lorena Araújo de Oliveira Borges (UFG)²
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar de que forma o sujeito é objetivado e subjetivado por meio da mídia. Utilizando-se dos principais conceitos da Análise do Discurso, fez-se uma breve discussão sobre as noções de língua, texto e discurso. À luz desses conceitos, analisou-se a reportagem *Nessa escola, aluno pode (quase) tudo*, publicada na revista **Nova Escola**, em abril de 2011. A matéria retrata os 90 anos de *Summerhill*, uma das primeiras instituições democráticas do mundo, fundada em 1921, na Escócia. A partir dessa análise, é possível perceber de que forma as escolas que fogem ao padrão instituído pelo conhecimento pedagógico dominante são retratadas para o público, formado, majoritariamente, por professores. Utilizando da genealogia, ferramenta metodológica proposta por Foucault, o objetivo era esclarecer de que forma as posições-sujeito analisadas exercem o poder e como isso contribui para a constituição dos sujeitos em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso. Sujeito. Mídia.

(ALMOST) FREE: THE CONSTITUTION OF SUBJECTS IN THE PIONEER SCHOOLS

ABSTRACT: This article aims to analyze how the subject is objectified and subjectivizing through the media. Using the key concepts of discourse analysis, we briefly discuss the notions of language, text and discourse. In light of these concepts, we analysed the report *Nessa escola, aluno pode (quase) tudo*, published in the magazine **Nova Escola**, in April 2011. The report portrays the 90 years of *Summerhill*, one of the first democratic institutions in the world,

¹ XIV Encontro Regional de Estudantes de Letras XIII Encontro Mato-grossense de Estudantes de Letras.

² Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (2013-2014). Graduanda em Letras, habilitação em língua portuguesa, pela mesma instituição (2011-2014). Atualmente, integra o Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (NELIM), onde tem experiência na área de Letras, com ênfase em Análise do Discurso, Antropologia do Imaginário Durandiano e Ecolinguística. E-mail: lorena.aoborges@gmail.com

³ Pós doutora em linguística pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás.



founded in 1921, in Scotland. In this analysis, it's possible to understand how schools that are beyond the standard established by the dominant pedagogical knowledge are portrayed to the a public formed mainly by teachers. Using the genealogy methodological, tool proposed by Foucault, we aim to illuminate how the subject-positions analyzed here exercise the power and how it contributes to the constitution of the subjects in question.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Subject. Media.

INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos em qualquer teoria, faz-se necessário explicarmos o que esse artigo entende por *escolas pioneiras*.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a sociedade foi marcada, como aponta Foucault (2004), pelo surgimento da disciplina. Ao serem aplicados sobre os diversos locais institucionais – entre eles a escola –, os mecanismos disciplinares possibilitariam um controle minucioso do corpo e de suas partes, das atividades, do tempo e das forças do indivíduo, com o intuito de fabricar corpos submissos e dóceis, mas sem fazer incidir sobre eles a coerção e a intimidação características da sociedade soberana. Temos, assim, a constituição do que reconhecemos como *escolas tradicionais*, nas quais cada aluno possui o seu lugar na fila e se submete a uma série de normas e controles sob a pecha de que apenas assim poderão ser bem sucedidos.

Entretanto, como o próprio Foucault (1995) também esclarece, não existe relação de poder que se estabeleça sem o exercício da resistência. Nesse contexto de resistência, emergem novos discursos acerca do fazer educativo, não mais baseado nas funções disciplinares. Trata-se do que abordaremos aqui como *escolas pioneiras*.

Essas são instituições que conclamam uma nova forma de se relacionar com o espaço e com o tempo dentro do espaço escolar. Historicamente, a primeira escola nesse formato a se destacar foi Summerhill, fundada pelo pedagogo Alexander Neil, em 1921, na Escócia. Foi Neil (1969), também, que cunhou o termo *pioneiras* para se referir a essas instituições. De acordo com ele, essa palavra encerra uma força que lembra caminhos abertos pela coragem, teimosia e fé nos objetivos. Caminhos estes que, posteriormente, podem ser alargados e dar passagem aos acomodados, aos que não avançariam senão de carro e cercados de muitas



garantias.

Prefiro a palavra pioneira, com sua evocação de sujeitos ambiciosos, abrindo caminho na selva com seus machados, para que mais tarde as carretas possam rolar por ali com seus aproveitadores e exploradores, querendo isso dizer que seja o que for que a gente faça, alguém nos deve seguir e transformar a região inculta que trabalhamos em uma cidade com anúncios luminosos e salões de bar (NEIL, 1969, p. 196).

Sob esse impulso, as escolas pioneiras devem ser entendidas como instituições que agem de acordo com as situações particulares que vivenciam, fugindo à utilização de modelos globalizantes, portando-se como “tradutoras”. Tal conceito, trabalhado pelo sociólogo Santos (2004), indica

O procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes (SANTOS, 2004, p. 802).

Feita essa explanação, é preciso que fique claro que este trabalho não pretende analisar, de fato, a *escola pioneira*, mas focalizar a forma como essas instituições são objetivadas e subjetivadas em textos midiáticos. Para tanto, devemos expor alguns conceitos que nortearão a análise a ser desenvolvida neste artigo, a saber, o que entendemos por língua, texto e discurso. Trabalharemos aqui com as noções desenvolvidas dentro do campo de estudos da Análise do Discurso, doravante AD.

Nessa perspectiva, como aponta Possenti (2009), a língua deve ser entendida como o aspecto material de um discurso, sócio-historicamente determinada e local de materialização das formações ideológicas do sujeito enunciador. Essa noção de língua se recusa a conceber o sentido como se fosse estabelecido por convenções. O sentido seria construído apenas no momento em que o enunciado é produzido e seria da ordem das formações discursivas.

O texto, para a AD, é concebido como uma superfície discursiva, uma manifestação do processo discursivo.

Para a AD, ao contrário, um texto faz sentido não por sua relação com um contexto, ou em decorrência de conhecimentos que o leitor tenha estocado ou que rememora e coloca em funcionamento ao ler/ouvir, mas por sua inserção em uma FD, em função de uma memória interdiscursiva, do interdiscurso,



que o texto retoma e do qual é parte. Ou seja, não há propriamente texto, concebido como uma unidade; o que há são linearizações concretas (materiais) de discursos (POSSENTI, 2009, p. 365).

Por fim, entra em questão o que seria o discurso para esse campo de estudo: ele não deve ser compreendido como língua, texto ou fala. Antes, deve ser percebido como o local de convergência de componentes linguísticos e socioideológicos. Sob a perspectiva de Foucault (2009), o discurso é entendido como um conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva.

O enunciado não é, pois, uma estrutura (...) é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se podem decidir (...) se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (...) É essa função que é preciso descrever agora como tal, ou seja, em seu exercício, em suas condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza (FOUCAULT, 2009, p. 98).

À luz desses conceitos, pretendemos fazer a análise da reportagem *Nesta escola, aluno pode (quase) tudo*, publicada na revista **Nova Escola**, em abril de 2011, munindo-nos dos dispositivos de interpretação da Análise do Discurso. Assim, pretendemos nos aprofundar nos processos de objetivação e subjetivação ensejados pela matéria em questão. A partir da genealogia, ferramenta metodológica proposta por Foucault, temos o objetivo de iluminar de que forma as posições-sujeito analisadas exercem o poder e como isso contribui para a constituição dos sujeitos em questão.

A opção por Foucault, em especial, reside exatamente no principal objeto de estudo do filósofo, o sujeito. Para tanto, focaremos no enunciado, em sua materialidade linguística. Afinal, como aponta Veiga-Neto, todos nós somos constituídos a partir dos discursos. “Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 110).

Como todo o enunciado possui uma posição-sujeito, marcada por um exercício de poder, a análise do discurso foucaultiana nos permitirá, também, vislumbrar de que forma essa posição-sujeito é constituída. Essa análise da relação constitutiva entre enunciado, sujeito e poder é o que caracteriza o método genealógico proposto pelos estudos foucaultianos. O intuito seria estudar de que forma o enunciado, como dispositivo, produz efeitos sobre o



sujeito. Diante desse método, torna-se possível vislumbrar o processo de objetivação e de subjetivação de Summerhill, a partir da matéria publicada na revista **Nova Escola**.

1. O sujeito e sua constituição

O sujeito é a questão fundamental dos estudos de Foucault. Não apenas o sujeito em si, mas a problemática da sua constituição. Apesar de, em determinado momento, ter acreditado que seu trabalho versava sobre a questão do poder (2003), Foucault admite, algum tempo depois, que, na verdade, seu problema de estudo girava em torno de “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Para entender esse processo de constituição do sujeito, Foucault se propõe a analisar as técnicas de objetivação e de subjetivação do indivíduo.

Para o autor, os processos de objetivação e subjetivação concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros o constituem como objeto dócil e útil. Os segundos constituem o indivíduo como sujeito. Essa seria, portanto, a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito (FONSECA, 2003). Cabe aqui marcar a diferença entre os termos indivíduo e sujeito. Foucault entende o indivíduo como aquele que procura se constituir como mestre de si. O sujeito, por outro lado, designa o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação.

Se, no começo de seus estudos, Foucault pensava estudar a questão do poder, essa posição não é infundada. A preocupação com a constituição do sujeito acabou por levar o filósofo a se preocupar com o estudo do poder. Segundo ele, o sujeito está preso não apenas a relações de produção e significação, mas também a relações complexas de poder (FONSECA, 2003). Mas o poder não deve ser analisado sob a perspectiva da sua racionalidade interna. Antes, deve ser pensado sob a ótica das relações de poderes e de como elas são constituídas pelas estratégias de poder/resistência.

O estudo do poder nas obras de Foucault deve ser compreendido sob a ótica da necessidade de uma ampliação dos conhecimentos de seus procedimentos e estratégias, a fim de clarificar os processos de objetivação e subjetivação do ser humano em nossa cultura (FONSECA, 2003, p. 29).

Assim, é possível perceber a importância do estudo dos exercícios de resistência para compreender de que forma o ser humano é objetivado e subjetivado.



Uma vez que o poder se estabelece, constitui-se também o saber. Este é necessário para que o poder seja exercido por meio de mecanismos sutis. Assim, há uma relação de mutualidade entre o saber e o poder. Não há relação de poder que não implique na constituição de um saber; e todo saber constitui novas relações de poder. A partir da análise das relações de poder e dos saberes constituídos, Foucault percebe as estratégias de objetivação e subjetivação que constituem o indivíduo moderno.

Assim, o indivíduo moderno, sob a perspectiva de Foucault, surge, a partir do momento em que a sociedade passa a ser fundamentada na disciplina e em normas disciplinares. Isso acontece no final do século XVIII e início do século XIX, quando uma série de mudanças econômicas e sociais, que dariam origem ao que reconhecemos hoje como capitalismo, promove a formação de novas relações de poder e de um novo tipo de exercício de poder (FONSECA, 2003). Essas novas formas de relações propiciariam o surgimento de uma nova tecnologia: a disciplina.

Essa tecnologia, ou mecanismo, que Foucault chama de disciplina, funcionará à medida que começar a ser utilizada por certas instituições, como as casas de detenção e o Exército, pois já era aplicada de acordo com os objetivos definidos dentro de lugares institucionais, tais como a escola e o hospital, e também servirá para autoridades preexistentes, como a polícia (FONSECA, 2003, p. 49).

O indivíduo moderno, portanto, é um produto da disciplina. Ela o constitui como “[...] objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição” (FONSECA, 2003, p. 74). Ele não é mais submetido à coerção ou intimidação como na sociedade soberana; entretanto, tem aquilo que produz, seus saberes, sentimentos e hábitos usurpados pelo mecanismo das tecnologias disciplinares. Segundo Foucault (2004), para compreender os mecanismos disciplinares é necessário conhecer os instrumentos – vigilância e controle sobre o desenvolvimento, sanção normalizadora e exame – e as funções fundamentais – distribuição espacial, controle das atividades, capitalização do tempo e composição das forças – da disciplina. É por meio dessa verdadeira anatomia política do detalhe (Foucault, 2004) que as instituições disciplinares assumem um papel importante na constituição desse sujeito.

Fábricas, prisões, quartéis e escolas exercem vigilância contínua pelo emprego do tempo. Os exercícios e as manobras têm um desdobramento



temporal, progressivo, treinando e melhorando o desempenho, tornando o gesto preciso, o corpo atento e pronto para responder ao menor sinal com rapidez e eficácia. Nas escolas, a segmentação do tempo é um ótimo operador pedagógico. O poder disciplinar precisa dessas histórias contínuas que permitem a observação da evolução individual no tempo (ARAÚJO, 2008, p. 122).

Esse mesmo indivíduo sofre uma mudança no seu processo de objetivação e subjetivação a partir do momento em que é possível constatar, ainda no século XIX, uma mudança na constituição da sociedade, chamada por Foucault de biopoder. Agora, não se trata mais de ter o poder sobre a vida – caso do soberano –, mas de uma gestão da vida – fazer viver e deixar morrer. Foucault (1977) foi um dos primeiros a falar sobre as sociedades de controle ou de biopoder. Nelas, a empresa substitui a fábrica; a formação permanente, a escola; o controle contínuo, o exame.

A partir dessa perspectiva, o indivíduo passa a sofrer outros tipos de interferência no seu processo de subjetivação, entre eles, o da mídia. Essa prática discursiva, como veremos a seguir, coloca em circulação os enunciados de uma determinada formação ideológica e, dessa forma, participa do processo de constituição de identidade dos indivíduos modernos.

2. A MÍDIA E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS

A mídia, como prática discursiva, produto da linguagem e de um processo histórico, coloca em circulação enunciados que demarcam uma determinada posição social.

Os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão (reportagens, entrevistas, depoimentos, cartas, relatórios, descrições pedagógicas, pesquisas de mercado), operam um jogo no qual se constituem identidades baseadas na regulamentação de saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer de seu corpo, de sua alma, de sua vida (GREGOLIN, 2007, p. 18).

Nesse sentido, a mídia possui o papel de objetivar os indivíduos que participam desse processo, interferindo, de alguma forma, no seu processo de subjetivação.

Como os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos, os discursos se confrontam, se digladiam, envolvem-se em batalhas, expressando as lutas em torno de dispositivos identitários. Michel Foucault (1978) enxerga, nesses intensos movimentos, uma microfísica do poder: pulverizados em todo o



campo social, os micropoderes promovem uma contínua luta pelo estabelecimento de verdades que, sendo históricas, são relativas, instáveis e estão em permanente reconfiguração. Eles sintetizam e põem em circulação as vontades de verdade de parcelas da sociedade, em um certo momento de sua história. As identidades são, pois, construções discursivas: o que é 'ser normal', 'ser louco', 'ser incompetente', 'ser ignorante' ... senão relatividades estabelecidas pelos jogos desses micropoderes? (GREGOLIN, 2007, p. 17).

Seguindo a perspectiva de Gregolin (2007), pode-se admitir que os processos de objetivação e subjetivação sofrem influência dos enunciados que são colocados em circulação pela mídia. Isso acontece devido ao processo de seleção e filtragem dos discursos e da grande quantidade de indivíduos que são atingidos pelas transmissões midiáticas. Exatamente por isso, é possível analisar os processos que interferem na constituição do indivíduo moderno, por meio dos discursos da mídia. Se, sob a perspectiva de Foucault, a concepção de enunciado se dá como função enunciativa, então, os textos podem ser tratados como acontecimentos discursivos produzidos por um sujeito, em um determinado lugar institucional e condicionados por determinadas regras.

Para a análise deles, é necessário levar em consideração uma importante noção trabalhada pela AD: a de *não-dito*. Essa noção leva em consideração aquilo que não está presente no enunciado, mas o atravessa e é sustentada por outros conceitos importantes, como interdiscurso, ideologia e formação discursiva. Assim, como aponta Orlandi (2002), “[...] ao logo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”.

A partir das perspectivas trabalhadas ao longo do texto, objetivamos apontar, a partir da análise, de que forma as *escolas pioneiras* são objetivas nos discursos midiáticos. Para vislumbrarmos esse processo, analisaremos a reportagem *Nesta escola, aluno pode (quase) tudo*, publicada na revista **Nova Escola**, no começo de 2011. Dessa forma, será possível dar um passo no sentido de compreendermos quem são esses sujeitos, como eles chegaram a ser o que dizemos que eles são e como se constituiu historicamente tudo isso que dizemos deles (VEIGA-NETO, 2005).

3. UMA ESCOLA (QUASE) DIFERENTE

O texto a ser analisado foi publicado em abril de 2011, na revista **Nova Escola**. A escolha desse mês e ano para a publicação é justificada na própria matéria, que aponta ser esse o aniversário de 90 anos de Summerhill. Essa instituição, segundo o próprio texto esclarece, é



“[...] a mais célebre das chamadas escolas democráticas”. Exatamente por isso foi uma das que mais ganhou (e ganha até hoje) visibilidade nos veículos midiáticos. Durante o texto, o sujeito-autor não apenas conta um pouco da história da escola, como também se utiliza de uma personagem para dar um caráter mais pessoal ao texto. Trata-se de uma pedagoga brasileira que acabou por se tornar *house keeping* em Summerhill. A partir da perspectiva dessa personagem, é construído o que o autor acredita ser essa instituição e as pessoas que fazem parte dela.

É importante constatar que a revista **Nova Escola**, pertencente ao Grupo Abril, trabalha com matérias que têm o objetivo de ensinar o professor a melhorar a qualidade de suas aulas. Mas muitas alternativas didáticas que são colocadas em prática por inúmeros professores no dia a dia não são divulgadas, haja vista a rigidez do discurso pedagógico⁴ presente na publicação. A revista é assessorada por uma pedagoga que tem o poder de veto sobre qualquer matéria e permite que apenas as práticas que se encaixam dentro do discurso de autoridade dominante sejam publicadas.

A partir da perspectiva apresentada acima e das noções da Análise do Discurso trabalhadas anteriormente, é possível dar um passo importante na compreensão de como os indivíduos que fazem parte de Summerhill são objetivados e subjetivados a partir do texto em questão. Atentamos para algumas partes do texto (Anexo 1), com o objetivo de dinamizar a análise.

(1) Nesta escola, aluno pode (quase) tudo

(2) Aos 90 anos, Summerhill segue firme na defesa das aulas não obrigatórias e das decisões coletivas

O título (1) da matéria traz, em si, os ditos e não-ditos que serão desenvolvidos durante o texto. Nele, o autor vale-se de um operador argumentativo que orienta o sentido para uma afirmação da totalidade. Ao colocar o *quase*, ele aponta que já existe um discurso já que diz que aqueles que estudam nessa instituição podem fazer qualquer coisa. Ao se valer

⁴ A autora afirma isso a partir da própria vivência na redação da revista Nova Escola, onde trabalhou como repórter.



desse operador, o sujeito-autor deixa bem claro que, de acordo com sua perspectiva e com o que ele pode constatar da sua experiência empírica, no local, os alunos podem *praticamente* todas as coisas, mas não todas. Outras vozes, que margeiam os limites desse enunciado, podem ser percebidas, a partir do uso do operador (quase).

Também é possível perceber, a partir do uso desse operador que o autor assume uma posição frente ao que se fala sobre Summerhill. O objetivo dele é dissolver o mito que foi construído acerca dessa instituição. Ali, o aluno não pode tudo, como muitos falam há tanto tempo. Entretanto, o subtítulo (2), em vez de trazer uma explicação do que seria esse *quase* presente no título, traz os enunciados que frequentemente são utilizados para construir a aura de libertária dessa escola: aulas não obrigatórias e decisões coletivas. Daí a noção de *pode tudo*.

A presença do interdiscurso na fala do sujeito-autor já lança as bases para o que será desenvolvido ao longo do texto. Para ele, Summerhill não é aquilo que todos dizem e, portanto, seus alunos não são diferentes daqueles que estudam em escolas tradicionais.

(3) Uma gota d'água num oceano planetário de bilhões de estudantes, mas uma iniciativa ainda revolucionária. Há mais de um século o mundo acompanha com interesse as experiências escolares em que as crianças podem (quase) tudo.

Na abertura do texto, o autor traz a história da personagem Andresa Cuginotti, uma mulher que ouviu falar sobre Summerhill ainda na faculdade e, anos depois de terminar o curso acadêmico, foi trabalhar como *house keeping* na instituição. A partir daí, o autor aponta que Summerhill é uma entre algumas escolas conhecidas como democráticas. Após trazer um pequeno histórico sobre o que seriam essas instituições, o autor complementa o texto, aclamando essa iniciativa como revolucionária (3) e reforça a posição apresentada no título.

A escolha da palavra revolucionária deve ser levada em consideração. Essa palavra vem carregada de interdiscursos que a atravessam. Ao nos fundamentarmos em uma perspectiva histórica, os revolucionários podem ser compreendidos como aqueles que buscam uma mudança contra o sistema estabelecido, mesmo que para isso precisem fazer uso da força. Além de desestabilizarem aquilo que se tem como correto, é impossível prever o resultado da ação deles, se vai ser algo bom ou ruim.

Ao construir essa frase, o autor utiliza-se de dois operadores argumentativos que, a princípio, parecem contraditórios. O *mas* introduz uma justificativa que contrapõe o



argumento anterior (de que as escolas democráticas existem no mundo inteiro) e o *ainda* soma argumentos a favor de uma mesma conclusão (de que elas são poucas porque são revolucionárias).

Essa perspectiva de que Summerhill é revolucionária está atrelada às noções expostas no olho do artigo. Por não seguir o modelo estabelecido pela educação tradicional, a escola é objetivada como revolucionária, assim como os sujeitos que fazem parte dela. A instituição não segue um currículo pré-determinado, não obriga o aluno a ir para a sala de aula e não impõe normas, algo que pode ser encontrado em pouquíssimas instituições de ensino, atualmente.

(4) Num tempo em que os castigos físicos infantis eram vistos com naturalidade, o pensamento de Neill foi tachado de anárquico. As aulas em Summerhill são tudo, menos isso. O currículo é organizado numa grade tradicional: Ciências, Matemática, Inglês, Línguas Estrangeiras, História, Geografia e Arte, além de cursos de teatro, música, carpintaria e informática.

A partir do sexto parágrafo (4), a matéria começa a mostrar que Summerhill não possui uma perspectiva tão diferente das escolas tradicionais. Há, mais uma vez, a presença do interdiscurso para que seja compreendida a objetivação que é engendrada nesse parágrafo. O sujeito-autor busca as noções já tão disseminadas do que seria uma escola tradicional – currículo organizado, grade tradicional, disciplinas definidas – para deixar claro que Summerhill não foge a esse padrão.

Traz, também, enunciados já-ditos, ao apontar aqueles que tachavam Neill de anárquico. A partir desse fragmento, é possível perceber que Neill foi amplamente criticado por sua perspectiva educacional. Entretanto, o sujeito-autor deixa claro que o uso dessa palavra é impreciso, já que a escola apresenta características semelhantes às escolas tradicionais. A presença do operador argumentativo *menos isso* deixa clara essa perspectiva.

(5) Boa parte das lições não envolve conteúdos curriculares, mas a difícil arte da convivência. O espaço privilegiado para a tarefa são as assembleias, que ocorrem duas vezes por semana e têm dois momentos distintos. O primeiro é a exposição de conflitos: queixas de sujeira, reclamações sobre salas desarrumadas e, ocasionalmente, episódios de *bullying* (punidos com um conjunto de medidas, que inclui ficar no fim de todas as filas e não poder usar TV e computador). O segundo é a criação (ou revogação) de regras que ordenam a escola. Elas são mais de 150 e tratam, como todas as leis, sobre os limites da liberdade – o que



em Summerhill significa o direito de fazer o que quiser, contanto que se preserve o espaço do outro.

No nono parágrafo, o autor esclarece o porquê do título da matéria (5). De acordo com ele, em Summerhill se pode fazer (*quase*) tudo, desde que isso não esteja em desacordo com as regras da instituição, criadas pelos próprios alunos. Ou seja, a instituição não é tão libertária assim, já que possui um livro de códigos que deve ser seguido pelos estudantes.

Nesse fragmento, é possível perceber a construção de um discurso acerca do que seria a liberdade. Esse discurso é atravessado pela noção de que ser livre é fazer tudo o que se quer. E, numa escola em que há regras, isso não seria possível. Essa perspectiva de fazer o que se quiser sem obedecer a lei alguma é atravessada, também, pela noção de anarquismo, onde as pessoas vivem num estado sem leis.

Nesse sentido, o autor se pauta por mostrar as “incoerências” do discurso de Summerhill, baseado em uma concepção bem definida do que é ser livre. Se, a partir da perspectiva do sujeito-autor, a instituição perde o caráter de libertária e anárquica, ela passa a ser objetivada como incoerente no seu dizer, por não refletir em suas práticas aquilo que propõe.

(6) Há 90 anos, fiel aos princípios de seu fundador, a escola acabou sendo ultrapassada por importantes avanços da Pedagogia. “As pesquisas na área de cognição mostram que a maneira como se ensina é, sim, fundamental na mobilização para o aprendizado”, diz Helena. A ideia de internato também vai na contramão das tendências que apontam o diálogo com os pais e a comunidade como o caminho mais indicado para a escola.

Quando o texto vai alcançando o seu fim, o autor expõe a perspectiva de que uma instituição como Summerhill, que segue os mesmos preceitos há 90 anos, já está ultrapassada (6). Assim, o discurso científico do saber pedagógico atravessa o discurso do sujeito-autor, que declara que a escola não acompanhou os avanços da Pedagogia, ou seja, da ciência. Por meio dos ditos é possível constatar quais são as atitudes ultrapassadas pela instituição: a não mobilização dos alunos para a aprendizagem e a perspectiva de internato.

Assim, os ditos que fundamentam uma instituição como Summerhill não devem mais ser levados em consideração, pois novos avanços na área educacional já mostram como essas noções estão fora de sintonia com o que poderia ser considerada uma boa educação. Aqui, aparecem os não-ditos que apontam para o que seria uma boa educação e constroem a perspectiva de que Summerhill não possui uma metodologia de ensino condizente com uma



boa escola.

(7) Ainda assim, a concepção radical de ensino defendida por gente como Zoe, Cuginotti e Andresa continua causando espanto. Como sintetiza Neill, numa frase com que a filha Zoe encerra todos os seus e-mails: “Preferiria que Summerhill produzisse um varredor de rua feliz do que um primeiro-ministro neurótico”. Uma definição de sucesso escolar para a qual o mundo talvez precise de mais 90 anos para entender.

Por fim, o sujeito-autor introduz no enunciado um marcador de conteúdo pressuposto, o que indica uma ideia de continuidade. Ao usar o *ainda assim*, o autor aponta que, mesmo sendo ultrapassada, a metodologia de Summerhill continua causando espanto. Para finalizar, ele aponta que o mundo ainda não está preparado para uma escola como essa e talvez não esteja por um bom tempo.

Nessa perspectiva, durante a construção do texto, o autor esclarece que não há motivos para se espantar com o trabalho que é desenvolvido em Summerhill, pois a escola possui uma perspectiva semelhante à de vários colégios tradicionais. Além disso, aponta que um modelo pedagógico ultrapassado como o dessa instituição não deveria ser levado em consideração, especialmente porque são poucas as escolas nesse formato que existem no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

//Como apontado na análise apresentada acima, na perspectiva do autor-sujeito do texto *Nessa escola, aluno pode (quase) tudo*, Summerhill é objetivada como uma instituição de ensino que não se diferencia das escolas tradicionais. As diferenças retratadas entre esses dois modelos são apontadas como ultrapassadas e em desacordo com os enunciados que dizem o que seria uma boa educação.

A instituição também é encarada como incoerente em seu discurso, já que prega a liberdade de seus alunos, mas na prática eles teriam leis a serem seguidas. Entretanto, desconsidera as várias formas como a liberdade pode ser entendida e se apegua a uma noção que se aproxima fortemente do conceito de anarquia.

Assim, ao se valer desses argumentos para construir sua perspectiva sobre Summerhill, o autor-sujeito acaba por trazer para seu discurso enunciados que já foram postos



em circulação sobre a instituição, mas também muitos não-ditos que fundamentam a sua argumentação. É dessa forma que ele objetiva Summerhill como uma instituição ultrapassada; revolucionária, mas muito parecida com uma escola tradicional; (quase) libertária e, portanto, incoerente no seu dizer.

Ao longo do texto, o sujeito-autor desconstrói o mito e, até mesmo, a instituição de ensino Summerhill. Ao fim, deixa para os não-ditos a conclusão de que a metodologia de ensino dessa instituição não atende aos preceitos ditados pela Pedagogia atualmente e, portanto, não têm a qualidade necessária para fundamentar um novo formato de educação na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

FERNANDES, Cleudemar & SANTOS, João Bôsko (org.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Foucault: estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. O sujeito e o poder. In DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades**. Revista Comunicação, Mídia e Consumo, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.

NEIL, Alexander S. **Liberdade na escola**. São Paulo: Ibrasa, 1969.

POSSENTI, Sírio. **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (ORG.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2009.



SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo, Cortez, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Anexo 1

REPORTAGEM ESPECIAL

Nesta escola, aluno pode (quase) tudo

Aos 90 anos, Summerhill segue firme na defesa das aulas não obrigatórias e das decisões coletivas

Rodrigo Ratier, de Suffolk, Inglaterra

No quadro de aula de Didática 1 na Universidade de São Paulo (USP), os nomes de célebres pensadores da Educação eram rapidamente riscados pela professora. Grupos de alunos disputavam o direito de apresentar um seminário sobre a obra de figuras como Carl Rogers (1902-1987), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952). Perdida em meio ao panteão pedagógico, a caloura Andresa Prata Cirino Cuginotti aceitou a indicação de uma amiga: “Vamos falar sobre esse cara. Ele inventou uma escola em que as crianças fazem o que querem”. O cara era o escocês Alexander Sutherland Neill (1883-1973). A escola, Summerhill.

“Esse episódio mudou minha vida. Fiquei fascinada pelo *Liberdade sem Medo*”, afirma, referindo-se ao livro da década de 1960 em que Neill descreve o funcionamento da escola, com destaque para as aulas não obrigatórias e para as assembleias, onde as crianças decidem, em pé de igualdade com os adultos, as regras da instituição (*leia o infográfico abaixo*). Isso foi em 2002. Sete anos depois, o fascínio virou um desprezioso e-mail à equipe da escola. “Tem algum emprego aí?”, digitou, encarando o silêncio de três semanas como uma negativa. “Sim, temos”, informava a resposta, que dava detalhes sobre a vaga de *house parent* – literalmente, mãe de casa, a pessoa que cuida dos alunos que moram na escola durante o período de aulas (sim, estamos falando de um colégio interno). “Voei para a



Inglaterra, fiquei alguns dias para que me conhecessem e fui aprovada”, explica a brasileira. “Estou aqui desde então.”

Encontrei Andresa durante uma visita a Summerhill no fim do ano passado. Ajudado por uma incrível coincidência – o marido dela, o engenheiro Augusto Cuginotti, é um amigo que eu não via havia pelo menos uma década (e que jamais suspeitava encontrar por lá, lecionando Ciências) -, pude fazer um tour diferente do da maioria dos visitantes, com mais liberdade e tempo para circular pela escola e conversar com os alunos. Localizada num sítio na cidade de Suffolk, a cerca de duas horas de trem de Londres, Summerhill completa este ano seu 90º aniversário. É provavelmente, a mais célebre das chamadas escolas democráticas. “Trata-se de um grupo de instituições que conjugam algum tipo de gestão democrática com flexibilização curricular, em que as aulas são opcionais”, define a socióloga Helena Singer, fundadora do Instituto de Educação Democrática Politeia, em São Paulo, e autora do livro *República de Crianças*. A primeira escola desse tipo de que se tem notícia foi fundada na Rússia em 1857 por Léon Tolstoi (1828-1910), o escritor de *Guerra e Paz* e *Anna Karenina*. Hoje, além de Summerhill, os exemplos mais conhecidos são Sudbury Valley School, nos Estados Unidos, e a Escola da Ponte, em Portugal. Pelo parentesco lingüístico, a experiência lusitana foi a que mais reverberou no Brasil, influenciando o projeto pedagógico de instituições particulares, como a Escola Lumiar, e públicas, como a EMEF Desembargador Amorim Lima e a EMEF Presidente Campos Salles, todas em São Paulo. Pelas contas da Rede Internacional de Educação Democrática, há mais de 200 escolas com essa proposta em 28 países, atendendo em torno de 40 mil alunos. Uma gota d’água num oceano planetário de bilhões de estudantes, mas uma iniciativa ainda revolucionária. Há mais de um século o mundo acompanha com interesse as experiências escolares em que as crianças podem (quase) tudo.

Ambiente idílico, população internacional

Os 48 mil metros quadrados da propriedade estão polvilhados de verde, terreno fértil para acampamentos, escaladas em árvore e toda sorte de explorações. A piscina, aberta só no verão, tem horários específicos para banhos nudistas. Pelo conjunto de casas, se espalham salas de aula e laboratórios, espaços de convivência (refeitório, sala de jogos, café e cinema) e dormitórios. A equipe contabiliza oito professores e quatro *house parents*, além de cozinheiros e faxineiros, que não moram na escola. Entre os 62 alunos, de 6 a 17 anos, cujos pais



desembolsam 10 mil reais por cada um dos três trimestres do ano letivo, há japoneses, chineses e alemães. Os ingleses são cerca de metade.

“Você viu: nem parece um internato, não é?”, pergunta a diretora, Zoe Readhead, filha do pioneiro Neill. Não mesmo. O clima lembra uma vila de interior. Quando toca a campainha anunciando o fim do intervalo, um grupo de amigos decide continuar brincando no parquinho e correndo no gramado. Enquanto o novato Rouxan, 12 anos, exhibe pelos corredores um par de espadas de madeira (fabricação própria!), os adolescentes Hugo, 13, e Orson, 14, animam a mesa de pingue-pongue. Resolvo chatear: “Não deveriam estar em aula?” “Eu, não”, diz Hugo. “Aqui, cada um faz seu plano de estudos e eu não me matriculei em nenhuma disciplina nesse horário. Já o Orson...”

A prática do ensino opcional materializa o pensamento de Neill sobre a Educação. Para ele, os pequenos são naturalmente curiosos e, se receberem os recursos e as orientações que pedirem, terão prazer em aprender. Summerhill, nas palavras de seu criador, seria o lugar da “busca da felicidade”, sinônimo de interesse pela vida, alcançado por meio de uma Educação ao mesmo tempo intelectual e emocional. Num tempo em que os castigos físicos infantis eram vistos com naturalidade, o pensamento de Neill foi tachado de anárquico. As aulas em Summerhill são tudo, menos isso. O currículo é organizado numa grade tradicional: Ciências, Matemática, Inglês, Línguas Estrangeiras, História, Geografia e Arte, além de cursos de teatro, música, carpintaria e informática. Ninguém faz provas nem – óbvio – repete de ano.

Também não há um método de ensino específico: da sala para dentro, cada um leciona como quer. As aulas de Ciências de Cuginotti, por exemplo, se dividem em duas frentes: uma cobre temas da avaliação equivalente ao nosso Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outra traz assuntos específicos a cada aula para atrair os menos assíduos. “Minha opção é por um contato informal, com trabalho em grupo numa mesa central, mas nem sempre isso é a regra. Quando cheguei aqui, as carteiras estavam enfileiradas. O professor anterior era bem tradicional”, explica. Para a diretora, Zoe, nenhum problema. “O ensino aqui pode ser convencional. Se os alunos escolhem estudar é porque se interessam pelo assunto, e não porque estão sendo obrigados.” A nota de quem presta a prova equivalente ao Enem costuma ser superior à média nacional. Mas muitos estudantes se formam sem fazer prova alguma, o que a lei inglesa permite.

Foi justamente a mais peculiar característica de Summerhill que quase causou seu fim. Em 1999, a agência governamental que avalia as escolas britânicas pediu o fechamento da



instituição caso as aulas seguissem opcionais. Amparada por uma mobilização internacional que arrecadou 320 mil reais, Zoe conseguiu sustentar na Justiça o direito a uma nova inspeção, que reconhecesse a filosofia do lugar. Neste ano, vem aí uma nova avaliação. “Estamos temerosos. O governo ainda não entende o que somos”, diz ela.

Boa parte das lições não envolve conteúdos curriculares, mas a difícil arte da convivência. O espaço privilegiado para a tarefa são as assembléias, que ocorrem duas vezes por semana e têm dois momentos distintos. O primeiro é a exposição de conflitos: queixas de sujeira, reclamações sobre salas desarrumadas e, ocasionalmente, episódios de *bullying* (punidos com um conjunto de medidas, que inclui ficar no fim de todas as filas e não poder usar TV e computador). O segundo é a criação (ou revogação) de regras que ordenam a escola. Elas são mais de 150 e tratam, como todas as leis, sobre os limites da liberdade – o que em Summerhill significa o direito de fazer o que quiser, contanto que se preserve o espaço do outro. Como exemplifica o fichário de normas, disponível em vários ambientes da escola: “Você pode andar sem roupas, pintar o cabelo e nunca ir às aulas porque isso é só da sua conta. Mas você não pode ouvir música alta às 3 da manhã, fazer xixi na sala ou andar de skate no corredor porque afeta as outras pessoas”. Para Andresa, a estratégia de estabelecer regras coletivamente tira um peso enorme dos ombros dos adultos. “Não tenho de ficar controlando tudo o tempo inteiro. Essa responsabilidade é de todos.”

Há 90 anos fiel aos princípios de seu fundador, a escola acabou sendo ultrapassada por importantes avanços da Pedagogia. “As pesquisas na área de cognição mostram que a maneira como se ensina é, sim, fundamental na mobilização para o aprendizado”, diz Helena. A idéia de internato também vai na contramão das tendências que apontam o diálogo com os pais e a comunidade como o caminho mais indicado para a escola. “Mesmo no terreno da Educação democrática, a vanguarda está em países como Israel, onde há graduações específicas sobre o assunto”, completa. Ainda assim, a concepção radical de ensino defendida por gente como Zoe, Cuginotti e Andresa continua causando espanto. Como sintetiza Neill, numa frase com que a filha Zoe encerra todos os seus e-mails: “Preferiria que Summerhill produzisse um varredor de rua feliz do que um primeiro-ministro neurótico”. Uma definição de sucesso escolar para a qual o mundo talvez precise de mais 90 anos para entender.

BOX

O coração da escola



A assembléia é o momento de discutir conflitos e propor regras de convivência. Conheça seus personagens

O orador

Qualquer um pode se manifestar no encontro, sem limite de tempo, para reclamar, sugerir leis ou comentar o assunto em pauta

A mediadora

No dia a dia, a representante eleita resolve desentendimentos menores. Na assembléia, expõe assuntos ainda sem solução

Os investigadores

Se um problema continua sem solução (um furto, digamos), um grupo mergulha no assunto e traz conclusões no encontro seguinte

A presidente

Com mandato de uma semana, a presidente dirige a assembléia, decide quem fala, pede silêncio e anuncia o resultado das votações

A secretária

Cabe a ela apresentar a agenda e relatar os casos de disputa e as propostas de criação ou retirada de regras para a escola

A acusada

Quando uma pessoa é acusada (por *bullying*, por exemplo), pode se defender livremente. O veredito depende do voto da maioria.

LEGENDA 1

História viva

Símbolo da escola, a casa do século 19 abriga a área social e aposentos dos funcionários, como a brasileira Andresa. Já as salas de aula têm clima informal



LEGENDA 2

Estudo opcional

Filha de Alexander Sutherland Neill, a diretora, Zoe, leva adiante o princípio de que as crianças que não querem ir à aula podem brincar o dia todo

LEGENDA 3

Descontrair e concentrar

A animada seção de piano no refeitório divide as atenções com a aula de Ciências de Cuginotti para duas alunas que se preparam para os exames do Ensino Médio