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

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

Prof. Dr. Ivan Fortunato[1]

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

Submetido em 16/06/2015
Aprovado em 04/01/2016

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

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

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

Este trabalho não está concluído. Em verdade, quando olho para a educação escolar, penso que ainda nem foi iniciado... Sou pedagogo de formação. Minha profissão: professor universitário, designado a lecionar disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura. Como educando ou educador, a escola sempre fez parte de meu cotidiano, e mesmo que tenha me aventurado por outros meandros – seja trabalhando com treinamento e recrutamento de recursos humanos na empresa, ou buscando amparo na medicina chinesa e até na metafísica –, a presença nas salas de aula e nos corredores da academia exerce em mim tamanho encantamento que não consigo deles me esquivar... Muito embora o tom de afinação deste primeiro parágrafo indique forte aproximação afetiva em relação ao espaço escolar, há elementos aversivos em seu *modus operandi,* sobre os quais venho refletindo e até lutando contra[1].

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

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

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

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

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

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

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

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

Se as teses de Morin e Paulo Freire explicitam uma necessária mudança para a educação escolar como um todo, é pelo exame do cotidiano, bio:gráfico e/ou auto:bio:gráfico, que particularidades se revelam e podem se tornar objeto de estudo. Isso porque os estudos do cotidiano escolar[2] revelam a fluidez, a pluralidade e a multiplicidade que há em **cada escola**, em **cada sala de aula**, em **cada relação de alteridade** constituída nos espaços da educação que, consequentemente, não comportam tal redução simplificadora de atos legais e axiomas científicos que determinam **uma única** educação.

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

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

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

Exemplo vivido por causa do corolário do conhecimento sobre matemática[3]: todas as crianças, até a idade dos dez anos, precisam conhecer (memorizar) as tabuadas do zero a nove. Quando tinha essa idade e estava na escola, participei de uma atividade "lúdica", entre aspas, desenhada para "estimular" os estudantes da quarta série a "aprenderem" a tabuada: era o jogo do bingo (depois retorno aos termos entre aspas). Nesse jogo, que pretendia "fixar" o conteúdo das multiplicações, cada aluno recebia uma cartela cheia de *produtos* (termo utilizado para referir-se ao resultado de uma multiplicação) e a professora *cantava* as multiplicações. Deveríamos estar atentos às contas cantadas porque, caso a multiplicação que resultasse no produto estivesse em nossa cartela, este seria circulado. O primeiro que circulasse completamente sua cartela, "ganhava" pontos a serem adicionados à nota final. O que vivenciei nesta atividade foi: (i.) pela leitura do pesquisador 20 anos depois do fato: curiosidade; (ii.) pela ótica da criança de dez anos: desgosto. A situação: gostava de matemática e aprendia rápido; depois de ganhar três vezes seguidas o tal do jogo do bingo, fui proibido de participar das partidas seguintes. A criança (que fui) não poderia compreender a intenção da professora; o pesquisador (aspirante que sou), tampouco.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IBRASA, 1978.

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

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

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

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