Summerhill: sementes da democracia*

Summerhill: "SEEDS" of democracy

Deb O'Rourke, MEd [1]

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

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

.

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

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

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

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

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

"SEEDS" na América do Norte

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

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

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

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

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

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

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

Crítica da Educação Radical: Expondo o Currículo Escondido

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Criação de Escolas de base em Toronto, Canadá

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

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

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

Escolas gratuitas com financiamento público

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

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

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

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

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

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

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

Controle Local e Comunidade

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

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

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

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

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

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

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

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

Desafios urbanos

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

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

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

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

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

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

Resistindo a "Autoridade rastejante"

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

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

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

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

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

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

Ideologia e Política

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Importante para o futuro

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

Holt, J. (1972). Freedom and beyond. New York: Dell Publishing Co., Inc.

Kozol, J. (1972). Free schools. Boston: Houghton Mifflin Company.

Kozol, J. (1982). Alternative schools. New York: The Continuum Publishing Company.

Levin, M. (1984, September) And now for something completely different: What's "alternative" about Toronto's alternative schools? Mudpie, Vol. 5 No. 7, n.p.

Miller. R. (2002). Free schools, free people: education and democracy after the 1960s. Albany, NY: State University of New York Press.

Neill. A.S. (1960). Summerhill: a radical approach to child rearing. New York: Hart Publishing Co. Inc.

Neill. A.S. (1995). Summerhill school: a new view of childhood. New York: St. Martin's Griffin.

Nelson, F. (1972, October/November). Community schools in Toronto; a sign of hope. Canadian Forum, pp. 52-57.

O'Rourke, D. L. (2009). Defining and Defending a Democratic Public Education Site. Accepted by the Graduate Program in Education, York University, Toronto, ON.

Placzek, B. R. (1981). Record of a friendship: the correspondence between Wilhelm Reich and A.S. Neill 1936-1957. New York: Farrar, Straus and Giroux, Inc.

Shukyn, B. & M. (1973). You can't take a bathtub on the subway: a personal history of SEED. Montreal, Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada Limited.

Shuttleworth, D. E. (1981, October). How can a lternative education affect the mainstream?—The Toronto experience. Orbit 59, p. 12-13. Toronto.

Snitzer, H. (1972). Today is for children: numbers can wait. New York: The Macmillan Company.