

te sua desaprovação, ele achava que eles desistiriam; acrescentou, entretanto, que, depois de refletir mais, ele estava em dúvida, pois eles devem ter algum divertimento, se por acaso não seria melhor dar seu consentimento para a diversão, sendo ela, pesadas todas as circunstâncias, menos prejudicial do que outras às quais eles estavam acostumados.

Aconteceu ontem que um mineiro de grande talento cômico, que se achava à frente da comissão, e que no Natal sempre desempenha o importante papel de bufão para os dançarinos folclóricos, me fez a solicitação a que me referi, quando então teve lugar a seguinte conversação:

— Por favor, madame, a senhora ouviu o nosso senhor dizer alguma coisa sobre a gente representar uma peça no festival? Ele ficou muito aborrecido comigo por eu ter pedido licença para ele.

— Eu o ouvi mencionar isso, James.

— E a senhora acha que ele vai nos deixar representar?

— Realmente não sei dizer. Qual é a peça que vocês gostariam de representar?

— Na verdade, eu não sei o nome dela, mas o primeiro homem que fala se chama John: dizem que há muitos gracejos nela, mas nenhuma maldade, nem um pouco.

— James, como é que você quer representar numa peça que você nunca leu?

— Bem, madame, olhe só, eles a representaram em F-n, a umas quatro milhas daqui, faz três anos; eles conseguiram a peça em Londres, e a gente podia arranjar o livro.

— Mas eu tenho receio, James, que, se o sr. M. vier a consentir, vocês todos irão à cervejaria logo que a peça acabar. Você sabe como ele é seu amigo e que ele não negaria a você qualquer divertimento que não lhe faça mal.

— É verdade, madame, é isso mesmo: a senhora pode pensar que a gente costumava fazer brigas de galo, e eu mesmo fiz algumas. Agora, pensei eu, se nosso senhor nos deixar encenar uma peça, aí então, olhe só, a gente não gastava todo o nosso dinheiro apostando um contra o outro, e ficando bêbado.

— Onde vocês encenariam a sua peça... no celeiro?

— Não, não, no gramado, com toda certeza: a gente começava cerca de cinco horas da tarde e isso nos mantinha ocupados até perto das oito; pois, embora eles digam que a peça é meio curta, apesar disso, a senhora sabe, temos de trocar as roupas, e também devemos ter violinistas, e tudo isso toma tempo.

— Bem, mas o sr. M. receia que a peça propriamente dita — se, como você diz, tem gracejos — possa ter uma tendência para lhes causar mal e preparar vocês para as posteriores cenas de agitação e desordem na cervejaria, para onde, depois que tudo terminar, eu ainda receio, vocês iriam. Na verdade, James, vocês, todos vocês, desejariam que suas esposas e filhas, pelo menos, fossem modestas, castas e sóbrias; e, quanto a vocês mesmos, quando pensam na quantidade de dinheiro que gastaram, e em quanto prejudicaram suas famílias, vocês teriam muito de que se arrepender. Bem, o sr. M. deseja livrar vocês de tudo isso. Você sabe, James, faz apenas quatro dias que seu vizinho, o honesto Joseph Braithwait, morreu de uma doença em poucas horas, de uma enfermidade nos intestinos: ele estava bem na noite de sábado, e, ao que tudo indicava, era robusto e sadio como qualquer um de nós; contudo, na noite de domingo, ele já era um cadáver. Agora, James, pense, se ele estivesse representando numa peça, cuja tendência seria depravar tanto a mente dele quanto a dos outros, e ele tivesse se embebedado depois do espetáculo, gastando o di-

nheiro que deveria ter sustentado sua família nas semanas seguintes; se nessas circunstâncias ele tivesse sido chamado a prestar contas ao Criador, pense qual seria sua condição agora! (...)

“Como seria imensamente desejável”, conclui o correspondente, que as diversões dos pobres “pudessem ser planejadas de maneira que fossem, ao mesmo tempo, inocentes!”

O que é frustrante acerca dessa passagem é o medo das espontaneidades populares — “a peça (...) possa ter uma tendência para lhes causar mal e preparar vocês para as posteriores cenas de agitação e desordem na cervejaria” —, o medo da cultura popular autêntica além da manipulação e controle dos seus superiores. Educação e cultura, não menos que os impostos locais para os pobres, eram encaradas como esmolas que deveriam ser administradas ao povo ou dele subtraídas de acordo com seus méritos. O desejo de dominar e de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo na direção de objetivos predeterminados e seguros permanece extremamente forte durante a época vitoriana: e continua vivo ainda hoje.

A partir da década de 1790, portanto, pode-se ver a “marcha do intelecto”, com suas sociedades de desenvolvimento mútuo, seus institutos de mecânica e suas palestras dominicais, começando a se movimentar. Mas, ao mesmo tempo, ela vai deixando para trás a cultura comum, do povo, baseada na experiência. Não quero sugerir que toda essa cultura era integrada, espontânea e admirável. Não era absolutamente assim. Hoje em dia, as melhores canções folclóricas foram revividas, mas um número muitíssimo maior das piores — as extremamente grosseiras ou simplesmente tediosas — ficaram

*manda  
de  
m. Ulich*

esquecidas. Ou, dito de outra maneira, os historiadores que estudaram a cultura popular do século XVIII pelos olhos de John Wesley trouxeram à luz as lutas de cães contra touros, o pugilismo criminoso com punhos nus, os espancamentos de esposas, os impostos sobre a bastardia, mas esqueceram a azáfama da colheita, o humor expressivo dos dialetos e os festivos que celebravam o fim da colheita.

Mas nós não precisamos tomar partido nessa difícil questão de avaliação para defender nossa tese: a de que a educação se apresentava não apenas uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade. Além do mais, na maior parte das áreas durante o século XIX, o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional. O homem trabalhador autodidata, que dedicava suas noites e seus domingos à busca do conhecimento, era também solicitado, a toda hora, a rejeitar todo o cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral e ignorante.

Não é difícil compreender e aceitar as pressões dos homens nessa situação. A realização dos objetivos do movimento da classe trabalhadora exigia — não apenas de seus líderes, mas também de milhares de seus membros comuns — novos atributos de autodisciplina, auto-respeito e treinamento educacional. A luta da minoria foi tão prolongada e tão dura, eram tão freqüentes os períodos em que parecia que eram abandonados por sua própria classe, que até mesmo os mais dedicados tendiam ocasionalmente a olhar para seus companheiros trabalhadores com aversão e desespero. Depois de mais de

quarenta anos de destacado serviço, esse excepcional líder dos sindicalistas londrinos, John Gast, explodiu de repente para Francis Place, em 1834: “O único caminho para o Cérebro de um inglês é através de sua barriga.” “Eu próprio”, continuava ele, “pertencço a uma instituição da cidade que dá palestras todas as noites de domingo, e algumas vezes durante a semana, e temos tido uma boa freqüência, todos nós somos trabalhadores na palestra.” Mas, ao mesmo tempo, lamenta a ignorância e o alcoolismo da “parte vulgar e ignorante do povo”:

Burk não estava muito errado quando os chamou de Multi-dão Suína; pois alimente bem um Porco e você poderá fazer o que quiser com ele.<sup>9</sup>

O próprio Francis Place era muito mais presunçoso: sua maior esperança em relação aos trabalhadores era que eles deveriam, através dos ensinamentos da Sociedade da Força do Intelecto, adotar o estilo de vida e os hábitos mentais da classe média. E uma sombra empobrecida disso, exatamente, era o que a educação formal escolar de fato oferecia aos filhos da classe trabalhadora até tempos bem recentes. A tensão se expressa no próprio meio de instrução, a linguagem. Hardy foi um dos primeiros a explorar o significado disso:

A sra. Durbeyfield usualmente falava em dialeto; sua filha (Tess), que tinha sido aprovada no Nível 6 da Escola Nacional, sob a orientação de uma professora treinada em Londres, falava duas línguas: o dialeto em casa, mais ou menos; o inglês comum fora de casa e para pessoas refinadas.

Há vários anos, antes de eu deixar Halifax, um respeitável membro do movimento trabalhista local, o falecido sr. Hanson Halstead — um homem com formação de engenheiro que tinha preferido tornar-se um pequeno proprietário —, um homem que — a despeito de sua longa associação com o NCLC (National Council of Labour Colleges) e WEA (Workers' Educational Association) e sua extensa sabedoria política — tinha a aparência de um camponês rústico, e que sempre que seu intelecto se mostrava mais alerta e suas opiniões mais rápidas caía no rico linguajar de West Riding — um homem, de fato, que parecia viver sempre naquele *Border Country* cultural sobre o qual escreveu Raymond Williams —, me concedeu a honra de me oferecer um diário Boots comum, onde ele havia escrito, no seu próprio estilo, alguns capítulos de sua autobiografia:

Não estava conseguindo começar o trabalho, mas havia trabalhado desde que eu tinha nove anos vendendo pão e não sei mais o quê de porta em porta, tinha de ser aprovado no Nível 2 naqueles dias em meio expediente, trabalhando das 6 da manhã até às 12 (...) quando ia para a escola às 2 horas costumávamos cair dormindo sobre a carteira, e se a gente tivesse um professor bondoso ele deixava a gente em paz, mas se a gente tivesse um safado, como o que tivemos numa ocasião, era o diabo. Eu levava uma surra todo dia, devo ter sido sempre rebelde, mas não dava muita atenção a isso (...)

Depois de algumas descrições melancólicas de seus professores, o sr. Halstead continua:

Tínhamos um outro Siddaler, Henry Thomas, que costumava esquecer-se e disparava a falar nossa gíria muitas vezes durante o dia, se a gente estava fora da sala (...) Às vezes quando ele estava lá ele dizia: “garotas e garotos narthen, vocês vão fazer sua composição muito bem-feita (...)” Eu vou ler John Hartleys e sendo um Siddaler ele podia porque era escrito na nossa língua (...) Os professores que vinham de fora sempre torciam o nariz, se você desse uma escorregadela, mas como a gente podia evitar, se a gente falava duas línguas?

Freqüentemente não apenas os professores mas toda uma cultura letrada, “que vinha de fora”, parecia “torcer o nariz”. Em 1911, um ex-inspetor-chefe das escolas, Edmond Holmes, lançou (em *What is and What Hight Be*) um ataque devastador contra todo o processo educacional. As atitudes determinadas pelo Código Revisto (pagamento por resultados) funcionou até 1897 (e perpetuou-se em muitas escolas por muito tempo depois) e visava a dominar a criança:

O objetivo do professor é não deixar nada por conta da natureza da criança, por conta de sua vida espontânea, por conta de sua atividade livre; reprimir todos os seus impulsos naturais; domar suas energias até uma completa imobilidade; manter todo o seu ser num estado de tensão constante e dolorosa (p. 48).

No momento em que a vontade da criança estivesse anulada e “ela tivesse sido reduzida a um estado de servidão mental e moral, chegava a hora de o sistema de educação, através da obediência mecânica, ser-lhe aplicado com todo o rigor”. O sistema era visto por ele como “um engenhoso instrumento

para frear o desenvolvimento mental da criança e sufocar suas mais altas faculdades". É uma crítica que nos leva diretamente àquela outra devastadora apreciação da formação ministrada pela Escola Pública, o capítulo intitulado "O mundo do homem", em *The Rainbow*.

Nesse ponto devo retornar à minha tese. As atitudes em relação à classe social, à cultura popular e à educação tornaram-se "estabelecidas" no período que se seguiu à Revolução Francesa. Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada freqüência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. E os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança. Essa tensão ainda permanece.

Mas o que aconteceu, nesse ínterim, ao impulso, mais antigo, da *égalité*, oriundo da mesma década, e com o qual Wordsworth particularmente se identificava? O impulso permanece, é claro; pode-se vê-lo em uma centena de lugares no século XIX. Talvez sua fraqueza resida na tendência a considerar o conflito entre educação e experiência como sendo entre o intelecto (ou mero intelecto mecânico) e o sentimento; e, em desespero, superestimar este último em relação ao primeiro. Observa-se isso em Borrow; ou na defesa que Dickens faz do bem-humorado pessoal

circense do sr. Sleary contra a rigorosa repressão da sensibilidade por parte de Gradgrind e M'Choakumchild; ou até mesmo na celebração de Edward Carpenter, em seu *Towards Democracy*, de uma *égalité* sexual mais fundamental do que os atributos educacionais. A oposição entre a cultura letrada, intelectual, e a cultura provinda da experiência e de sensibilidade está sempre presente em Lawrence e às vezes fica fora de controle e leva na direção de uma feia celebração de irracionalismo. Há um momento, entretanto, em *Sons and Lovers*, em que problema consegue um belo equilíbrio:

— Você sabe — diz (Paul) para sua mãe —, não quero pertencer à classe média abastada. Gosto mais da minha gente. Pertenho à gente do povo.

— Mas se todo mundo dissesse isso, meu filho, não seria uma loucura? Você sabe que você se considera igual a qualquer cavalheiro.

— Quanto a mim mesmo — respondeu ele —, não quanto à minha classe, minha educação ou meus modos. Mas quanto a mim mesmo eu sou.

— Então, muito bem. Por que então falar sobre a gente do povo?

— Porque a diferença entre as pessoas não está na sua classe, mas em si mesmas. Da classe média só vêm idéias, e da gente do povo, a própria vida, calor. Sentem-se seus ódios e amores.

É dessa forma que Lawrence expõe a questão: educação = idéias = classe média; experiência (a própria vida) = sentimento = gente do povo. Como um protesto contra a familiarizada sineta da Escola Pública, como uma afirmação em face

↳ Escola pública

da fraca cultura literária de Londres, o esquema é satisfatório, mas dificilmente pode ser considerado uma resolução filosófica válida. Além do mais, esse tipo de atitude pode justificar, com facilidade, a outro conjunto de atitudes, fortemente presente no movimento da classe trabalhadora, e acerca do qual eu talvez tenha dito muito pouca coisa. A reação cultural óbvia a uma cultura letrada manipulativa, de dominação de classe, é a do antiintelectualismo: seja ela militante (como surge ocasionalmente na tradição política marxista), ou rancorosamente intolerante (como no extremismo do movimento Know-Nothing do populismo americano) ou ainda ingênua, presunçosa e sentimental (como aparece, com demasiada frequência, na tradição não-conformista inglesa). Na realidade, isso deve ser encarado como um vício peculiarmente inglês e em outro trabalho sugeri que uma parte da responsabilidade pode estar na tradição metodista, a qual — ao mesmo tempo que dava novo impulso ao igualitarismo espiritual — se afastava, não obstante, das tradições intelectuais mais rigorosas das primeiras igrejas dissidentes. Na verdade, os puros de coração podem ser abençoados, mas também devem se oferecer como uma pastagem na qual os demagogos e os carreiristas possam se apascentar com segurança. Pode ser verdadeiro e importante insistir que avaliamos os homens não por sua classe ou qualidades educacionais, mas sim pelo seu valor moral, mas se os homens — e especialmente se os homens em desvantagem educacional — começam a se avaliar com muita presunção, isso pode servir como desculpa para que abandonem todo o esforço intelectual. Meus colegas professores aqui presentes, acredito, saberão a que me refiro; eles conhecem muitíssimo bem o tipo de aluno a que me refiro. Eles talvez também conheçam o

professor que se tornou cúmplice da desistência e que fica contente em aceitar o valor moral de seus alunos no lugar de seus ensaios. Talvez já o tenham até visto, como eu já vi, tarde da noite, no espelho.

Assim, o problema é difícil. Se adotássemos, sem maiores esclarecimentos, o "sentimento real e a razão justa" de Wordsworth, estaríamos abandonando o problema da educação: poderíamos deixá-la a cargo da escola da vida. Talvez haja apenas um trabalho no século XIX que revele inteiramente a complexidade e esse trabalho é *Judas, o obscuro*. O impulso wordsworthiano está ali, naturalmente, como está por inteiro em Hardy, no seu senso do valor da vida comum. Mas seria ridículo acusar Hardy de vender barato os valores intelectuais. O convincente no romance é a manutenção do equilíbrio de valores, a inter-relação dialética entre as disciplinas intelectuais e a "vida em si mesma". Pois a história não é simplesmente algo que nos vem à lembrança com extrema facilidade quando se trata do movimento de educação de adultos: a história do jovem com sua visão utópica de Christminster como centro de aprendizagem desinteressada, de alto nível; dos seus esforços para se auto-educar; do seu trabalho como jovem trabalhador em uma pedreira em Christminster, ombro a ombro com os universitários, esquecidos de suas aspirações:

Ele era um jovem operário de blusa branca e pó de pedra nas dobras das roupas; e, ao passar por ele, eles nem mesmo o viam, ou ouviam, mas, ao contrário, viam através dele, como se ele fosse uma vidraça, quando olhavam para seus familiares mais adiante.

E não é apenas a história do fechamento dos portões do Biblioll College contra suas aspirações e a ironia final da sua morte em moradias baratas na cidade de sua visão desencantada. Pois Hardy insiste a todo momento que não foi apenas Judas, mas a própria Christminster, que ficou empobrecida com a sua rejeição.

É na pedreira que “por um momento desceu sobre Judas a verdadeira iluminação; que ali (...) estava um centro de esforço de tanto valor quanto aquele dignificado pelo nome de estudo acadêmico na mais nobre das faculdades”. Não se trata apenas do fato de que trabalhadores e intelectuais estejam integralmente relacionados por laços econômicos e sociais; que sem “os trabalhadores manuais nos miseráveis bairros pobres” de Christminster “os leitores diligentes não poderiam ler nem os grandes pensadores, viver”. Trata-se também de que só aqui, no contexto real da experiência viva, poderiam as idéias dos pensadores tomar corpo e ser testadas. Judas “começou a ver que a vida da cidade era um livro de humanidade infinitamente mais palpitante, variado e sucinto do que a vida acadêmica”. Ao dar à aspiração de Judas uma “negativa gélida”, a universidade apenas revelou seu próprio empobrecimento. “Ele ainda pensa”, disse Sue para Arabella, “que lá é um grande centro de pensamento elevado e corajoso, diferentemente do que é, um ninho de mestres-escolas ordinários cuja característica é a tímida subserviência à tradição.”

A certa distância, do lado oposto, as paredes externas do Sarcophagus College — silenciosas, escuras e sem janelas — lançavam seus quatro séculos de tristeza, intolerância e decadência no pequeno aposento que ela ocupava, bloqueando o luar à noite e o sol de dia.

E aí surge Judas, não apenas como a vítima de um sistema mesquinho, mas como o verdadeiro protagonista de valores intelectuais e culturais. Judas e Sue, em sua procura por novos tipos de liberdade, companheirismo e igualdade no casamento, estão envolvidos numa busca mais séria do que qualquer exercício de pensamento abstrato. Seus sucessos levam ao fortalecimento da vida; seus fracassos são irreparáveis.

Isso não é uma rejeição da cultura letrada em favor da experiência. A visão de Christminster permanece com Judas até o fim. “Talvez, ela logo vá despertar e tornar-se generosa. Rezo para que isso aconteça!” É uma rejeição da abstração dos valores intelectuais do contexto no qual eles devem ser vividos e uma afirmação de que aqueles que realmente os vivem devem se ater aos valores intelectuais se não quiserem ser acachapados pela “desonestidade, costume e medo”. Voltamos ao ponto onde começamos; com a dialética necessária entre a educação e a experiência.

Até que ponto tudo isso é agora “velha história”? Até que ponto as oportunidades educacionais mais amplas diminuíram a “distância fria”? Até que ponto as mudanças políticas e sociais das três últimas décadas nos trouxeram para mais perto de uma cultura comum? Os temas desta palestra ainda permanecem relevantes para a educação dos adultos?

Nesse ponto, como professor experimentado, eu deveria deixar de lado as questões e anunciar o começo da discussão, mas como as formalidades da ocasião desautorizam essa saída familiar, devo oferecer algumas sugestões ligeiras.

É evidente que a alienação das culturas não é hoje em dia da mesma ordem que há cem anos. A antiga cultura popu-

lar paroquial há muito desapareceu e a cultura do trabalho, mais articulada politicamente, que a sucedeu nos centros industriais, vem também perdendo vitalidade nessas duas últimas décadas. Os educadores têm com sucesso resistido e repellido — especialmente na educação elementar — as manifestações de pior qualidade para a dominação cultural e o controle social.

Mas o impulso na direção da igualitarismo cultural, que associei a Wordsworth, vem sendo ameaçado há algum tempo — e, acredito, ameaçado com grande intensidade — a partir de uma direção inesperada. As necessidades de uma sociedade industrial adiantada, juntamente com as pressões pertinazes do movimento político trabalhista, têm ampliado muito as oportunidades educacionais do povo. Entretanto, a visão de Judas em relação a Christminster têm perdido intensidade a cada avanço das medidas educacionais, pois a educação passou a ser vista, em grande escala, e por muita gente da própria classe trabalhadora, simplesmente como um instrumento de mobilidade social seletiva. Além do mais, seja qual for o método de seleção, todo o sistema trabalha de modo a confundir certos tipos de capacidade (ou facilidade) intelectual com realização humana.

A aprovação social do sucesso educacional é assinalada de uma centena de modos: o sucesso traz recompensa financeira, um estilo de vida profissional, prestígio social. Ela se apóia numa apologia completa da modernização, necessidade tecnológica, igualdade de oportunidades. Não é preciso trabalhar muito tempo dentro de uma universidade para se descobrir que até mesmo os membros mais humanos dos corpos docente e discente acham difícil não equiparar o progresso educacio-

Educação  
Igual  
X  
Inferior

nal a uma avaliação do mérito humano. E muitos dos que estão fora das universidades, dos que não conseguem provar a si mesmos serem suficientemente iguais para galgar os degraus da oportunidade, têm gravada sobre si mesmos, de maneiras opostas, uma sensação não de diferença, mas de fracasso humano.

Esses avanços acarretam uma traição fundamental ao tipo de igualdade de mérito que Wordsworth imaginava e que Mansbridge e Tawney batalharam para pôr em execução. A cultura letrada não está isolada em relação à cultura do povo à maneira antiga de diferença de classes, mas, não obstante, está isolada dentro de suas próprias paredes de auto-estima intelectual e de orgulho espiritual.

É lógico que há mais pessoas entrando nessa bolha do que jamais aconteceu antes, mas é um erro grave — que só pode ser aceito por aqueles que, de fora, apreciam as universidades — supor que todos dentro da bolha são os ardentes protagonistas, no sentido de Hardy, do mérito intelectual e cultural. Na boa aula de adultos, a crítica da vida é aplicada sobre o trabalho ou assunto que está sendo estudado. Do mesmo modo, isso é menos comum quando se trata de estudantes; e grande parte do trabalho de um professor universitário é do tipo de um merceeiro intelectual, pesando e avaliando currículos de cursos, listas de livros para leitura, temas para ensaios, de acordo com determinado treinamento profissional.

O perigo é que esse tipo de tecnologia profissional necessária seja confundida com autoridade intelectual e que as universidades — apresentando-se como um sindicato de todos os “peritos” em cada ramo do conhecimento — expropriem as pessoas de sua identidade intelectual. Nisso elas são

ajudadas pela mídia de comunicação muito centralizada — e especialmente pela televisão —, que de fato muitas vezes apresentam o acadêmico — ou será que deveria dizer certos acadêmicos fotogênicos? — não como um homem profissional especializado, mas como um “perito” na própria vida, exatamente nesses termos.

As conquistas das últimas décadas (pois não duvidamos de que foram conquistas) tenderão apenas a ir em direção a uma cultura igualitária comum se o intercâmbio dialético entre a educação e a experiência for mantido e ampliado. Discuto isso agora, menos do ponto de vista daqueles, fora das universidades, que defendem a necessidade de quaisquer competências que essas instituições possam lhes trazer, do que daqueles, dentro das universidades, que defendem a necessidade — para sua própria saúde intelectual — do exame minucioso e da crítica dos que estão de fora.

Na Conferência em Oxford de 1907, J. M. Mactavish, dos trabalhadores de indústria naval, fez esse notável discurso, que expõe, não as necessidades, mas os *direitos* dos que estão de fora:

Exijo para minha classe tudo de melhor que Oxford tem para dar. Exijo isso como um direito, erradamente negado — errado não apenas para nós, mas para Oxford (...) Os trabalhadores não apenas são usurpados do direito de acesso ao que não pertence a nenhuma classe ou casta, o conhecimento e a experiência acumulados de uma raça, mas a raça perde os serviços de seus melhores homens. Enfatizo esse ponto porque desejo que seja lembrado que os trabalhadores poderiam fazer mais por Oxford do que Oxford pode fazer para os trabalhadores. Pois, lembrem-se, a democracia acontece-

rá por si mesma, com ou sem a ajuda de Oxford; mas, se Oxford continuar afastada dos trabalhadores, então, no final das contas, ela será lembrada não pelo que é mas pelo que tem sido.<sup>10</sup>

Hoje em dia, o assunto não pode mais ser colocado, com alguma convicção, dessa maneira, de separação de classes e desafio político, mas muito do que Mactavish dizia permanece válido. A democracia acontecerá por si mesma — se acontecer — em toda a nossa sociedade e em toda a nossa cultura e, para que isso aconteça, as universidades precisam do contato de diferentes mundos de experiência, no qual idéias são trazidas para prova da vida.

O departamento extramuros da universidade deveria, de fato, ser um lugar importante exatamente para essa dialética — como tem sido há tanto tempo ao longo da história dessa universidade: uma porta de saída para o conhecimento e as competências, uma porta de entrada para a experiência e a crítica. Pode haver grandes mudanças nos tipos de público com o qual o departamento se relaciona, mas não deveria haver mudanças na mutualidade desse relacionamento. Ele não poderá desempenhar sua função de maneira apropriada (acredito eu) caso se torne extremamente profissionalizado, um verdadeiro anexo de uma universidade. De forma semelhante, esse departamento não deve ceder facilmente ante a tentação de alcançar grandes massas que os novos meios de comunicação — a estação de rádio local ou a “Universidade do Ar” — podem fornecer. Por mais importantes que sejam esses meios na suplementação do ensino tradicional, seu caráter de uma só via pode colidir com a reciprocidade essencial da aula de adultos.

Para encerrar, retorno a uma síntese simples, sobre a qual venho discutindo sempre, talvez de maneira obsessiva. É uma síntese em que eu me respaldei com firmeza no prof. Raybould quando vim trabalhar aqui com ele, há cerca de vinte anos. Não há correlação automática entre o “sentimento real e a razão justa” e as conquistas educacionais, mas as pressões de nossa época estão nos levando a confundir as duas coisas — e os professores universitários, que nem sempre se destacam por sua humildade, estão freqüentemente prontos a concordar com essa confusão. É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo.

## NOTAS

1. *Guardian*, 19 de maio de 1967. Ver também Raymond Williams, “Thomas Hardy”, *Critical Quarterly*, inverno, 1964.
2. John Brand, *Observations on Popular Antiquities* (1813), I, xxi-xxii. Robert Bloomfield, *The Farmer's Boy* (ed. de 1806), p. 46.
3. *Tribune* (1796), II, n. xvi, pp. 16-17.
- 4 e 5. Todas as citações são da versão de 1805 de *The Prelude*, org. E. de Selincout, Oxford University Press.
6. Samuel Taylor Coleridge, *Conciones ad Populum* (1795), p. 25.
7. Sra. Henry Sandford, *Thomas Poole and his Friends* (1888), II, pp. 294-6.
8. Harold Silver, *The Concept of Popular Education* (1965), MacGibbon & Kee; Brian Simon, *Studies in the History of Education, 1780-1870*

(1960), Lawrence and Wishart; Brian Simon, *Education and the Labour Movement, 1870-1920* (1965), Lawrence and Wishart; David E. Owen, *English Philanthropy, 1660-1960* (1965), Harvard University Press; J.F.C. Harrison, *Learning and Living, 1790-1960* (1961), Routledge and Kegan Paul.

9. John Gast a Frances Place, *Brit. Mus. Add. MSS.*, 27,829, ff. 19-20.
10. Citado por Albert Mansbridge, *University Tutorial Classes*, p. 194.