

O investigador educacional enquanto intelectual público

A atracção multifacetada que Lawrence Stenhouse exerceu sobre os seus contemporâneos e as novas gerações é comprovada pelo amplo conjunto de conferências e testemunhos que têm procurado representar e caracterizar o seu trabalho. Para mim, o elemento central desta atracção prende-se com o facto de que Stenhouse falou enquanto intelectual público, tanto em termos de escrita como de comportamento – como alguém que esperava que as suas ideias funcionassem como base de influência e de acção na esfera pública. Para além disto, ele preocupava-se fundamentalmente com uma educação para a capacitação (*empowerment*) e justiça social. Num esboço inicial de um manifesto para o *Centre for Applied Research in Education*, Stenhouse sublinhou o papel deste centro enquanto “serviço público”. Em certo sentido, como veremos, a época em que viveu ajudou a sustentar esta perspectiva sobre os propósitos sociais e políticos do investigador educacional, embora não possamos esquecer que ele também se movimentou em terrenos vigorosamente contestados. Mais para o final da sua vida, Stenhouse deve ter começado a vislumbrar as “trevas” para onde o seu profundo humanismo seria empurrado – uma nova ordem em que se afirmava que “isso de sociedade não existe”.

Historicamente, o conhecimento e a educação pública têm sido sujeitos a oscilações pendulares recorrentes entre uma visão emancipadora/iluminista e as forças mais obscuras da subordinação e do controlo social. Do ponto de vista da vida intelectual pública, Thomas

Paine exprimiu o elevado optimismo do Iluminismo, quando afirmou: “Sou um cultivador de pensamentos e ofereço tudo o que colho.” Bem sabemos o que achariam os defensores do mercado livre deste tipo de pensamentos nobres, numa época em que só se procura ou elogia o que é feito para dar lucro. Mas a verdade é que, muitas vezes, o conhecimento e a educação pública têm sido sujeitos ao tipo de “trevas” que temos vindo a experienciar recentemente.

Em 1807, o parlamento britânico debateu um projecto-lei que visava oferecer dois anos de escolaridade gratuita às crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que não conseguissem pagar as taxas de inscrição. O arcebispo de Canterbury defendeu que isso subverteria os princípios essenciais da educação do país, que tinha estado até aí (e esperava que continuasse a estar) sob o controlo do *establishment*. Na edição das intervenções parlamentares de 13 de Julho de 1807 há o registo de um deputado, Davies Giddy, ter proferido as seguintes palavras proféticas:

Por mais plausível que possa parecer, do ponto de vista teórico, o projecto da educação dos pobres das classes trabalhadoras prejudicaria a sua moral e felicidade: ensinar-lhes-ia a desprezarem o seu destino de vida, em vez fazer deles bons servidores na agricultura e noutras actividades laboriosas. Em vez de lhes ensinar a subordinação, torná-los-ia rebeldes e refractários, como se tornou evidente nos condados onde existe indústria manufactureira; permitir-lhes-ia ler panfletos revolucionários, livros viciosos e publicações opostas ao Cristianismo; torná-los-ia insolentes para com os seus superiores e, em poucos anos, o legislador sentiria a necessidade de dirigir contra eles o forte braço do poder. (Giddy, 1807, p. 798)

É interessante notar que Noam Chomsky invocou o início do século XIX como a última época em que os ricos e poderosos e os interesses industriais tiveram poderes verdadeiramente ilimitados. Quer dizer, até agora. Numa conferência proferida em Cambridge, o autor afirmou (referindo-se aos tempos actuais):

Os sectores muito poderosos têm reconhecido que têm a população agarrada pelo pescoço. Eles dispõem da oportunidade, não só de continuarem uma luta constante contra o alargamento dos direitos humanos, dos direitos laborais e da democracia, como, até, de os fazerem regredir e de restaurarem a utopia dos mestres com que sonhavam na década de 20 do século XIX. (Chomsky, 1995, p. 17)

David Marquand descreveu de uma maneira ligeiramente mais diplomática as características do último período da vida na Grã-Bretanha:

O traço mais óbvio e marcante dos governos Thatcher e Major foi um ataque feroz à autonomia, diversidade e estabilidade institucional, em nome da racionalidade do mercado. Quase todas as instituições que habitualmente protegiam uma sociedade civil estável e diversa da arrogância dos políticos que detinham o comando temporário do Estado, ou que incorporavam valores e práticas que divergiam das economias de mercado, sentiram a chicotada deste jacobinismo conservador... Este processo teve como consequência que o núcleo executivo que ocupa o centro deste Estado – o minúsculo número de ministros e altos funcionários que constitui a ditadura electiva que governa a Grã-Bretanha – acabasse por ter de enfrentar o menor número de contrapoderes alguma vez visto em tempo de paz. (Marquand, 1994, p. 26)

Ora, a ideia de que o pêndulo oscila no campo do conhecimento público exprime, ela própria, uma posição ideológica, pois existem certamente aqueles que defendem, neste momento, que assistimos ao “fim da História”, tendo-se o próprio Chomsky aproximado deste ponto de vista. Embora este “fim da História” seja claramente uma noção absurda, quando tomada literalmente, a verdade é que levanta o problema de se saber se a redistribuição actual do poder global constitui uma fase culminante na longa marcha percorrida

pelos ricos e poderosos. Se assim fosse, o pressuposto de que o pêndulo regressará um dia à posição anterior, a uma concepção de educação mais emancipadora, teria de ser, no mínimo, questionado, se não mesmo totalmente abandonado. Se a noção de “fim da História” não conseguir captar as *nuances* do problema que enfrentamos, certamente que o “fim da esperança” – de esperanças particulares, tais como as da justiça social ou da redistribuição – as exprime com bastante precisão. De momento, como verão, a minha posição assemelha-se à da personagem de *Boys from the Blackstuff*, que, no fim da sua vida, continuava a afirmar: “Recuso-me simplesmente a acreditar que já não haja esperança” (Bleasdale e Self, 1985).

As razões por que comecei este capítulo com este amplo quadro de análise prendem-se com o facto de que as questões que afectam a investigação educacional (seja ela entendida, ou não, enquanto trabalho intelectual público) são claramente afectadas pelas mudanças que se verificam actualmente na economia global. Quando a educação e as escolas são elas mesmas reposicionadas e reestratificadas na nova ordem de trabalho global, é inevitável que a própria investigação educacional se repositicione. Numa situação deste tipo, mesmo que as pessoas continuem a investigar como sempre o fizeram, o seu trabalho pode ser realocado: a tal ponto que a sua relevância e os seus efeitos podem sofrer mudanças substanciais, ou mesmo uma inversão total. Portanto, as alterações recentes na economia global funcionam a diversos níveis: ao nível da produção económica existe *uma crise de modernização*, muito analisada, o que provoca a necessidade de explorar e interrogar a condição da pós-modernidade; mas, ao nível da produção cultural, é sobre a *crise da posicionalidade*, referida anteriormente, que nos devemos debruçar. Esta crise surge nesta altura, porque o capital da alta modernidade reconstituiu e reposicionou, com sucesso, as relações sociais de produção: a circulação global de capital, recentemente desregulada, confina e reposiciona substancialmente os movimentos sociais que têm procurado resolver as questões da redistribuição e da desigualdade. Os Estados-providência, os sindicatos nacionais, os movimentos progressistas, etc., podem ser redefinidos através de um simples premir

do botão que transfere o capital de espaços nacionais e locais “intransigentes” (lugares economicamente ineficientes) para zonas mais maleáveis (economicamente competitivas). O capital global pode celebrar a conquista de dois triunfos gêmeos: a debilitação dos movimentos social-democratas e igualitários no mundo ocidental e a destruição dos sistemas alternativos de produção e distribuição no mundo comunista. Estes triunfos fazem com que todos os que desejam ser intelectuais públicos fiquem numa posição precária e desorientada: desligados das histórias da acção a favor da justiça social que tiveram lugar no passado e divorciados de visões muito difíceis de conquistar sobre futuros alternativos. Na crise da posicionalidade não existe terra firme que possamos pisar e, se permanecermos no mesmo lugar, arriscamo-nos, mesmo assim, a que a nossa posição mude.

Localizar o intelectual público

Ao localizar o papel de Lawrence Stenhouse enquanto intelectual público e ao escrutinar as mudanças ocorridas no terreno há aproximadamente 30 anos, penso que é muito instrutivo examinarmos a trajetória do *Centre for Applied Research in Education*. Esta instituição foi fundada por Stenhouse em 1970, embora tenha as suas raízes no *Humanities Curriculum Project* (HCP), iniciado em 1967.

O HCP inspirava-se no empenhamento de diversos sectores da sociedade britânica do pós-guerra na questão da igualdade social. O espírito da guerra – sintetizado na ideia de que “estamos todos juntos nisto” – emanou nas tentativas dos governos trabalhistas de 1945-1951 construírem a Nova Jerusalém. Apesar de enfraquecidos por governações subsequentes, estes sentimentos de justiça social permaneciam bem vivos em meados dos anos 60, num dos primeiros documentos de trabalho do *Schools Council*, relativo ao aumento da idade de saída da escola:

O problema consiste em dar a todos os homens algum acesso a um legado cultural complexo, um certo domínio sobre a sua

vida pessoal e as suas relações com as várias comunidades a que pertence, algum alargamento da sua compreensão dos outros seres humanos e da sua sensibilidade para com eles. A finalidade consiste em aumentar a compreensão, a capacidade de discriminação e de emissão de juízos humanos – isto envolverá conhecimento factual fiável (quando tal se demonstrar apropriado), experiência directa e imaginativa, uma certa apreciação dos dilemas da condição humana, da natureza inacabada de muitas das nossas instituições e algum pensamento racional a seu respeito. (Schools Council, 1965, parág. 60)

O facto de estes sentimentos serem exprimidos por figuras do *establishment* na Grã-Bretanha dos anos 60 mostra que alguns grupos poderosos da sociedade estavam empenhados em projectos igualitários continuados. Deve recordar-se que, quase na mesma altura, nos EUA, Lyndon Johnson lançava a sua iniciativa “Great Society”. Portanto, longe de construir uma fortaleza igualitária, a Grã-Bretanha participava, de facto, num movimento mundial mais amplo. No seu livro *Our Age*, Noel Annan (1995) referiu o apoio substancial que os elementos liberais do *establishment* britânico davam à causa da justiça social. Na opinião do autor, esta época durou de 1945 até bem dentro da década de 70.

Um dos braços do movimento pela justiça social foi o movimento do desenvolvimento curricular nas escolas, que procurava ampliar as oportunidades educativas de *todos* os alunos. Como recorda McDonald:

Na Inglaterra, o terreno de recrutamento dos inovadores era maioritariamente constituído pelos escalões mais baixos do sistema educativo – as instituições de formação de professores e as próprias escolas. Para estes recrutados em processo de mobilidade ascendente, mas munidos de poucas qualificações académicas, não era fácil entrar nos níveis mais altos da ordem institucional, que se baseavam em disciplinas. As universidades não tinham feito parte do acordo político que levou o ministério, as

autoridades locais e os sindicatos dos professores a resolverem as suas diferenças quanto à questão do controlo do currículo, constituindo um órgão tripartido, o Schools Council.

Assim, os patronos e protectores dos primeiros inovadores, ou pelo menos dos membros mais eminentes deste grupo, sentiram a necessidade de lhes assegurar um futuro. Houve movimentações e fizeram-se acordos. Um deles conduziu à criação do Centre for Applied Research in Education (CARE) na Universidade de East Anglia, instituição que não possuía qualquer escola de educação (o que, na altura, era visto como uma bênção). Esta espécie de acordo em pacote – a criação de vagas no quadro da universidade para quatro pessoas que não estavam formalmente qualificadas para o efeito – implantou no ensino superior “as sementes da sua reconstituição”; na minha perspectiva, constituiu o impacto mais significativo e duradouro, embora não totalmente intencional, do movimento do desenvolvimento curricular. (MacDonald, 1991, pp. 5-6)

O CARE constituiu, então, um grupo de reflexão e aconselhamento político no âmbito do desenvolvimento curricular e dos projectos de inovação e avaliação da escola. O seu trabalho foi vitalizado pelos acordos políticos da época e pelo apoio de importantes elementos do *establishment* liberal, assim como, mais geralmente, dos sindicatos e de outros movimentos empenhados na justiça social. Portanto, nesta época, os investigadores educacionais do CARE podiam agir enquanto intelectuais públicos, pois, de certo modo, trabalhavam a favor da maré destes movimentos sociais. É sempre difícil determo-nos num determinado momento histórico e recriarmos um sentido do passado, mas MacDonald captou o sentimento inebriante do momento, na fase inicial da actividade do CARE:

Os projectos de desenvolvimento curricular dos anos 60 (por volta do final da década, tinham sido financiadas cerca de duzentas iniciativas nacionais) conduziram, nos anos 70, à

contratação de pessoal para um sistema ainda em expansão (em 1972, a idade de saída da escola aumentou para os 16 anos), realizada sobre uma nova base – a experiência da mudança... Estes contratados inundaram os departamentos de educação das universidades e dos politécnicos, os serviços de aconselhamento das autoridades educativas locais e atingiram mesmo o corpo nacional de inspectores e posições de topo nas escolas. Estes profissionais trouxeram para os seus novos cargos um conhecimento adquirido no terreno sobre a prática do ensino que insuflou uma nova vida naquelas instituições atrofiadas, desafiando as suas tradições e dando-lhes um novo papel. Estabeleceram-se rapidamente no ensino superior os bastiões de um território académico desconhecido, adoptando frequentemente a designação de “Estudos Curriculares”. A tradição teórica da educação baseada em disciplinas derivativas começou a dar lugar a novos teorizadores da prática educativa cuja conceptualização se baseava na observação próxima dos novos currícula em acção – uma teoria da vida escolar construída a partir do terreno, cuja liberalidade conceptual e aparente menosprezo casual pela autoridade das ciências sociais teve de enfrentar e sobreviver a acusações de amadorismo e ignorância ingénua. Mas conseguiram efectivamente subsistir e florescer e isto porque, entre outras razões, exerceram um papel decisivo na mudança da formação em serviço dos professores, apoiados pelos seus colegas colocados nos serviços de aconselhamento das autoridades locais. Para além disto, aproveitaram esta oportunidade para atraírem os seus alunos para o processo da inquirição baseada no campo, incidindo sobre os problemas e as práticas das escolas. Esta situação alargou-se, à medida que cada vez mais escolas superiores de educação dedicadas à formação inicial de professores foram sendo incorporadas nas instituições do ensino superior. (MacDonald, 1991, p. 6)

Num clima deste tipo, as ideias exercem um poder considerável: as iniciativas desenvolvidas exprimem o sentimento de “um mundo

em construção”. O sector da educação escolar pública estava a ser reconstruído e a investigação educacional informava significativamente este processo. Quando os serviços públicos são reconceptualizados e reconstruídos de uma forma útil e amplamente apoiada por políticos amistosos, o investigador educacional emerge das sombras, enquanto intelectual público.

Mas este movimento social-democrata estava prestes a ser extinto. No seu importante livro *Goodbye Great Britain*, Kathleen Burke e Alec Cairncross (1992) dão-nos uma perspectiva sobre os eventos financeiros e económicos de 1976, vistos a partir de dentro. Genericamente falando, pode dizer-se que o Fundo Monetário Internacional declarou o fim dos projectos sociais na Grã-Bretanha do pós-guerra. Mas, mais uma vez, essa decisão constituiu parte integrante de um movimento mundial mais amplo em que as economias ocidentais, após a crise do petróleo de 1973, começaram a debater-se com novas realidades, quando chegou ao fim o longo *boom* do pós-guerra.

Como já vimos, os movimentos pela justiça social tinham conseguido o apoio de sectores do *establishment* britânico, mas o seu programa nunca conseguiu conquistar a adesão dos ricos e poderosos, daqueles que representavam os interesses industriais e multinacionais. Os defensores do “mercado livre” emergiram dos grupos de reflexão e aconselhamento político criados nos anos 70 e definiram um programa que reviu os projectos da Grã-Bretanha do pós-guerra. Foi desta forma que estes grupos passaram a desempenhar o papel do intelectual público e os centros esquerdistas, como o CARE, se desligaram dos eixos do poder e da formulação das políticas. Esta crise de posicionalidade aprofundou-se à medida que o programa da Nova Direita foi ganhando dinâmica e novos aderentes. O CARE continuou a funcionar e a realizar projectos importantes, mas foi perdendo progressivamente a sua ligação a um projecto social mais amplo que expressasse a visão humanista dos seus fundadores. Cada vez mais projectos de pesquisa foram sendo preparados em resposta à abertura de concursos, em vez de serem concebidos com base em propósitos públicos e morais. Realizaram-se novos projectos sobre a

formação dos polícias, as novas tecnologias e a formação dos enfermeiros. Os membros do Centro viram-se forçados a serem cada vez mais pragmáticos na fundamentação deste tipo de trabalhos e, conseqüentemente, as propostas apresentaram-se cada vez menos imbuídas de perspectivas mais globais sobre a justiça social.

O período dos anos 80 e início dos anos 90 já foi descrito de diversas maneiras por membros do próprio CARE. Um deles defendeu que a missão do Centro consistia em “acompanhar as políticas da Nova Direita para onde quer que fossem... documentando e analisando os seus efeitos”. Outro membro destacado do Centro notou com maior humildade que este estava a atravessar um período de “hibernação”, mas que, na devida altura, emergiria da toca para voltar a ver a luz do dia.

De facto, como já se observou, nos anos 80 o CARE apresentou propostas importantes nos campos da formação de polícias, serviços de saúde, meios de comunicação social, bibliotecas e escolas. O empenhamento na investigação e avaliação dos serviços públicos manteve-se. Como afirmou um membro do Centro: “Ainda não desisti do modernismo!” Na verdade, quando ingressei no CARE em 1994, primeiro no gozo de uma licença sabática e, posteriormente, com um contrato de trabalho permanente, fiquei impressionado com a força continuada do seu sistema de valores relativos à justiça e aos projectos sociais. Era como se a memória colectiva de uma Grã-Bretanha mais decente e solidária – aquilo a que alguém chamou “uma Grã-Bretanha que se preocupa com as pessoas” – continuasse a informar o seu trabalho. Mas, embora essa memória colectiva continuasse a propiciar orientação moral, era palpável a ausência de movimentos – ou, até, de momentos – sociais em que esses valores se pudessem situar. Uma memória colectiva hibernada, enxertada num programa pragmático de pesquisa e de avaliação, desenvolvido num mundo hostil – eis uma imagem que sintetiza bem o CARE dos anos 90. Tal como Sartre ao longo de toda a sua vida, o Centro parecia estar à espera...

Nos anos 90, a actividade dominante do CARE incidiu sobre uma série de projectos de carácter pragmático, ainda impelidos e

preocupados com um humanismo fundamental. O que não havia era o movimento social mais abrangente que existira durante o projecto igualitário do pós-guerra. É verdade que se poderia dizer, à maneira pós-moderna, que a única coisa que se perdeu foi, na verdade, um mito, uma retórica de progresso, uma narrativa linear e unificadora, uma desordem machista, característica da classe média e da fase intermédia da vida, meritocrática e mitológica, que gostava de se apresentar enquanto propósito moral nobre. Contudo, como espero ter demonstrado, o projecto igualitário não se limitou aos discursos, pois mobilizou e motivou sectores substanciais e influentes da sociedade britânica. Portanto, deveríamos evitar limitar a nossa compreensão ao plano da análise e desconstrução do discurso, pois isso significaria ler e representar inadequadamente um período importante de desconstrução e de luta na vida pública britânica. A memória colectiva dessa luta continua a oferecer “recursos para a esperança”, quando enfrentamos a necessidade de construir novos programas e projectos para a Grã-Bretanha do novo milénio. Especificamente no que diz respeito ao CARE, a memória colectiva do igualitarismo humanista continua forte e inspirará o esforço para restabelecer projectos pela justiça social, embora, na altura em que este livro está a ser entregue para impressão, estejam a ser colocados novos desafios à própria continuidade da existência do Centro.

Relocalizar a educação pública

Portanto, para sintetizar a secção anterior, pode-se afirmar que o socialismo do “estamos todos juntos nisto”, característico dos governos do pós-guerra, deu lugar, até meados dos anos 70, a um projecto equilibrado, parcialmente igualitário. Esta solução política temporária (que abrangeu ambos os partidos durante um certo período) permitiu aos investigadores educacionais desenvolverem um trabalho intelectual público ligado às políticas. Foi o colapso do projecto igualitário que rompeu o elo entre o trabalho intelectual público e o projecto mais abrangente da justiça social. Embora este colapso tenha tido lugar ao longo dos últimos vinte anos, acredito

que ainda estamos apenas a começar a enfrentar as suas implicações e a empreender a tarefa da reconstrução de alianças e perspectivas.

As implicações que o colapso do movimento social teve ao nível daquilo que Thompson designou de *égalité* foram penosamente postas em evidência num artigo que o autor escreveu, quando se encontrava internado numa ala de uma instituição do Serviço Nacional de Saúde (*National Health Service* [NHS]), a recuperar da doença que acabaria por matá-lo:

*O que me faz sentir velho é a percepção de que o que julgava serem princípios amplamente partilhados são agora pouco mais do que estranhas ideias que sobrevivem apenas entre os membros menos flexíveis da minha geração. Tínhamos a convicção bastante forte de que ninguém violava essas regras. Se as pessoas desejassem pagar mais comodidades ou extras – uns bons óculos ou uma dentadura especial, a oferta de cuidados de saúde no domicílio, ou um maior conforto na convalescença – não tínhamos nada a opor. Mas acreditávamos que o acesso aos serviços essenciais se deveria regular pelo princípio da *égalité*. E considerávamos que os profissionais (os que eram socialistas) se deveriam manter, acima de tudo, fiéis a esta perspectiva, pois, se comesçassem a defender o uso privado dos serviços, então todo o sistema seria subvertido com critérios *dúpliques* e hierarquias de classe. Os tempos mudaram e os gestores também. A geração que se bateu pelo NHS e que chegou agora à fase da vida em que mais dele precisa tem de se confrontar com jovens assertivos e antimoralistas. Todos são a favor da utilização privada do sistema, até os técnicos e os trabalhadores qualificados. Se a minha mulher, eu e alguns amigos quisermos apegar-nos a velhos “princípios”, ninguém nos vai impedir. Mas, neste momento, tenho de reconhecer que um sentimento de honra tão rígido pode implicar, até, um risco para a própria vida. E, mesmo que optemos por continuar a pensar da mesma maneira, será que podemos fazer essa escolha pelos outros – por um filho ou por um neto? E com que direito?*

*Resta-nos um “princípio”, uma noção privada de honra – ou um hábito enfadonho e antiquado – que os jovens nem sequer conseguem entender e que se revela, no mínimo, ineficaz, senão, mesmo, prejudicial. Olho subitamente para os sobreviventes dessa coorte etária socialista e vejo relíquias históricas, semelhantes ao velho activista religioso de The Heart of Midlothian. Aqueles de nós que se mantêm leais aos velhos imperativos e tabus – ao juramento da *égalité* – constituem uma mina para os historiadores orais explorarem. Um dia, Raphael Samuel referir-se-á a nós como espécimes num livro nostálgico.* (Thompson, 1987, p. 21)

A morte ritual da *égalité* às mãos do mercado coloca o intelectual público humanista perante o problema clássico da posicionalidade. O *cartoon* reproduzido na figura 1 ilustra bem a natureza desta crise que emergiu com o triunfo dos mercados livres. Ele mostra detalhadamente os problemas que os profissionais humanistas dedicados ao cuidar enfrentam, quando experimentam manter a sua posição. No início, na primeira imagem, o profissional de saúde habita um micromundo humanitário que dispensa serviços de saúde a *todos*, de acordo com as suas necessidades – desenvolve quotidianamente uma prática de trabalho socialista. No final, esse trabalho foi reposicionado e consiste, agora, em oferecer algo de completamente diferente. Assim, um enfermeiro pode ter continuado a trabalhar na mesma ala, no mesmo hospital, ao longo das duas décadas de reconstrução realizada pelo Partido Conservador, mas, no final deste período, o significado posicional do seu trabalho transformou-se. Os assistentes sociais, os professores das escolas do ensino unificado e os próprios investigadores educacionais foram afectados por um processo semelhante.

Mas voltemos a Lawrence Stenhouse e ao CARE, pois este caso permite-nos interrogar alguns dos problemas da posicionalidade. Durante os anos 70, para além de liderar um vasto conjunto de projectos de desenvolvimento curricular e de avaliação, o CARE tornou-se um centro de definição de modalidades de investigação

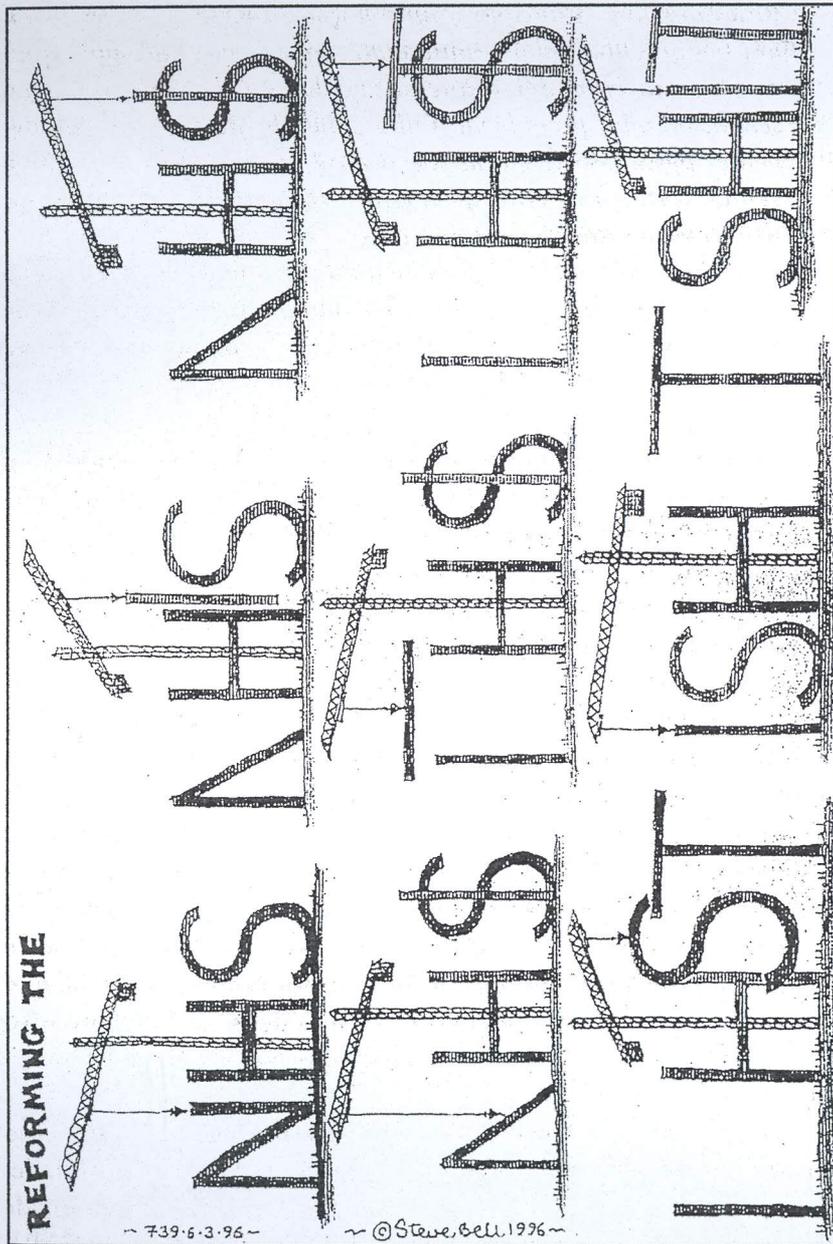


Figura 1
Fonte: *Guardian*, 6 de Março de 1996, p. 16.

educacional na esfera pública. Anteriormente, defendi que os movimentos sociais igualitários ajudaram e sustentaram a pesquisa educacional que perseguia finalidades de justiça social. Contudo, neste momento, temos de abordar o lado negativo desse movimento social mais abrangente, pois é nele que observamos a crise essencial da posicionalidade – aquilo a que, num outro sentido, poderíamos designar de *paradoxo do progressismo*.

A interligação entre o trabalho intelectual e um projecto político mais amplo a favor de uma educação inclusiva, que visasse capacitar e esclarecer todos os sectores da sociedade e a integração dos intelectuais nesse movimento, produziu uma certa forma de cegueira. Tal como nota MacDonald (1991, p. 11), “nós, os inovadores, iniciámos a nossa actividade numa altura em que havia um governo benigno que nos apoiava e considerávamos que o problema a resolver tinha uma natureza essencialmente técnica e estava sob o nosso controlo profissional”.

Portanto, para o CARE, a tarefa a realizar consistia em encontrar respostas intelectuais para o problema da educação para todos. O pressuposto da governação benigna decorria da importância que o projecto igualitário assumia em alguns círculos do *establishment*. O Centro actuava com base numa crença nas boas intenções do Governo: havia um sentimento seguro de boa-fé e acreditava-se na superioridade moral do trabalho de educar todos os sectores da sociedade. Esta concepção teria profundas consequências, pois conduziu a definições da investigação educacional que podiam ser apropriadas, pervertidas e reposicionadas, colocadas ao serviço de outros propósitos sociais e políticos. Devido à crença nas boas intenções do Governo e na supremacia ideológica do igualitarismo, a investigação educacional permaneceu despolitizada e desligada da problematização das questões do poder. Mais uma vez recorro a MacDonald, que reflectiu de forma convincente sobre a moratória dos trinta anos que se seguiram a 1945:

No campo da educação, o desenvolvimento de uma consciência política foi atrasado durante trinta anos. A expansão da

escolaridade no pós-guerra foi alimentada por um consenso político assente numa noção de democracia social keynesiana (Marquand, 1988). Ao longo desse período, dava a impressão de que a força ascensional da economia iria subsidiar as finalidades consensualizadas do emprego e dos serviços sociais adequados, assim como a coexistência da iniciativa empresarial pública e privada. Em 1970, as despesas com a educação excederam, pela primeira vez, as consagradas à defesa, mas também foi a última vez que isso aconteceu. Começava a tornar-se, então, evidente o que o futuro reservava: principiavam a surgir sinais de recessão e o Schools Council foi alvo de um severo ataque político, quando as pessoas se aperceberam dos indícios de problemas futuros. O consenso rompeu-se entre meados e finais dos anos 70, com o enorme fracasso do Governo trabalhista na adaptação às novas realidades económicas. As tréguas e a indulgência tinham chegado ao fim. As políticas moderadas encontravam-se em retirada e as extremistas em ascensão. Havia o sentimento amplamente difundido de uma sociedade fracassada (com a educação escolar a ser, como é óbvio, o alvo favorito das críticas) e o falhanço do socialismo era evidente para todos. Num golpe ideológico extraordinário (até, mesmo, para os membros do seu próprio partido), Thatcher aproveitou a oportunidade para introduzir e implementar uma versão do liberalismo económico nunca vista desde o século XIX – o mercado irrestrito. (MacDonald, 1991, p. 12)

A crença nas boas intenções fez com que o progressismo fosse longe demais, abandonando as posições fortemente liberais a favor de abordagens mais igualitárias e inclusivas. No período progressista, quando se confiava no apoio governamental, a economia se encontrava em expansão e os movimentos social-democratas procuravam contrariar a sedução do comunismo, esta tentativa *de ir mais longe* era profundamente compreensível. Por isto, no início dos anos 70, a “pesquisa aplicada” foi o lema central do CARE. Esta investigação procurava ultrapassar o discurso liberal típico da teoria

fundamental utilizada na formação de professores. Num artigo sobre o futuro do Centro, Lawrence Stenhouse escreveu:

Há cerca de 15 anos, montou-se um ataque aos padrões intelectuais do ensino da educação nas universidades e nas escolas superiores. Este acometimento sublinhou a necessidade de se ensinar as questões educativas através das suas disciplinas constituintes. A Filosofia, a Psicologia e a Sociologia ganharam um lugar central, enquanto que a História e a Educação Comparada ocuparam uma posição mais periférica. Este ataque deu os seus frutos e, hoje, a maioria dos cursos de educação, tanto nas universidades como nas escolas superiores, assenta nessas disciplinas. No CARE, o grupo de trabalho está unido contra esta tendência, que constitui, presentemente, a tradição predominante. Embora não questionemos a qualidade intelectual do trabalho que está a ser realizado nas referidas disciplinas, pomos em causa a sua relevância prática. Pensamos que se conhece muito mal o processo educativo ao nível das políticas, da escola e da sala de aula e, por esta razão, estamos a desenvolver metodologias destinadas ao estudo das realidades dos sistemas educativos. Esta ênfase não é exclusiva do CARE, mas diria que, neste país, o nosso grupo é a unidade deste tipo mais avançada, tendo já desenvolvido uma tradição que lhe é característica. (CARE, 1974)

Abordemos, agora, o diagnóstico de Stenhouse, antes de regressar à questão da investigação aplicada enquanto solução para o problema. Tenho reflectido muito sobre o papel da teoria educacional nas instituições de ensino superior, no campo da educação. A proeminência desta teoria de carácter disciplinar decorreu da localização de muitas dessas instituições no meio universitário (ver Clifford e Guthrie, 1988, pp. 3-4, citados no Capítulo 2).

Foi para resolver alguns destes problemas que Lawrence Stenhouse desenvolveu a noção de pesquisa aplicada. Contudo, penso que a reacção à teoria disciplinar foi demasiado longe e, como veremos,

embora ninguém pudesse ter previsto esse desfecho, o *timing* foi mau. A intenção não era dismantlar totalmente a teoria fundamental, mas, antes, substituí-la por uma equação mais comprometida entre teoria e prática.

A investigação aplicada visava afastar a teoria fundamental para que fosse possível mergulhar nas realidades da vida na sala de aula. No entanto, isso implicou a perda da capacidade potencial da teoria fundamental e disciplinar para abordar questões globais relativas à definição histórica, sociológica e filosófica da educação. Numa época de governação benévola e em que se acreditava nas boas intenções dos decisores políticos, considerava-se que os investigadores deviam estar nas salas de aula, nestes micromundos humanos em cuja democracia se apostava, devendo produzir aí investigação aplicada. Nesse afã de boas intenções, perdeu-se a abordagem a questões relativas à posição social, conteúdo ideológico, gramática, epistemologia, localização social e política e finalidade da educação escolar. A investigação aplicada nas salas de aula é ótima, quando se verificam progressos e estes espaços se tornam mais inclusivos e mais democráticos. Mas, quando a maré virou, a pesquisa aplicada acusou um extremo *défice de discurso*. O enfoque na aplicação da pesquisa nas salas de aula fez dessa investigação uma vítima dos que tinham o poder de redefinir as aplicações e as próprias salas de aula. A investigação aplicada ficou com pouquíssimos instrumentos que lhe permitissem abordar as questões que tinham sido exploradas pela teoria fundamental, mesmo que de forma desarticulada.

Para além disto, o movimento da pesquisa aplicada, ao contribuir para a dissolução e desconstrução da teoria fundamental, ajudou a preparar o terreno para um golpe ideológico inteiramente inédito, semelhante ao que MacDonald referiu. Com a nova focalização nas práticas, especialmente aquelas que eram desenvolvidas na sala de aula, abriu-se o caminho para uma doutrina mais utilitária no campo da formação de professores e da investigação educacional. A partir de então, era possível apresentar o ensino e a educação escolar como questões práticas que estavam a salvo da contestação intelectual global. E, se o ensino é uma matéria prática, então a mudança

da educação é uma questão de mera afinação técnica e a investigação educacional só existe para realizar os ajustamentos técnicos que darão lugar a escolas eficazes.

O paradoxo do progressismo do CARE dos anos 70 é ter facilitado um golpe ideológico totalmente distinto do modo de investigação mais comprometido e mais prático que preconizava, ao ajudar a dismantlar o *statu quo* liberal da teoria fundamental e disciplinar. Por volta de 1980, as forças que vinham desde há muito contestando a educação emancipadora para todos já tinham assumido o controlo do sistema e era evidente o seu desejo de extinguir as teorias que colocavam questões sobre a natureza e as finalidades da educação. Para essas forças, todos os argumentos a favor da pesquisa aplicada e prática ajudavam a obscurecer as questões mais amplas relativas aos propósitos e à desigualdade social. Os considerandos progressistas foram sequestrados, invertidos e utilizados no apoio a um projecto com objectivos diametralmente opostos, caracterizado pela total indiferença social.

No caso de isto parecer demasiado loquaz – como admito que pareça – e demasiado crítico da pesquisa aplicada, devo notar que é sintomático do amplo paradoxo do progressismo neste período, de uma crise de posicionalidade que não foi produzida por vontade própria e que não era possível antever totalmente. Decerto que não me desejo autoflagelar, mas devo notar que grande parte do meu próprio trabalho sobre o conhecimento escolar cai claramente na armadilha posicional que referi, acontecendo o mesmo com a maioria das outras modalidades e práticas progressistas concebidas nos 30 anos que se seguiram a 1945. Esta afirmação representa o corroborar da vastidão da tarefa de reconceptualização e de reposicionamento que temos pela frente. Mas há ainda um último paradoxo: embora evidencie pontos fracos e tenha sido apanhado na armadilha posicional descrita anteriormente, o trabalho de grupos como o CARE continua a propiciar o tipo de memória colectiva e as definições e práticas que são essenciais para a reconstrução de novos projectos que visem a justiça e o esclarecimento social. Como sempre, na mudança social temos de nos erguer e começar de novo, desta vez

um pouco mais sábios, menos crentes nas boas intenções do Governo e das forças globais e mais conhecedores da necessidade de dispormos de “teorias do mal” quando procuramos concretizar os nossos propósitos.

Até aqui, o leitor pode ter descoberto neste texto algum saudosismo modernista. Existem nele traços de um dinossauro da época moderna, mas também uma percepção das perigosas ilusões do modernismo que conduzem a tantas armadilhas posicionais. Estas fantasias arriscadas foram patrocinadas num período de reconstrução económica expansionista que prometeu políticas socialmente mais inclusivas.

Nesse período, as noções de esfera pública e de trabalho intelectual e, especificamente, de uma investigação educacional empenhada na melhoria da vida de todos estavam amplamente disseminadas. Mas, nos últimos 20 anos, deu-se uma profunda luta pelo espaço público e pelo trabalho intelectual associado à sua promoção. Para que não se julgue que se trata de um problema de falta de dinheiro, vale a pena salientar que acontece exactamente o inverso no que se refere à polícia, ao exército, às despesas com armamento e aos empreendimentos privados, como os centros comerciais e a habitação. Nestes casos, há um enorme aumento de despesas e uma forte expansão dos investimentos. Portanto, na generalidade, não estamos obviamente com problemas de dinheiro. O que está a suceder é estarmos a optar consistentemente pelo privado em detrimento do público em quase todos os domínios e isto está a ser conseguido através de um ataque ao “nível intermédio”.

Alan Wolfe (1996) defende que os níveis intermédios da vida profissional são entendidos como um estorvo que perturba a relação directa entre o Estado e os cidadãos e entre a indústria e os consumidores. Nos trabalhos sobre esta temática, ainda se encontram sinais de crítica social, construção teórica e argumentação contra a desigualdade.

Portanto, ao nível global, o objectivo é enfraquecer este patamar intermédio e deslocar o centro da construção de conhecimento para outros níveis. Michael Gibbons *et al.* (1994) estabeleceram uma distinção

entre conhecimento de Modo 1 e de Modo 2. O primeiro é essencialmente um saber disciplinar, normalmente desenvolvido nas universidades tradicionais; o segundo é um conhecimento aplicado, cada vez mais desenvolvido nos sectores de investigação e desenvolvimento da indústria privada, juntamente com os grupos de análise e aconselhamento político associados a este sector da economia. Enquanto o conhecimento de Modo 1 está a ser alvo de um ataque sustentado, o de Modo 2 está a ser patrocinado. Trata-se meramente de uma outra versão da mudança de prioridades, do público para o privado, a que aludi anteriormente.

Outra forma de abordar a questão é atentar na definição de intelectual fornecida pelo *Dictionary of Scientific Quotations*. Atribui-se a Tadeusz Kotarbinski (1997, p. 2) a seguinte citação: “Um intelectual é um parasita que exsuda cultura.”

Já vimos que na pós-modernidade o lado público do intelectual parece ser cada vez mais perigoso. Analisemos agora, de uma forma mais geral, o lugar dos intelectuais na sociedade.

Na Grã-Bretanha, o espaço ocupado pelos intelectuais sempre foi, como é óbvio, contestado, quer durante a modernidade, quer depois dela. Contudo, Noel Annan (1995) considera que os académicos do pós-guerra gozaram de uma idade de ouro de influência – na sua opinião, o período até 1975 foi a “Idade do Sabedor Distinto” (“*Age of the Don*”). Não há dúvida de que houve certamente, durante algum tempo, como vimos no caso do CARE, um intercâmbio frutuoso entre sectores do *establishment* político e os investigadores educacionais – durante um breve período, as políticas públicas e o trabalho intelectual estiverem ligados. É claro que a própria existência desta ligação prova o ponto que estou aqui a procurar demonstrar, pois, quando a maré do *establishment* muda, como aconteceu nos anos 70, o papel do intelectual público torna-se instantaneamente questionável quanto à assunção de valores humanistas, como os que eram exprimidos por pessoas como Stenhouse.

Halsey também reflectiu sobre este assunto no seu livro sobre a academia. Do ponto de vista do autor, podemos dividir os académicos britânicos em dois grupos. O maior é composto por indivíduos

que se vêem a si próprios como membros de profissões progressivamente especializadas, caracterizadas por uma ênfase essencialmente conservadora.

Em primeiro lugar, esta colecção heterogénea de profissões cada vez mais especializadas é conservadora, no sentido cultural do termo. Este conservadorismo reflecte, em parte, o carácter distintivo do apego ao Estado e à ordem social que justifica que se tenham descrito como pragmáticas e úteis as profissões-chave da Grã-Bretanha – prontas para servirem a administração governamental e as necessidades da indústria.

Ninguém deseja ser rotulado de intelectual e a intelligentsia é vista como uma classe antiquada e obscura composta por dissidentes estrangeiros. O anti-intelectualismo, entendido neste sentido, tem sido um traço característico da cultura britânica, pelo menos desde a reforma e a reformulação das universidades durante a época vitoriana. A estrutura da sociedade britânica tem apoiado estes sentimentos de forma contínua e renovada. Existem recompensas profissionais para os especialistas, tanto dentro como fora da academia, na Câmara dos Comuns, nos gabinetes dos conselhos administrativos das indústrias, nos meios de comunicação social de massas, nos órgãos governativos das agências não-governamentais quase autónomas e, até, nos partidos políticos. Em poucas palavras, têm existido forças poderosamente integradoras que trabalham no sentido de os cientistas e os académicos se sentirem “em casa” na sua sociedade. (Halsey, 1992, pp. 247-248)

Halsey nota que aqueles a que chama os “Altos Professores”, “a décima parte dos académicos que se situam num plano mais elevado” (1992, p. 252), são, desproporcionadamente, os mais qualificados e os mais produtivos. Eles também estão, desproporcionadamente, mais ligados ao *establishment* – um quinto frequentou o ensino privado, contra 15 por cento da generalidade da população. Como escreveu Halsey:

Oxford e Cambridge, com os seus laços próximos tanto em termos de recrutamento junto dos mais abastados como de abastecimento de pessoal para as altas instituições metropolitanas do Estado e da indústria, também são os principais viveiros dos intelectuais e do poder. Este padrão de conexão tem propiciado à Grã-Bretanha, indubitavelmente, um establishment integrado ao nível da gestão política, económica e cultural. (1992, p. 252)

Para além disto, o autor nota que os “Altos Professores” estão à direita dos seus colegas, “tanto em termos do seu lugar subjectivo no espectro político como do seu historial de votação” (1992, p. 256).

Contudo, Halsey também observa que, como sempre acontece na vida britânica, existe na academia aquilo que Orwell designou de “pelotão estranho” (*awkward squad*) – um grupo que, por uma razão ou por outra (desde o empenhamento esquerdista até à repulsa pessoal), recusa a hegemonia.

É claro que seria errado confundir intelectuais com académicos. Mas, desde que a palavra surgiu pela primeira vez na Rússia para caracterizar os estudantes universitários niilistas, uma proporção cada vez maior da vida intelectual tem sido colonizada pela enorme expansão das universidades. Edward Shils (1972, p. 3) descreve os intelectuais como pessoas “com uma sensibilidade fora do comum para com o sagrado e uma capacidade de reflexão pouco usual sobre a natureza do seu universo e as regras que governam a sua sociedade”.

No passado, este grupo teve patronos tão díspares como a realeza, a aristocracia, a Igreja, o exército, os jornais, os *media*, a segurança social e a mendicidade. Contudo, como refere Halsey (1992, p. 252), hoje, somos forçados a concluir que “a sua principal localização institucional são os estabelecimentos de ensino superior”.

Raymond Williams passou grande parte da sua vida a combater a inclinação conservadora da academia, que, segundo ele, seria a explicação central para aquilo que designava de “carácter retrógrado da Inglaterra”. O autor defendeu que “relativamente àqueles

a que noutros países se poderiam chamar intelectuais, na Inglaterra a maior parte forma-se num sistema de ensino privado criado para uma classe que inclui os políticos de topo, os altos funcionários públicos, os directores de empresas e os advogados” (Williams, 1983). O autor faz um diagnóstico deprimente da Grã-Bretanha no final dos anos 80:

A todos os níveis (incluindo o nosso), temos uma sociedade gravemente subeducada. Não é possível tratar os problemas que ela enfrenta com o tipo de informação e de argumentos que estão hoje disponíveis publicamente. Não há forma de medir este défice, o mais grave de todos. Podemos detectar alguns indicadores no estado dos nossos jornais, após cem anos de literacia geral, e no carácter dos debates parlamentares e eleitorais. O caminho está aberto para, numa situação de algum desespero, as mentes fracas renunciarem totalmente ao projecto da educação pública. (Williams, 1989, p. 21)

Seguindo Williams, revisitemos, então, as questões da investigação educacional, do intelectual público e da própria educação estatal. Efectivamente, estamos perante uma contradição. Halsey e Williams encontram uma *intelligentsia* inglesa que é ou cúmplice do poder ou marginalizada, mas Annan (1995) recorda-nos que até 1975 houve, num certo sentido, uma idade de ouro em que esse grupo foi influente. Como vimos na análise inicial sobre o CARE, o grupo colocava-se, frequentemente, não do lado do poder, mas do lado da justiça social.

Até meados dos anos 70, é claro que o socialismo do tipo “estamos todos juntos nisto”, característico dos governos do pós-guerra, se acomodou a um projecto igualitário equilibrado. Este arranjo político temporário (que abrangeu, durante algum tempo, ambos os partidos) permitiu aos investigadores educacionais realizarem um trabalho intelectual ligado às políticas. Foi o colapso do projecto igualitário que rompeu a ligação entre esse trabalho e um projecto de justiça social mais amplo.

De certa forma, a passagem para um sistema baseado no mercado põe em causa (como se pretendia, obviamente) os próprios pressupostos da vida pública do pós-guerra. Os serviços públicos definham, o sector público contrai-se e, num sentido mais geral, a vida pública enfraquece. Este ataque a tudo o que é público transforma as possibilidades de vida e de acção neste espaço. O assalto à esfera pública está intimamente ligado às possibilidades de envolvimento intelectual na mesma. Geoff Mulgan e Ken Worpole dedicaram bastante tempo à realização de inquéritos sobre estas mudanças e concluíram:

Os nossos espaços públicos foram afectados por uma profunda mudança. Hoje, apenas metade da população se atreve a sair à rua à noite, menos de um terço das crianças são autorizadas a irem a pé até à escola e o medo de estranhos conhece erupções regulares, desde a ocorrência de assassinatos públicos como os de Jamie Bulber e Rachel Nickell. Somos um país que, claramente, não está bem consigo próprio.

Mas enquanto os parques, as estações de caminhos-de-ferro e muitas ruas secundárias são inundados de barracas de vendas, casas de banho públicas e quiosques, milhões de libras são injectados em centros comerciais vistosos como o Metro Centre de Newcastle e o Meadowhall de Sheffield. A virtude destes espaços é oferecerem segurança através do controlo: não é permitido comer excepto nas áreas designadas, é proibido fazer lixo, não há condições meteorológicas, nem corridas, nem cães. (Mulgan e Worpole, 1994, p. 24)

Os autores poderiam ter acrescentado, como se confirmou num caso legal nos EUA, que, uma vez que os centros comerciais são espaços privados, não é permitido realizar quaisquer actividades políticas no seu interior – por esta razão, um tribunal considerou que uma mulher que organizava uma petição para um projecto da comunidade local agia ilegalmente. Começamos a interrogar-nos sobre qual seria o *status* de uma conversa intelectual pública num

centro comercial – seria também ilegal? Na eventualidade, os proprietários têm impedido, normalmente, que isso aconteça, ou até mesmo que a própria ideia ocorra às pessoas – a música alta impede naturalmente essa possibilidade.

Numa reflexão política e moral, Suzanne Moore sintetiza o efeito da mudança do equilíbrio entre público e privado:

A valorização da propriedade privada que teve lugar nos anos 80 produziu um desdém quase tangível por tudo o que não fosse abrangido por esse regime de património. Enquanto estado psíquico, isso era tolerável, mas, quando as pessoas começaram a ver essa tendência concretizar-se nas suas cidades, escolas e hospitais, o declínio do espaço público, já suficientemente mau em si mesmo, transformou-se no símbolo de algo ainda mais detestável ao nível da governação. Falar de sociedade civil (quanto mais de deveres cívicos) é difícil quando temos pátios de recreio degradados, inundados de lixo, com preservativos usados e latas amachucadas, elevadores que não funcionam e ruas onde não gostaríamos que os nossos filhos deambulassem. (Moore, 1994, p. 5)

O dilema é mais fácil de compreender se atendermos ao caso francês. No *Quartier Latin*, no período do pós-guerra, os intelectuais juntavam-se à volta de um punhado de livrarias, cafés e bares. Nas suas memórias, Simone de Beauvoir refere-se a esta época em que

jornalistas, autores e candidatos a realizadores de cinema discutiam, projectavam e decidiam apaixonadamente, como se o seu futuro dependesse disso. Mas, agora, as livrarias foram substituídas por lojas de moda chiques. Os cafés também se tornaram chiques, com uma clientela composta maioritariamente por industriais e actores. Hoje, os preços das casas são dos mais altos de Paris. As pessoas que aqui vêm já não pertencem ao mundo académico: é gente que ganha muito dinheiro. (citada por Gauchet, 1994, p. 20)

Marcel Gauchet, filósofo e editor da revista *Le Debat*, afirma:

Os cafés são apenas o aspecto mais visível desta transformação. A Sorbonne mudou completamente e os estudantes que nela ingressam são, hoje, totalmente despolitizados. Mais de metade das livrarias fechou e as editoras também estão a ir-se embora. Durante anos, esta foi a área que definiu as tendências intelectuais. Agora, pode ser que ainda encontremos o autor excêntrico, a estrela extravagante, mas não há tendências... As mudanças que ocorreram no Quartier Latin reflectem as transformações que afectaram a posição dos intelectuais em França e a sua obliteração da cena política. (Gauchet, 1994, p. 20)

Parte do problema da posicionalidade e do desenvolvimento de uma estratégia de renovação consiste em saber como restabelecer a conexão com o projecto iniciado com o espírito de “estamos todos juntos nisto” dos anos 40 e continuado nos programas igualitários da década de 70. Desde 1979, este sentido de propósito social colectivo tem sido alvo de um ataque sistemático.

Numa ilha densamente povoada, essa mudança no *ethos* do *establishment* tem implicações importantes para os intelectuais localizados na academia, pois o caminho mais rápido para obter financiamentos e fama sempre foi aceitar e procurar os favores do sistema e, até, tornar-se parte integrante dele, na área educacional. Mesmo em contextos tão intensamente vigiados como os de uma pequena ilha fortemente habitada, os oportunistas sempre proliferaram. Desde 1979, eles não só se multiplicaram como até foram elogiados e promovidos. Imediatamente a seguir à introdução do Currículo Nacional – um documento com graves deficiências – houve logo quem se apressasse a apresentar guias orientadores sobre como implementar tamanho monumento à iniquidade. Esta forma de colaboração tem sido generosamente recompensada.

Mas há outra característica da ilha que, na minha opinião, nos trará inevitavelmente de regresso à perspectiva humanista e igualitária, segundo a qual “isso de sociedade existe”. É que é simplesmente

muito difícil evitar “essas pessoas horrorosas”, para usar as palavras de um ministro do Governo conservador, aludindo ao público que viaja nos caminhos-de-ferro britânicos. Em *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*, Lasch (1995) mostrou como, nos EUA, a elite – intelectuais incluídos – tem procurado fugir a todos os compromissos e ao próprio espaço público. Numa ilha densamente povoada, essa opção não está disponível – pode-se procurar desmantelar os serviços nacionais de caminhos-de-ferro e de autocarros, mas os engarrafamentos de tráfego consequentes afectarão tanto os ricos como os pobres. Por isso, os transportes públicos acabarão por ter de ser reinventados e revigorados. Demonstrar-se-á o mesmo no que diz respeito a grande parte da vida pública, que vem sendo atacada desde há já dezoito anos. E, com o renascimento de tudo aquilo que é público, poderemos assistir ao ressurgimento de oportunidades de intervenção para os que aspiram ser intelectuais neste domínio.

Reinventar o trabalho intelectual público na educação

Genericamente, tenho dividido a experiência dos candidatos a intelectuais públicos em duas modalidades. No período dos anos 60 e 70, os que agiam a favor da justiça social realizavam o seu trabalho no contexto de um mundo “em construção” – pensamento e acção estavam aliados e a ligação com as políticas era suficientemente próxima para que não se ativessem a meros jogos de palavras. Nos anos 80 e no início dos anos 90, os que se batiam pela justiça social na educação enfrentaram um mundo “em reconstrução” – muitos dos projectos mais apreciados foram desmantelados ou sujeitos a um ataque sustentado. Neste período, desligado da acção e divorciado das políticas, o intelectual público foi empurrado para uma posição cada vez mais abstracta onde procurava argumentar a favor de políticas e actividades que eram objecto de discursos de negação, ocultação e escarnecimento. É desagradável ocupar tal posição, mas, mesmo assim, muitos continuaram a bater-se pela justiça social em termos de raça, de género e de classe.

Isto faz-me lembrar um filme a que assisti sobre a guerra civil americana. À medida que o Sul ia sendo progressivamente derrotado, ocupavam-se cada vez menos terras – apenas algumas cidades e algumas faixas de terreno. No final do documentário, o narrador afirmou que tudo o que sobrou foi uma “confederação da mente” – a memória colectiva de uma aspiração.

Num certo sentido, nas últimas duas décadas, esse tem sido o destino dos movimentos dedicados à justiça social e do trabalho intelectual a eles associado. Mas não devemos subestimar a “confederação da mente”, pois estou profundamente convicto de que o maior problema que a tentativa de reconstrução das últimas duas décadas tem enfrentado – o esforço para demolir o Estado-providência – reside precisamente nessa “memória colectiva” que as pessoas guardam dos serviços públicos de qualidade, dos compromissos para com a sua disponibilização para todos, seja nas escolas ou nos hospitais. Hoje, a tarefa vital a realizar consiste em revigorar e reinventar novos projectos e programas de justiça social, pois, na Grã-Bretanha, as memórias e predisposições nesse sentido mantêm-se notavelmente resilientes. Deveríamos, agora, procurar redefinir um outro papel para o investigador educacional neste país, no novo milénio, e fazê-lo com base nas memórias colectivas das iniciativas a favor da justiça social. Espera-se que isso seja o prenúncio de uma pesquisa diferente sobre o papel do investigador educacional enquanto intelectual público, transportando-nos para uma outra fase, após os anos esperançosos da década de 60 e início dos anos 70 e a sua inversão nas duas décadas que se seguiram. Neste momento, podemos novamente ter esperança na existência de possibilidades pós-modernas por explorar. Não me refiro ao restabelecimento de uma qualquer grande narrativa antiga sobre a justiça social, mas, antes, a um conjunto de vozes e de visões, um mosaico móvel de intenções e de planos.

Neste contexto, é relevante recordar a distinção que Win Breines introduziu entre políticas prefigurativas e estratégicas: “As políticas prefigurativas procuram criar e sustentar, no âmbito da prática vivida do movimento, relações e formas políticas que ‘prefiguram’ e incorporam a sociedade desejada” (1980, p. 421). O trabalho

realizado no Serviço Nacional de Saúde ou nas escolas unificadas pioneiras pode ser tomado como exemplo deste tipo de actividade. Neste caso, é possível haver um envolvimento nas políticas e na prática, ao mesmo tempo que se perseguem ideais de justiça social.

Nos últimos 20 anos, muitos destes espaços prefigurativos têm sido sujeitos a graves disrupções, senão mesmo à dissolução. Nestas circunstâncias, é no mínimo difícil manter práticas e políticas prefigurativas. A norma passa a ser uma espécie de *pragmatismo fragmentado* (*piecemeal pragmatism*) desprovido de qualquer visão dinamizadora ou inspiradora. Ficamos limitados a trabalhar com pedaços do mosaico, sem qualquer ideia sobre o que ele acabará por produzir ou, até, sem sabermos se gostaremos do plano global emergente. Em contextos de *pragmatismo fragmentado*, o nosso trabalho intelectual público acaba por cair, frequentemente, na categoria da *contestação micropolítica*, quando procuramos defender práticas prefigurativas ou apoiamos aqueles que trabalham para engendrar ou manter esse tipo de práticas e políticas. Surgem alternativas, quando nos envolvemos num trabalho académico adversativo mais tradicional, desenvolvendo uma *crítica* dos fundamentos e dos caminhos que as estruturas contemporâneas seguem, se orientadas por imperativos de mercado.

Isto conduz-nos à segunda categoria de Breines – as políticas estratégicas –, que se referem à “construção de organizações que almejam atingir o poder, tendo em vista concretizar mudanças estruturais na ordem político-económica e social” (1980, p. 422). Hoje, se quisermos que surjam novas concepções de serviço e de educação para a justiça social e que se criem outras actividades e espaços prefigurativos, este trabalho é urgente. Para que isto aconteça, a nossa actividade deve assentar na memória colectiva, procurando disseminar novas visões e estruturas educativas que visem alcançar a justiça social. Existem diversos contextos onde poderíamos iniciar essa acção.

Em termos de políticas estratégicas, por que razão havemos de pensar que é possível uma nova fase de investigação educacional? Que fundamentos existem para essa esperança? Bem, do mesmo

modo que defendi que o progressismo foi longe de mais no início dos anos 70, também penso que nas últimas duas décadas a *Nova Direita cometeu excessos substanciais*. Concentrar-me-ei em três exemplos.

Primeiro, temos o ataque sustentado às profissões e à vida pública em geral. De certo modo, neste período houve uma tentativa permanente de alterar o equilíbrio entre o público e o privado na sociedade. A alteração deste equilíbrio na relação entre Estado e sociedade civil faz com que vivamos numa época particularmente difícil para negociar o lugar do trabalho intelectual público na investigação educacional e noutros domínios. Num certo sentido, esta mudança de equilíbrio repete a experiência americana, sintetizada na famosa expressão de Galbraith de que passou a haver “abundância privada e miséria pública”. A vida pública e as suas instituições são sujeitas a um assalto destruidor. A este respeito, os argumentos de Wolfe (1996) merecem ser levados a sério. O autor defende que estamos a assistir, à escala global, a uma agressão ao que designa de “nível mediano”. Com esta expressão, pretende referir-se às instituições públicas: escolas, universidades, meios de radiodifusão, bibliotecas, hospitais, etc. Na maioria dos países, estas organizações estão a ser atacadas e a prova disto é que se gasta cada vez menos dinheiro com elas.

John Gray defendeu que está em marcha uma ofensiva semelhante na Grã-Bretanha:

A nacionalização das instituições britânicas intermédias – as universidades, o Serviço Nacional de Saúde, mesmo os serviços do Ministério Público – por parte do Governo do Partido Conservador demoliu a complexa estrutura de contrapesos e equilíbrios que nos protegia contra o abuso do poder por parte do Governo que estivesse em funções. (Gray, 1995, p. 11)

Em segundo lugar, a par do assalto geral à vida pública e em especial às profissões, deu-se uma erosão da vida local e comunitária. Os grupos poderosos desinvestiram nas comunidades locais e os efeitos

desse desinvestimento no tecido e na vida social são claramente visíveis.

Em terceiro lugar, nos jornais, na televisão e na generalidade da vida social, a qualidade do conhecimento público tem sofrido um declínio substancial, ao longo das duas últimas décadas. Tal como nos EUA – o caso *par excellence* desta tendência –, tem-se verificado um processo de “estupificação”.

Em cada uma destas situações, existem evidências de *excessos da Nova Direita*. Vamos abordá-los por ordem, pois representam algumas das nossas oportunidades para rejuvenescer o trabalho intelectual público. Em primeiro lugar, o ataque aos profissionais; especificamente, à profissão docente. Em termos de política estratégica, a aliança entre docentes e investigadores externos tem um potencial enorme, pois os sindicatos de professores (seguramente, os seus líderes) têm hoje consciência de que a ofensiva contra a investigação e a teoria educacional constitui um assalto ao seu profissionalismo. Tradicionalmente, os grupos profissionais têm tirado proveito dos corpos teóricos de conhecimento subjacentes à sua acção. Sem estes, tornam-se técnicos desprovidos do direito de alegar um estatuto profissional. Ambos os pólos – investigação e teoria, por um lado, e sindicatos de professores, por outro – precisam desesperadamente um do outro, na sua procura de reconhecimento profissional e de *status*.

Surge, assim, uma coligação importante que permitirá repensar a própria substância da teoria e da prática e a relação entre ambas. Desta vez, devemos evitar o alheamento da teoria fundamental relativamente à prática e desenvolver pesquisas e teorias comprometidas que sejam capazes de informar essa prática – especialmente, novas conceptualizações sobre a inclusão social. Acima de tudo, temos de perceber que só quando as práticas e as novas formas de teoria se juntarem é que a investigação educacional poderá ter a esperança de desempenhar um papel de relevo na definição de visões educacionais e na planificação de outras estruturas educativas. É necessário entender este ponto histórico central: a teoria e a prática não estão inevitável nem intrinsecamente divorciadas – foram as estruturas e as missões institucionalizadas que as separaram. Todavia, novas estruturas

e práticas institucionalizadas poderão consumir um casamento renovado.

Por isso, temos de regressar ao ponto de ruptura dos anos 70, quando uma teoria educacional cada vez mais divorciada do mundo da prática deu lugar a apelos à pesquisa aplicada e ao regresso a esse mundo. Esta ruptura foi apropriada e usada em prol da eliminação total da teoria e de um regresso à sala de aula e às práticas profissionais. Desde então, retirou-se o *design* da educação aos intelectuais e aos estudiosos das questões educativas e colocou-se firmemente nas mãos dos políticos. Só novas alianças entre a teoria e a prática poderão refazer a possibilidade de a investigação educacional contribuir para visões e estruturas educativas renovadas.

Esta poderia constituir, pois, uma resposta inicial aos excessos da *Nova Direita* no campo das profissões. E quanto ao vácuo deixado na vida comunitária e no conhecimento público? Neste caso, existe a oportunidade de definirmos outras estratégias para o currículo e para a aprendizagem. Se o Currículo Nacional se concentrar num código uniforme e unificador divorciado das comunidades locais, abre-se uma oportunidade para o crescimento de novas relações e a promoção do desenvolvimento comunitário. Como seria um currículo orientado para o aperfeiçoamento da comunidade, por oposição a outro que se orienta regressivamente para uma idade de ouro mitológica, caracterizada por uma forte identidade nacional? Penso que uma tal visão da educação teria um carácter apelativo substancial e evidenciaria o carácter iníquo de muitas das estruturas actualmente existentes.

Igualmente, ao nível do conhecimento público – e uma vez que a deterioração da informação que circula neste espaço oferece novas oportunidades para a investigação e a actividade educacional –, o que está em causa são todas as implicações decorrentes do desenvolvimento de uma sociedade aprendente e da melhoria da educação pública, tanto dentro como fora da escola. Neste caso, deveríamos investigar e definir novos padrões para a educação pública numa sociedade da aprendizagem. O currículo deveria entender o aluno enquanto investigador e não apenas como recipiente passivo do conhecimento dos outros.

Na etapa actual, com um Governo novo, necessitamos de outras visões e vozes na investigação educacional que tirem partido de algumas das forças que se mostravam activas na altura da sua eleição. Sem essas visões, ficaremos condenados ao *pragmatismo fragmentado* que tem afectado o nosso trabalho, ao longo de duas décadas. Temos de encontrar políticas estratégicas renovadas e uma forma de criar espaços prefigurativos diferentes.

Para além disto, numa altura em que o actual Governo intensifica os seus apelos por um corpo docente mais profissional, a aliança entre a investigação, o conhecimento teórico e o ensino será mais uma vez forçada a assumir a agenda. Desta vez, temos de estar prontos, com um conjunto de novas perspectivas e actividades colaborativas. Estas perspectivas inovadoras têm de sublinhar uma investigação educacional que aja como uma espécie de *testemunha moral* das iniciativas realizadas. Espera-se que sejamos capazes de nos unirmos, mais uma vez, num mundo em construção e que, desta vez, a nossa fundação intelectual perspetive uma *ordem moral diferente* para a educação escolar.

Com esta alusão a uma nova ordem moral, regresso à última conferência de Lawrence Stenhouse. Nesta, o autor levantou a questão de saber se a aprendizagem e a literacia crítica deveriam ser confinadas a uma elite:

O nosso sistema [afirmou ele] notabiliza-se por ser controlado por aqueles que não lhe confiam os seus próprios filhos e é, conseqüentemente, vulnerável. Os poderosos continuam a não ser favoráveis ao desenvolvimento, entre as ordens mais baixas, do cepticismo e da inteligência crítica que os melhores de entre eles valorizam. É por esta razão que desdenham das competências básicas, comparativamente com o potencial dos currículos estimulantes no domínio da literacia, da matemática e do conhecimento, que encontramos no movimento curricular recente, nas escolas públicas de topo e nos estabelecimentos de ensino privado mais esclarecidos.

Estão em jogo mais de 100 anos de aventura, para além das meras competências básicas, um período de tempo em que as

escolas – sem dúvida, acertadamente – procuraram fazer das pessoas pensadores independentes, capazes de participarem no processo democrático e de decidirem qual deve ser o futuro da sua sociedade. Talvez nesta oferta ao cidadão estivesse subjacente a fé no crescimento e no progresso. Devemos, agora, encontrar formas de garantir que um establishment mais defensivo e apreensivo, no contexto de uma economia em contracção, não transforme a educação crítica num ensino reservado aos privilegiados. (citado por Simon, 1990, pp. 19-20)

Em conclusão, esta citação de Stenhouse mostra que a memória colectiva de uma sociedade humanista continua a servir de inspiração à nossa procura de uma nova ordem moral para a educação escolar.