

CONTRA A ESCOLARIZAÇÃO: Educação e Classe Social

Stanley Aronowitz

City University of New York (CUNY)
Nova Iorque, EUA

Resumo

Neste artigo o autor avalia o processo de escolarização de massa, mostrando o conteúdo de classe social que privilegia certos grupos e exclui as classes trabalhadoras. Nesse processo o fracasso da escola como principal instituição formadora fica evidente e o autor demonstra que os jovens aprendem muito mais fora da escola, nas suas experiências culturais, do que através da experiência escolar. Traz para o debate a importância de Dewey e questiona tanto as críticas progressistas e as visões celebradoras da sua filosofia. Defende a idéia de um currículo conectado com a vida social e cultural dos jovens e a necessidade de ser pensado um currículo que atenda os desafios colocados pelo mundo contemporâneo do trabalho imaterial, do *mass media* e da cultura popular e que considere os movimentos sociais como espaços educativos.

Palavras-chave: escolarização; classe social; estudos culturais.

Abstract

In this article the author evaluates mass schooling, showing the social class content that privileges certain groups and excludes working classes. The clear failure of the school as the main forming institution becomes evident and the author claims that young people learn much more outside schools, in their cultural experiences, than through the schooling experience. It highlights Dewey's importance to this debate and questions both progressive critiques and celebratory visions of his philosophy. The article defends the idea of a curriculum connected with the social and cultural lives of young people and the need to conceive a curriculum that meets the challenges set by the contemporary world of immaterial work, the mass media, and popular culture. In this scenario social movements should be considered as educative spaces.

Key-words: schooling; social class; cultural studies.

... por um lado, a crise na educação americana anuncia a falência da educação progressista e, por outro, coloca um problema imensamente difícil, uma vez que surgiu sob as condições e em resposta às exigências de uma sociedade de massas.

Hannah Arendt, 1961

1. Introdução

1.1. No início do novo século, a escola pública constitui a instituição Americana com o papel mais determinante no que diz respeito ao apelo dos jovens e dos seus pais ao regime modernista. A escola comum está incumbida da tarefa de preparar as crianças e os jovens para as suas responsabilidades duplas em relação à ordem social: a cidadania e, talvez a sua função primeira, aprender a trabalhar. Por um lado, à luz do currículo mais antigo, cumprindo o propósito de uma cidadania numa sociedade democrática e secular, é suposto que as escolas transmitam os expoentes máximos do esclarecimento intelectual, especialmente a literatura e a ciência. Por outro lado, os alunos devem ser preparados para o mundo do trabalho por meio de uma ênfase relaxada mas precisa no valor redentor do trabalho, na importância da família, e, claro, no imperativo do amor e da lealdade ao país.

1.2. No que diz respeito ao conceito de cidadania do esclarecimento intelectual, os alunos são encorajados pelo menos putativamente a dedicar-se ao pensamento crítico e independente. Mas as funções socializadoras do ensino jogam no sentido da ideia oposta: as crianças pertencentes à classe média, à classe trabalhadora e à classe profissional devem ser moldadas aos imperativos industriais e tecnológicos da sociedade contemporânea (Aronowitz & Giroux, 1985). Os alunos aprendem ciência e matemática não enquanto discurso de libertação do mito e da superstição religiosa, mas como uma série de algoritmos cuja mestria, se assume, melhorará as capacidades lógicas dos alunos, ou fazem-no com o fito exclusivo do cumprimento das exigências académicas. Na maioria dos locais, os estudos sociais não enfatizam as opções entre formas autoritárias e democráticas de organização social, ou valores democráticos – particularmente a crítica e a renovação. São antes apresentados como pequenas porções de informação que têm pouca relevância para a regência da vida. Quiçá o ensino e a aprendizagem da literatura mundial, em cujo contexto alguns alunos são inspirados pelo poder da história a – segundo os termos de John Dewey (1980) – “reconstruir” a experiência representem uma exceção parcial à regra de que para a maioria dos alunos a escola secundária é “suportada” em vez de experienciada como uma série de explorações excitantes do eu e da sociedade.

1.3. Seguindo-se a estas espantosas tarefas, exigência fiscal e missão de mudança combinaram-se para deixar o ensino público dos Estados Unidos num estado crónico de

crise. No entender de alguns, a principal questão prende-se com a possibilidade de as escolas estarem a falhar o intento de transmitir a cultura intelectual geral, mesmo aos alunos mais capazes. O que está em risco nesta crítica é o destino da América enquanto civilização, particularmente a condição das suas instituições democráticas e dos cidadãos que são, em última análise, responsáveis pela sua manutenção. Arendt (1961) chega ao ponto de perguntar se “amamos o mundo” e as nossas crianças o suficiente para criar um sistema educativo capaz de transmitir-lhes as tradições culturais salientes. Outros críticos apontam o facto de que escolas não têm sido capazes de levar a cabo a promessa da igualdade de oportunidades na obtenção de bons empregos no que diz respeito aos alunos da classe trabalhadora, aos negros, aos latinos e aos brancos. Ao mesmo tempo que se preocupam em abordar a questão do ‘preconceito de classes’ no ensino, reforçam-no inadvertidamente ao ignorarem o seu conteúdo. As duas posições, ambas respeitantes aos seus objectivos e às suas filosofias educativas implicadas, podem não ser necessariamente contraditórias mas a sua enunciação simultânea origina uma tensão considerável dado que, salvo excepções que serão em seguida discutidas, o local de trabalho americano não tem virtualmente qualquer espaço para a dissensão e para a iniciativa individual ou colectiva não aprovada pela administração. A fábrica corporativa, que inclui locais onde mercadorias e produção simbólica coabitam, é, porventura, a instituição mais autoritária da nação. Mas qualquer conceito razoável de cidadania democrática requer um indivíduo que seja capaz de discernir conhecimento de propaganda, seja competente na escolha entre opiniões divergentes e programas, e seja capaz de participar activamente nos assuntos do âmbito da organização política. Contudo, para além do ritual do voto, o sistema político oferece escassas oportunidades para uma participação do cidadão activo (Arendt, 1961).

1.4. Mesmo a identificação do problema de como e por que razão as escolas falham provou ser controverso. Para aqueles que definiriam educação de massas como uma forma de treino para o local de trabalho contemporâneo, o problema poderá remontar à crise de autoridade, particularmente à autoridade escolar. O facto de alguns dos mesmos analistas educativos favorecerem um currículo que realce o pensamento crítico para um número reduzido de alunos num número restrito de espaços é consistente com as tendências dominantes do ensino desde a viragem do século vinte e um. Numa demanda pela restituição da autoridade, a política educativa conservadora causou impetuosamente o abandono, por parte das escolas, tanto retórica como praticamente, dos chamados currículo e pedagogia “centrados na criança” para dar lugar a uma série de medidas que responsabilizam os alunos pelo aproveitamento favorável nos testes estandardizados e pela assimilação de uma quantidade definida de conhecimento escolar, sob pena de serem impedidos de progredir ou mesmo de serem expulsos. Tais políticas impuseram igualmente critérios baseados no desempenho a administradores e professores. Por exemplo, em Nova Iorque, o *chancellor of schools* distribuiu “relatórios” a reitores e ameaçou despedir aqueles cujas escolas não fossem ao encontro dos padrões estabelecidos pelos testes com elevado coeficiente de dificuldade. Estes testes constituem a antítese do pensamento crítico. O seu objectivo preciso é o de avaliar a capacidade dos alunos em absorver e regurgitar

informação e resolver problemas segundo algoritmos prescritos.

1.5. Do outro lado, os progressistas, que interpretam mal a filosofia educativa de Dewey, entendendo que esta veicula a ideia de que o passado não necessita de ser estudado demasiado seriamente, ofereceram pouca resistência à vocacionalização e estupidificação graduais do currículo da educação de massas. Na verdade, e do ponto de vista histórico, os progressistas eram defensores de um currículo menos formal, da redução das exigências, e, com base no argumento degradado de que as crianças aprendem melhor “fazendo”, promoveram para os alunos do ensino secundário programas práticos, orientados para o trabalho. A desformalização curricular era frequentemente fundamentada em critérios interdisciplinares, o que resultava na diluição do conteúdo do curso e na desvalorização da escrita. A maioria dos alunos do ensino secundário Americano, tanto na afluenta como nos distritos da “aglomeração urbana”, podem escrever pequenos trabalhos que, juntos, perfazem críticas a livros ou dissertações autobiográficas, mas a maior parte deles conclui os estudos secundários sem jamais ter desenvolvido qualquer tipo de investigação ou sem ter escrito um trabalho de extensão considerável.

Além disso, numa tentativa de tornar o estudo da história mais “relevante” nas vidas dos alunos, desde finais da década de 60 o aluno não mais é obrigado a memorizar datas; ela/ele pode ter aprendido as narrativas mas não raras vezes era incapaz de enquadrá-las num contexto cronológico específico. De modo semelhante, a disciplina de economia foi eliminada em muitas escolas ou ensinada enquanto “unidade” de um programa de estudos sociais gerais. Se a disciplina de filosofia chegar a ser ensinada, será interpretada em termos de “clarificação de valores”, uma espécie de ética em que o aluno é auxiliado no sentido de descobrir e examinar os seus próprios valores.

1.6. O facto de após mais de um século de ensino universal a relação entre educação e classe ter sido uma vez mais empurrada para a primeira linha do contexto educativo representa apenas mais um indício da crise na educação americana. A esquerda educativa, nunca convincente na promoção do conhecimento intelectual enquanto exigência substantiva, prende-se a um dos preceitos cruciais da filosofia educativa progressista: sob os desígnios do igualitarismo, a ideia de que os défices de classe podem ser ultrapassados tornando, para esse propósito, igual o acesso às oportunidades escolares sem questionar que relação há entre essas oportunidades e educação genuína. A questão do acesso tem estado na primeira linha dos debates do ensino superior desde inícios da década de 70; mesmo conservadores que aprovam fiadores e outras formas de financiamento público de escolas privadas e locais justificaram a privatização do ensino com base na questão do acesso.

1.7. A estrutura do ensino incorpora já o sistema de classes da sociedade e, por esse motivo, o debate em torno da questão do acesso encontra-se preso numa teia de concreção deslocada (Whitehead, 1931). Ganhar entrada nas escolas requer sempre a colocação naquele sistema. “Igualdade de Oportunidade” para a mobilidade de classes equivale ao reconhecimento tácito por parte do sistema de que a desigualdade é normativa. No sistema

de educação de massas, as escolas não mais são constituídas para transmitir as tradições intelectuais do esclarecimento intelectual ou os pré-requisitos fundamentais da cidadania participativa, mesmo para uma minoria substancial. Ao mesmo tempo que a aquisição de

A estrutura do ensino incorpora já o sistema de classes da sociedade e, por esse motivo, o debate em torno da questão do acesso encontra-se preso numa teia de concreção deslocada (Whitehead, 1931).

credenciais que são conferidas pelas escolas permanece sendo um pré-requisito importante para muitos empregos, a fusão escolarização e educação é errônea. A escolarização é seguramente uma fonte de formação tanto pelo seu regime disciplinar como pelo seu sistema de credenciais. Mas as escolas não transmitem um “amor pelo mundo” ou “pelas nossas crianças”, como sugere Arendt (1961), e, contrariamente

às suas pretensões democráticas, ensinam a conformidade em relação à hierarquia social, cultural e ocupacional. No nosso mundo contemporâneo não são constituídas para promover o pensamento independente, muito menos para encorajar o arbítrio social.

1.8. Nos distritos onde encontramos negros e latinos da classe trabalhadora, as escolas são, para muitos alunos, bilhetes de ida para a tropa ou para a prisão, mais ainda do que para a força de trabalho civil e remunerada. Como observa Michael Fine (2003): “Visite uma escola secundária do sul do Bronx nos dias de hoje e dará por si rodeado de propaganda do Exército, da Marinha e dos *Marines* (Fuzileiros Navais)... atente nas ‘estatísticas’ e verificará que 70 por cento das mulheres e dos homens que se encontram presos não têm nem um GED nem um diploma; vá a *Ocean Hill-Brownsville 40ish* anos mais tarde e verá uma casa de correção no preciso espaço onde queriam construir as suas próprias escolas” (comunicação pessoal com o autor). No contexto da actual crise fiscal que aflige a educação e outros serviços sociais, há uma excepção notável: as prisões continuam a receber fundos satisfatórios e apesar do declínio dos crimes violentos nas cidades, as apreensões de droga mantêm as prisões cheias e as comunidades rurais a trabalhar.

1.9. O conhecimento escolar não constitui a única fonte de educação para os alunos, porventura nem mesmo a mais importante. Os jovens aprendem, para o bem e para o mal, por meio da cultura popular, especialmente pela música, por intermédio dos pais e estruturas familiares e, talvez mais importante, através dos seus pares. As escolas são os substitutos da “sociedade”, a agregação de indivíduos que, por acordo ou coerção, está sujeita a autoridades governadoras, e, em troca desta sujeição, ela pode ser ‘admitida’ no mundo, embora com base em diferentes graus de recompensa. Na medida em que são sinónimo de solidariedade e incorporam sonhos comuns, a cultura popular, os pais e os pares constituem os mundos de quasi-comunidades que representam influências mais poderosas sobre os seus membros.

2. Acesso a Quê?

2.1. De uma forma geral, a crítica da educação foi dirigida no sentido da questão do acesso às suas implicações – particularmente as credenciais que presumivelmente abrem as portas ao ensino superior ou a melhores empregos. Falando de um modo geral, a análise da educação crítica coloca o enfoque na questão de até que ponto estão as escolas dispostas a e disponíveis para abrir as suas portas a alunos da classe trabalhadora, uma vez que, através dos seus mecanismos de acesso diferenciado, as escolas são encaradas como sendo porventura as principais instituições reprodutoras das sociedades capitalistas económica e tecnologicamente avançadas. Salvo algumas exceções, a maioria dos críticos da escolarização prestaram parca atenção à autoridade escolar, às condições para acumulação de capital social – a rede intrincada de relações pessoais que se articulam com o acesso profissional – e ao capital cultural – a acumulação dos sinais, se não da substância, de tipos de conhecimento que representam indicadores de distinção.

2.2. Os progressistas assumem que o âmago da questão da classe se traduz em discernir se a escolarização faculta aos miúdos da classe trabalhadora – quer sejam Caucasianos, negros, latinos ou Asiáticos – igualdade de oportunidades na aquisição de conhecimento legítimo e de credenciais académicas vendáveis. Eles aduziram uma prova concludente que contradiz a doutrina reinante do ensino: que apesar das hierarquias de classe, raça ou género no sistema económico e político, o ensino público fornece a todos os indivíduos as ferramentas para ultrapassarem as condições impostas ao nascimento. Na verdade, apenas cerca de um quarto das pessoas originárias da classe trabalhadora alcança carreiras pro-fissionais, técnicas e adminis-trativas através do sistema de credenciais. Encontram nichos ocupacionais, mas não no topo dos respectivos domínios. Formando-se tipicamente em *third tier colleges* e *third tier universities* que não desenvolvem investigação, a sua formação não implica a aquisição de conhecimento ligado ao trabalho intelectual substancial: teoria, escrita extensiva e investigação independente. Os alunos que deixam estas instituições arranjam empregos como inspectores de linhas de produção, técnicos informáticos, professores, enfermeiros, assistentes sociais, e noutros nichos no contexto das profissões ligadas aos serviços sociais.

Na verdade, apenas cerca de um quarto das pessoas originárias da classe trabalhadora alcança carreiras profissionais, técnicas e administrativas através do sistema de credenciais.

2.3. Uma pequena minoria poderá juntar-se a colegas com mais estudos na integração em empregos “sem colarinho”, termo adiantado por Andrew Ross (2003) e que designa postos que permitem uma considerável autonomia no trabalho, como por exemplo o design de computadores, e que, embora remunerados, não podem ser confortavelmente confinados na divisão convencional entre labor manual e intelectual. Essa denominada mobilidade social foi um produto das condições específicas do desenvolvimento económico americano num

período em particular – o primeiro quarto do século vinte – e resultou, principalmente, da ausência de uma classe de camponeses indígena aquando da revolução industrial daquele país, e a confinidade forçada de milhões de negros às terras agrícolas do sul é convenientemente esquecida ou ignorada pela opinião geral. A escassez de trabalho provocada pela 2ª Guerra Mundial e o subsequente domínio Norte-Americano do capitalismo mundial até 1973 não foram igualmente aspectos levados em conta pelos que celebravam a mobilidade. A estagnação económica atormentou a economia dos Estados Unidos por mais de três décadas e, apesar da famosa *high-tech bubble* dos anos 90, a sua posição deteriorou-se no mercado mundial. Contudo, a mitologia da mobilidade mantém uma presença notória na mente popular. Essa escolarização torna as credenciais, disponíveis para qualquer pessoa independentemente do estatuto, num dos pilares sólidos da ideologia americana (Ross, 2003).

2.4. Em anos recentes, a obrigação constitucional e legal dos Estados Unidos e das comunidades locais que se traduz na responsabilidade pelo ensino público foi minada pelo que ficou conhecido por movimento dos “padrões”, que constitui hoje a política educativa nacional prevalecente, reforçada não tanto pela lei federal mas antes pela coerção ideológica. Aos níveis Estatal e distrital a invocação do “amor difícil” alcançou apoio generalizado. Testemunhamos a anulação, tanto na prática como na retórica, da tradição da promoção social por meio da qual os alunos se movem no sistema sem a aquisição de competências académicas. Mostrando-se incapaz de facultar à maioria das crianças da classe trabalhadora as experiências educativas necessárias que as qualificam para a promoção académica, após mais de uma década passada sobre a sua instalação, o movimento dos padrões revela o seu conteúdo subjacente: é o mais recente meio de exclusão cujo sucesso depende na colocação da responsabilidade pelo insucesso no cumprimento das credenciais académicas sobre o indivíduo e não tanto sobre o sistema. Embora os ministérios da educação frequentemente imponham que certas disciplinas sejam ensinadas em todas as escolas e tenham estabelecido critérios baseados em testes com elevado coeficiente de dificuldade aplicáveis a todos os distritos, é do conhecimento comum que distritos com maiorias da classe trabalhadora não fornecem nem um currículo nem uma pedagogia, nem tampouco instalações que vão ao encontro destes padrões uma vez que, entre outros problemas, são cronicamente sub-financiados. Mas não há qualquer escassez de dinheiro para as corporações privadas que estão a somar lucros colossais a partir da avaliação por meio dos testes com elevado coeficiente de dificuldade que vigora nos sistemas escolares – uma forma de privatização que transfere vastíssimas quantidades de dinheiro público para editoras, organizações que desenvolvem os testes e grandes empresas de consultadoria. As fórmulas de auxílio do estado, que desde o advento da hegemonia da política conservadora recompensam aqueles distritos cujos alunos têm um bom desempenho nos testes com elevado coeficiente de dificuldade estandardizados, tendem a ser desiguais. As políticas de auxílio baseadas no desempenho traduzem-se no seguinte: os distritos escolares onde vivem os ricos recebem mais do que a porção que, à partida, lhes estaria destinada e compensam os défices do orçamento de Estado através do

aumento das taxas sobre as propriedades locais e solicitando aos pais subsídios anuais – medidas insustentáveis mesmo para o mais alto estrato dos trabalhadores assalariados. O resultado é visível: salas de aula sobrepovoadas, instalações de má qualidade, especialmente livrarias, e professores mal pagos, não raras vezes sem a formação adequada – uma consequência das escolas de educação pertencentes a universidades públicas financeiramente necessitadas.

2.5. A noção de padrões pressupõe a posse prévia de capital cultural por parte do aluno – uma aquisição que quase invariavelmente requer a condição de ter sido criado ou numa família de profissionais ou numa família da classe alta. O facto de que, de um modo geral, mesmo as mais privilegiadas escolas básicas e secundárias estão insuficientemente equipadas para compensar os *backgrounds* familiares em que a leitura e a escrita estão virtualmente ausentes, tornou-se numa questão de indiferença para com as autoridades escolares. Nesta era de Darwinismo social, é provável que o desempenho escolar pobre seja

Nesta era de Darwinismo social, é provável que o desempenho escolar pobre seja codificado como um défice genético em lugar de ser imputado à política social.

codificado como um défice genético em lugar de ser imputado à política social. Obviamente, a ideia de que as crianças da classe trabalhadora, independentemente do seu sexo, raça ou etnia, eram seleccionadas ora pela evolução ora por Deus para desempenhar trabalho material e nunca

imaterial não é nova; esta visão é tão antiga quanto as sociedades divididas por classes. Mas, numa época em que as oportunidades de obtenção de um bom emprego típico da classe trabalhadora diminuíram drasticamente, a maioria das crianças depara-se com consequências terríveis acaso não adquira as competências necessárias à incursão no mundo do trabalho imaterial. Estamos em face da circunstância de 75 por cento da juventude ser nomeada para empregos da classe trabalhadora, mas também do facto de, na ausência de uma *shrinking pool* de empregos sindicalizados na área da indústria que não raras vezes possibilitam salários mais elevados do que em empregos como o de professor ou assistente social, esses jovens terem de aceitar um emprego mal remunerado no sector dos serviços, entrarem no universo da economia informal ou fazerem parte do estatuto dos cronicamente desempregados.

2.6. Entre 1890 e 1920, anos correspondentes ao período de mais acérrimo protesto social da história americana antes da proliferação dos sindicatos industriais da década de 30, John Dewey, o filósofo educativo primeiro da era progressista, transformou decisivamente o discurso de classes em torno da educação num discurso de nivelamento de classes. A filosofia da educação de Dewey é uma brilhante obra de bricolage: combina uma sensibilidade aguçada em relação às desigualdades que prevalecem na sociedade com uma teoria pluralista que, por definição, exclui as lutas de classes como uma estratégia para alcançar a democracia. Tratou-se de uma façanha que só poderia ter sido alcançada através do conhecimento da crítica radical prevalecente dirigida aos limites da democracia

americana. Mas o propósito de Dewey estava longe de ser o de fundar um novo radicalismo educativo ou político. Fiel à tradição pragmatista de “consertar” e não de transformar as instituições, Dewey procurou colmatar a brecha entre trabalho e capital através da escolarização. Desde que as escolas facultassem aos filhos dos trabalhadores o acesso a uma educação genuína, a democracia americana – e a Americanização de vagas de novos imigrantes – estaria salvaguardada.

2.7. Dewey não era apenas o filósofo preeminente da América, era um intelectual de destaque, porta-voz do movimento progressista numa altura em que a reforma social havia alcançado grande visibilidade e exercia uma enorme influência tanto sobre a legislação como sobre a opinião pública, principalmente no seio de vastas secções da classe média e nos mais elevados círculos de poder. Para além de os seus escritos terem ajudado a que a educação fosse trazida para o centro do discurso intelectual e político – ao sustentarem que uma sociedade que almejasse ultrapassar o estigma da distinção de classes associada ao capitalismo industrial teria de abraçar fervorosamente a escolarização universal –, Dewey foi capaz de elaborar a doutrina que definia que a escolarização era o coração da educação, a instituição principal de reprodução da sociedade liberal e democrática, e a base para o objectivo do nivelamento de classes. Basicamente, “democracia na educação” significa que, por meio da escolarização universal, todas as crianças, independentemente da classe de que provinham, podiam aceder à mobilidade social – que não é de todo igualitária.

2.8. *Democracy and Education*, a principal declaração filosófica de Dewey (1916) em torno da educação, poderá ser visto no contexto da emergência do ensino público das massas verificado na viragem do século vinte que, entre outros fitos, foi elaborada para dar resposta a uma série de problemas que acompanharam o advento da sociedade industrial e a emergência dos estados Unidos enquanto potência mundial: a enorme tarefa de “americanizar” – educação ideológica – milhões de filhos de emigrantes, a maioria dos quais pertencente à classe trabalhadora; o aparecimento de tecnologias industriais e comerciais baseadas na ciência que, ao serviço do capital, requeriam um certo nível de literacia verbal, científica e matemática por parte de uma porção substancial da força de trabalho remunerada; o reconhecimento – ganho a custo – por parte das autoridades económicas e políticas bem como do movimento trabalhista de que o trabalho infantil comportava consequências deletérias para o futuro do sistema capitalista; e, numa era de mudança tecnológica rápida, o facto de que o trabalho industrial se havia tornado relativamente prescindível. Neste contexto, a escola secundária tornou-se numa importante tina ou armazém em envelhecimento, quer os alunos aprendessem alguma coisa ou não. Como Michael B. Katz (1970) demonstrou, esta última preocupação constituiu a base do movimento do ensino público no século dezanove. Para educadores, juristas e líderes políticos e económicos a questão residia no que fazer com a juventude desempregada durante o dia. A ‘prisão diurna’ era uma solução mas Horace Mann persuadiu os seus colegas a estabelecerem a escola pública como um meio mais “produtivo” de reter jovens insubordinados. Mais tarde, a instituição foi expandida de seis para doze níveis de

escolaridade e a idade mínima de abandono aumentou de doze para dezasseis. Após um século de ensino secundário obrigatório, ainda se duvida do valor educativo das escolas secundárias (Katz, 1970).

2.9. No princípio, Dewey (1916) especifica os propósitos da educação: através da transmissão e da comunicação, por parte dos adultos, com o intuito de auxiliar os jovens na orientação das suas próprias vidas. Dewey adverte os adultos em relação ao facto de que uma vez que os jovens detêm nas suas mãos o futuro da sociedade, a natureza das suas transmissões comporta inevitáveis e sérias consequências. Contudo, tendo reconhecido, brevemente, o papel da educação “informal” na auto-formação do jovem, Dewey estabelece a regra para virtualmente toda a filosofia educativa subsequente. Em consonância com uma sociedade democrática liberal, os educadores são admoestados a de criar um método formal para dirigir o futuro: através da organização de uma “escola comum” que fornece a disciplina e o conjunto de aprendizagens e métodos necessários, por meio dos quais a aprendizagem que reproduz a ordem social pode ter lugar. Ao mesmo tempo que a transmissão e a comunicação do conhecimento têm como propósito facultar “significado à experiência”, e Dewey (1916) invoca “critérios democráticos” como a base para o seu conceito da “reconstrução da experiência”, o objectivo do “controlo e crescimento” de forma a atingir a “continuidade social” ocupa um espaço igualmente importante juntamente com as possibilidades criativas da educação em qualquer empreendimento educativo (331).

2.10. Dewey anda na corda bamba entre o lado criativo da educação enquanto reflexão divertida e imaginativa sobre a experiência e a tarefa necessária de reproduzir a ordem social em que o trabalho, embora criativo tanto quanto possível, continua sendo o objectivo educativo chave. Mas Dewey também apoia o papel da escola enquanto entidade formadora da força de trabalho. Dewey advogou a capacidades das crianças em obter o conhecimento que poderia ajudar à sua demanda por um futuro autónomo mesmo tendo ele abordado o problema da educação moral (construção do carácter, valores) a partir da perspectiva da necessidade da sociedade se reproduzir com base nos critérios herdados do passado. O mesmo autor deplora a separação de trabalho e lazer e a divisão entre artes liberais e educação vocacional, sendo a primeira encarada como actividade a ser tolerada mas não desfrutada. O trabalho não deveria ser visto como um emprego, mas antes, tanto quanto possível, como uma vocação. Sem abordar a natureza do trabalho racionalizado a que os trabalhadores assalariados, incluindo a maioria dos trabalhadores profissionais e técnicos, estão sujeitos, a filosofia educativa de Dewey é norteadada, sobretudo, pelo ideal do humanismo educativo. As distinções de classe não são negadas mas assume-se que são ofuscadas, se não mesmo eliminadas, pela educação democrática.

As distinções de classe não são negadas mas assume-se que são ofuscadas, se não mesmo eliminadas, pela educação democrática.

2.11. Tanto na variante crítica como na variante celebradora da sua filosofia, os seguidores intelectuais de Dewey, salvo raras exceções, não abordaram a questão de as escolas serem capazes, dados os seus propósitos conflitantes e a sua organização hierárquica, de cumprir a promessa democrático-liberal, para não falar da igualitária. Tendo-se confinado quase exclusivamente a práticas escolares, o pensamento educativo progressista pós-Dewey recodificou a sua filosofia ao invocar expressões como “auto-realização” e “centrado na criança” para descrever os objectivos da educação. Ou, ainda pior, Dewey foi usado para justificar um instrumentalismo implacável no desenho do currículo: em nome do anti-tradicionalismo e do nacionalismo as escolas secundárias não ensinam filosofia e história social – principalmente o papel dos movimentos sociais na feitura da história – ou tampouco abordam a literatura mundial enquanto objecto legítimo de estudo académico. Escusado será dizer que poucos críticos, se alguns houve, desafiaram as exclusões do currículo da história da classe trabalhadora, muito menos das histórias das mulheres e dos negros. Os críticos curriculares tampouco abordaram a exclusão da filosofia e da teoria social.

2.12. Nos anos recentes, a filosofia da educação morreu e foi substituída por uma série de projectos de investigação empírica orientados politicamente que fundem democracia e acesso e subordinam abertamente o conhecimento escolar às prioridades do Estado e das corporações. O pensamento educativo perdeu, renunciou mesmo, o programa de Dewey dirigido à reconstrução da experiência. Na verdade, após os primeiros anos escolares a experiência do aluno é encarada por muitos educadores e administradores com suspeita, ou mesmo com hostilidade. A política educativa recente mudou a rota no sentido delinear a pré-primária e o jardim-escola enquanto espaços para a preparação académica e vocacional. Se é suposto que a criança cresça para se tornar num membro produtivo da sociedade – em que produtivo é equiparado a pronto a trabalhar – o divertimento deve ser superintendido e o tempo livre severamente restringido. A mensagem que emana das autoridades escolares é a de “esquecer” todas as outras formas e espaços de aprendizagem. Os conhecimentos académico e técnico transformam-se nas únicas formas legítimas e a escola é o único espaço fiável para a sua obtenção. Quaisquer que sejam as suas imperfeições, por oposição à tendência dos investigadores educativos modernos em colocar o enfoque na questão da “política” em detrimento da análise histórica e teórica, as ideias de Dewey traduzem uma paixão pela cidadania e uma ambivalência em relação à subordinação da educação aos imperativos do sistema: lamentou a subordinação do conhecimento às prioridades do Estado, exaltando, ao mesmo tempo, as virtudes do Estado liberal; sujeitou a educação vocacional ao escrutínio da prescrição do esclarecimento intelectual que define que a educação seja crítica relativamente ao estado de coisas existente, aprovando, ao mesmo tempo, a função reprodutiva das escolas.

2.13. A ascensão do ensino superior desde a 2ª Guerra Mundial tem sido vista por muitos como um repúdio em relação ao elitismo académico. Não validarão as crescentes inscrições no ensino superior as propostas de mobilidade social e educação democrática? De modo algum. Em lugar de constituírem um sinal de habilitações crescentes e de alargamento de oportunidades, o desabrochar das universidades e os ingressos nelas efectuados traduzem a mudança de tendências económicas e políticas. A natureza científica e técnica dos nossos sectores de produção e de serviços requer cada vez mais trabalhadores qualificados e credenciados (seria um erro tomá-los como idênticos). Alunos que no passado teriam procurado bons empregos em fábricas crêem agora, e com razão, que necessitam de credenciais para se candidatarem a um emprego bem remunerado. Por outro lado, mesmo enquanto políticos e educadores censuram publicamente a promoção social e a maioria das escolas secundárias com eleitorado pertencente à classe trabalhadora permanece uma tina em envelhecimento, o ensino superior em massa é, em grande medida, uma *holding pen* que mascara, de forma eficiente, o desemprego e a escassa oferta de emprego, o que poderá explicar a sua rápida expansão ao longo dos últimos trinta e cinco anos de estagnação económica crónica, desindustrialização e proliferação de empregos em *part-time* ou temporários, verificada, em grande medida, nos sectores dos serviços parcamente remunerados. Consequentemente, os alunos da classe trabalhadora conseguem, e são mesmo encorajados a, entrar em universidades e faculdades no ‘fundo’ da hierarquia académica – *community colleges* mas também faculdades públicas com cursos de quatro anos – cumprindo, assim, o compromisso formal da igualdade de oportunidades para a mobilidade social mesmo enquanto a maioria destas instituições suprimem o seu conteúdo. Mas as médias feitas a partir das avaliações por pontos, que na era dos padrões dependem tanto quanto o *Scholastic Aptitude Test* dos testes com elevado coeficiente de dificuldade, que medem o conhecimento adquirido pelo aluno, não raras vezes restringem o seu acesso a instituições de elite do ensino superior – os espaços de formação obrigatórios para a obtenção de empregos profissionais e administrativos. Uma vez que as credenciais não são todas iguais, formar-se em *third e fourth tier institutions* não confere ao candidato bem sucedido os pré-requisitos para entrar numa universidade ou faculdade de destaque – a instituição preparatória para empregos profissionais/administrativos – ou nos mais desejáveis empregos na área dos serviços que apenas requerem um bacharelato (Aronowitz, 2000).

Em lugar de constituírem um sinal de habilitações crescentes e de alargamento de oportunidades, o desabrochar das universidades e os ingressos nelas efectuados traduzem a mudança de tendências económicas e políticas.

2.14. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1977) sustentam a ideia de que as escolas reproduzem as relações de classe ao reforçarem em lugar de reduzirem o acesso diferencial, baseado no critério da classe, ao capital social e cultural, indicadores chave da afiliação e mobilidade de classes. Estas formas de capital, afirmam, são sempre já possuídas pelos filhos dos ricos, dos profissionais e dos intelectuais. Longe de tornar possível uma

educação intelectual rica, ou de fornecer a possibilidade de associação a redes de alunos e classes profissionais associadas aos melhores empregos, através de mecanismos de disciplina e castigo a escolarização habitua os alunos da classe trabalhadora aos mais humildes cargos do mundo do trabalho, ou do mundo académico, subordinando-os ou expulsando-os (Bourdieu & Passeron, 1977). Escassamente preparados pelas suas escolas primárias e secundárias para o trabalho académico, e possuindo poucas alternativas para a aquisição de alguma espécie de credencial, muitos dos que se mantêm no curso e se formam no ensino secundário e na *third e fourth tier college* deparam-se inevitavelmente com uma série de opções de emprego severamente limitadas – ou até mesmo nenhuma. As suas oportunidades de vida são pouco mais numerosas do que aquelas com que se deparam os que não completam a escola secundária ou a universidade. Os seus desempenhos escolares parecem validar aquilo de que o senso-comum sempre suspeitou: dada uma oportunidade igual de alcançar o conhecimento escolar, a nata vem sempre à superfície e aqueles que estão presos no fundo têm de ser biologicamente enfraquecidos ou vitimizados pela infame “cultura da pobreza”. O facto de a maioria dos alunos do ensino secundário e da universidade oriundos da classe trabalhadora ser obrigada a assumir empregos em *part-time* ou em *full-time* de forma a prosseguirem os estudos não fortalece este juízo, uma vez que, como é bem sabido, ideias preconcebidas normalmente vencem os factos (Cicourel & Kitrae, 1963). Nem o facto de os filhos dos 20 milhões de imigrantes oriundos da América Latina e da Ásia falarem as suas línguas-mãe em casa, no bairro e entre eles nas escolas suscitou uma sensibilidade especial por parte dos líderes educativos; nesta era de orçamentos escolares apertados os fundos para o Inglês-come-segunda-língua foram reduzidos ou eliminados em todos os níveis de ensino.

2.15. Mas Paul Willis (1981) insiste na questão de que as crianças da classe trabalhadora têm empregos da classe trabalhadora em razão da sua recusa em aceitar a disciplina requerida pela autoridade curricular e em virtude da sua rebelião contra a autoridade escolar. Desafiando a familiar tese da “socialização” – sendo a versão de Bourdieu, porventura, a mais sofisticada –, segundo a qual as crianças da classe trabalhadora “chumbam” porque são culturalmente privadas do ou, na versão Americana, ‘assaltadas’ pelo currículo oculto e pela pedagogia escolar que agrupa as crianças segundo a ordem prevalecente, Willis (1981) recodifica o insucesso dos miúdos como uma recusa do trabalho [escolar] que os conduz às fábricas ou a empregos de baixo rendimento na área dos serviços. Willis não oferece qualquer modelo educativo alternativo à escolarização: a sua descoberta funciona como crítica. Na verdade, como o próprio Willis reconhece, permanece sendo, na famosa expressão de Louis Althusser (1971), o principal “aparelho ideológico do estado”, mas as crianças da classe trabalhadora não são vítimas. Rejeitando implicitamente a noção de Richard Sennet e de Jonathan Cobb (1973) de que o insucesso escolar é um mal ocultado da classe até ao ponto

A fonte da educação das crianças da classe trabalhadora não é a escola mas a unidade de produção onde os seus pais trabalham, a casa e o bairro.
--

de as crianças da classe trabalhadora interiorizarem o fraco desempenho escolar como um sinal de déficit pessoal, Willis afirma que aqueles que abandonam a escola mais cedo são agentes activos na produção da sua própria posição na classe. Ao mesmo tempo que a antipatia dos alunos em relação à autoridade escolar é ‘levada à cena’ no contexto escola, a sua origem radica na cultura da classe trabalhadora de onde são oriundos. Os trabalhadores não gostam de patrões e os miúdos não gostam de patrões escolares – os reitores, os directores e, frequentemente, os professores, cuja principal tarefa nos centros urbanos é a de manter a ordem. A fonte da educação das crianças da classe trabalhadora não é a escola mas a unidade de produção onde os seus pais trabalham, a casa e o bairro.

2.16. No passado meio século a questão de classes seguiu uma nova orientação em razão da discriminação de raça e género e, ao estilo americano, a expressão “raça, género, classe” implica que estes domínios sejam ontologicamente distintos, senão mesmo inteiramente separados. A questão de raça e género não tem sido muitas vezes teorizada enquanto problema de classes, mas enquanto um atributo de bio-identidades. Na verdade, na era da política de identidade, a própria classe permanece lado a lado com a raça e com o género como apenas outra identidade. Tendo elaborado o fácil e impreciso juízo de que os alunos brancos, independentemente da sua classe ou género, estão numa relação qualitativamente diferente no que diz respeito às oportunidades relacionadas com a escola comparativamente com os negros, a classe é frequentemente suprimida como um sinal de exclusão. Ao serem privilegiadas questões que têm que ver com o acesso, não só se dá o caso de o currículo ser pressuposto, e nesse caso a insistência de Bourdieu no conceito de capital cultural é ignorada, mas também toda a questão sobre se a escolarização pode ser fundida com a educação é elidida. Só raramente examinam os escritores outras formas de educação. Tanto na tradição Marxista como na liberal presume-se que a escolarização permaneça, sobre um vasto espectro de situações espaciais e temporais, o teatro no qual as oportunidades da vida são determinadas.

3. Educação e Trabalho Imaterial

3.1. A educação pode ser definida como a reflexão colectiva ou individual sobre a totalidade das experiências de vida: o que aprendemos dos pares, dos pais e das culturas socialmente situadas de que são parte, dos *media* e das escolas. Ao usar o termo reflexão refiro-me à transformação da experiência numa série de conceitos que constituem as abstracções a que chamamos “conhecimento”. Quais as formas de aprendizagem que predominam é uma questão sempre configurada historicamente. O exclusivo enfoque por parte de teóricos e investigadores no conhecimento escolar – na verdade, a implicação de que a escola é o principal espaço que concentra o que entendemos por educação – reflecte até que ponto eles próprios interiorizaram a equação da educação com conhecimento escolar e suas pré-condições. A aprendizagem chave é a de que eles/nós têm/temos estado habituados a um regime específico de trabalho intelectual que requer um elevado nível de

auto-disciplina, a aquisição das competências de leitura e escrita e as expectativas de carreira associadas à profissionalização.

3.2. Dizer isto espelha a auto-reflexão por parte de intelectuais – no sentido mais amplo do termo – em relação à sua própria relação com a escolarização. Na época do declínio da inteligência crítica e da proliferação da inteligência técnica, o termo “intelectual” designa, na sua conotação actual, trabalho imaterial e não se dirige essencialmente àqueles que estão envolvidos em propósitos intelectuais tradicionais como a literatura, a filosofia e a arte. O trabalho imaterial descreve aqueles que trabalham não com objectos ou a administração de coisas ou pessoas, mas com ideias, símbolos e sinais. Alguns dos empregos agrupados no trabalho imaterial possuem uma dimensão afectiva, particularmente se falarmos daqueles que envolvem pessoas que, de uma ou de outra forma, se preocupam com quem as rodeia. O trabalho exige a completa subordinação de cérebro, emoção e corpo à tarefa, ao mesmo tempo que requer do trabalhador uma exercitação de juízo e da imaginação no seu desempenho (Hardt & Negri, 1994). Em espaços como locais de trabalho dedicados à elaboração de software para o sector privado da “nova economia”, alguns escritórios de advocacia que lidam com questões de propriedade intelectual, interesse público, direito constitucional e direito internacional, universidades onde são desenvolvidos trabalhos de investigação e institutos de investigação independentes, e pequenas e inovadoras firmas de design, arquitectura e engenharia, o carácter informal do processo de trabalho, as relações colaborativas próximas entre membros de equipas orientadas para uma dada tarefa, a inundação do espaço da unidade de produção com elementos associados à esfera doméstica e ao divertimento, evocam, por vezes, um elevado nível de satisfação, mesmo de ‘loucura’ ou descomprometimento entre os membros (Ross, 2003). Mas este tipo de relação está presente em trabalhos como o ensino, o cuidado de crianças, o cuidado de idosos e todo o conjunto de serviços terapêuticos, incluindo a psicoterapia.

3.3. Ser um trabalhador imaterial significa, no interesse de ter trabalho que se gera a si mesmo, render muito tempo. Estas pessoas são obrigadas a quebrar a convencional separação entre trabalho e lazer, a adoptar a visão de que o tempo dedicado ao trabalho criativo, embora mercadorizado, é na verdade “livre”. Ou, para ser mais exacto, mesmo o divertimento tem de ser encarado como um assunto sério. Para muitas destas pessoas o campo de golfe, o bar e o fim-de-semana na praia constituem locais de trabalho onde os sonhos são partilhados, os planos são formulados e os negócios são feitos. À medida que o tempo se unifica em torno do trabalho, este perde a sua especificidade geográfica. Como Ross (2003) demonstra na sua etnografia charneira de um local de trabalho da nova economia, situado em Nova Iorque, e após a explosão da Internet, a obstinação em relação aos pioneiros deste novo mundo do trabalho constituiu, tacitamente, uma função do período alciónio da indústria do software informático numa altura em que toda a gente sentia que o céu não mais era o limite. Quando o colapso económico surgiu inesperadamente em milhares de locais de trabalho, foram despedidas pessoas e aquelas que se mantiveram nos seus postos de trabalho experimentaram uma pesada dose da realidade do mercado.

3.4. Pode-se afirmar que no seio dos alunos e instituições de elite a escolarização prepara para o trabalho imaterial ao transmitir um conjunto de conhecimentos legítimos. O aluno diligente e academicamente bem sucedido interioriza a mancha vaga entre a sala de aula, o divertimento e o lar passando uma grande quantidade de tempo na livraria ou brincando ostensivamente no computador. Por conseguinte, o preço da promessa de autonomia, uma situação que é intrínseca à ideologia profissional, senão sempre a sua prática no contexto dos sistemas corporativos burocráticos e hierárquicos, é o de aceitar o trabalho enquanto modo de vida; vive-se para trabalhar e não o inverso. As esperanças e expectativas destes estratos são criadas no processo de escolarização; na verdade, assimilaram completamente as ideologias ligadas ao conhecimento escolar e às credências conferidas pelo sistema. Assim, quer sejam pessoas que trabalham nas escolas, investigadores na área da educação, profissionais ou não, tendem a avaliar as pessoas segundo os critérios aos quais eles próprios foram sujeitos. Se a criança não abraçou inteiramente o trabalho enquanto vida, ela está consignada ao submundo educativo. Mesmo os igualitaristas (ou melhor, os populistas) aceitam este regime: a sua finalidade é a de proporcionar àqueles para quem o trabalho é um mal necessário o mundo social onde a missão é o trabalho.

4. Os *Mass Media* e a Cultura Popular

4.1. A maioria dos educadores e críticos reconhece o papel enorme da *media* na vida contemporânea. A ubiquidade e penetração da *media* visual como a televisão, o vídeo, o DVD e de equipamento electrónico como leitores de CD e cassete na casa das pessoas trouxe a lume a separação entre as esferas pública e privada e desafiou a noção de que a vida privada autónoma ainda existe. Esta questão impeliu escritores como Arendt (1958) a insistirem na importância em manter a sua separação. Quando conjugados com o advento, tanto no sentido técnico como metafórico, do “big brother” – em que o governo agora anuncia abertamente a sua intenção de colocar todos os telefones e todos os computadores sob vigilância – é difícil evitar a conclusão de que os *media* são uma fonte crucial de educação e podem, em comparação com as escolas, exercer uma maior influência sobre as crianças e a juventude. Muitos afirmam que a televisão, por exemplo, é a fonte primordial de educação política e seguramente a principal fonte de notícias para talvez a maioria da população. E verifica-se um discurso académico crescente relativo à importância da cultura popular, especialmente da música e do cinema, na definição dos valores e do imaginário cultural das crianças e dos adolescentes. Muitos escritores fizeram notar a influência das imagens veiculadas pelos *media* sobre as aspirações das crianças, sobre a medição que fazem do seu mérito, tanto física como emocionalmente. Obviamente, o debate alastra-se ao que é aprendido, por exemplo, às estruturas implícitas que são mascaradas pela superfície da objectividade apresentada pelas notícias da televisão e pela ficção que, como toda a gente sabe, é disseminada com perspectivas éticas sobre as relações quotidianas (Horkheimer & Adorno, 2002; Macdonald, 1983; McLuhan, 1964).

4.2. Tampouco há uma aceitação por parte de todos os críticos em relação à sabedoria convencional que define que, no contexto do despertar do domínio da *media* visual, estamos, nas palavras de um reconhecido comentador, “a divertir-nos até à morte”, ou que as mensagens ideológicas da música popular, das *sitcoms* e de outros programas televisivos são simplesmente conformistas (Postman, 1986). Deve, contudo, ser admitido que desde as décadas de 20 e 30, quando os críticos afirmaram que a possibilidade de uma democracia radical em que pessoas comuns participassem nas grandes e pequenas decisões que afectariam as suas vidas foi minada pelo advento da indústria da cultura, a cultura popular tornou-se, em grande medida, numa arma simultaneamente contra e em prol das pessoas. Regra geral, em períodos de melhoria conjuntural, quando movimentos sociais são bem sucedidos na transformação de aspectos da vida quotidiana bem como da paisagem política, a arte, tanto nos seus géneros mais “elevados” como nos mais populares, expressa o anseio popular por um mundo melhor. Nesta senda, uma vasta literatura, grande parte dela escrita por participantes da cultura popular desde a década de 60, rejeita a divisão bem delineada entre arte superior e arte menor. Ao mesmo tempo que muitos críticos culturais contemporâneos como Griel Marcus (1975) e Robert Christgau (2001) reconhecem a sua dívida para com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, particularmente a de Herbert Marcuse e Theodor Adorno, ambos por força do seu juízo independente, bem como a influência de Walter Benjamin – que, apesar da sua afinidade electiva em relação à teoria crítica, saudou, com alguma excitação, o eclipse da arte superior – descortinam na música *rock* uma dimensão subversiva. Poder-se-á dar o caso de a expressão dos anos 60 “sexo, drogas e *rock n’ roll*” não mais ressoar enquanto sinal universal de rebelião. Contudo, quando avaliada a partir da perspectiva de uma sociedade ainda obcecada com o consumo de drogas entre os miúdos, com o sexo pré-marital, e com a “culpabilização” da música por esta não conformidade, a competição entre escola e cultura popular ainda enfurece. Desde hinos de rebelião a expressões musicais de rejeição da moralidade sexual e política convencional por parte da juventude, os críticos detectaram sinais de resistência a costumes e regras oficiais de caris social.

4.3. É evidente que mesmo com o *punk* assinalando a conclusão de uma espécie de “tempo áureo” do *rock n’ roll* e com os géneros que o sucederam – *heavy metal*, *rock* alternativo, *techno*, entre outros – confinados a nichos de mercado, o *hip-hop* empregou alguns dos adornos de uma forma cultural de oposição universal que, por altura da década de 90, havia atraído a imaginação tanto de miúdos brancos como de miúdos negros. Dos *bonfires* do

Dos *bonfires* do Bronx surgiu uma nova geração de artistas cuja música e poesia inflamaram o estado de descontentamento.

Bronx surgiu uma nova geração de artistas cuja música e poesia inflamaram o estado de descontentamento. Figuras como Ice-T, Tupac, Biggie Smalls e muitas outras articularam a ainda vibrante rebelião contra o que George Bernard Shaw havia numa dada altura chamado de “moralidade da classe média” e a convicção

sobranceira, suburbana de que as populações de uma cidade podiam ser relegadas para as

margens de forma segura. Tal como Bob Dylan, alguns dos artistas de *hip-hop* eram poetas soberbos. Artistas como Tupac tinham muitos imitadores e o género acabou por ser completamente absorvido pela indústria da cultura, um desenvolvimento que, como o advento dos Velvet, dos The Who, e de outros grupos de *rock avant-garde* dos inícios da década de 70, deu origem a um movimento de resistência. E tal como o *rock n' roll* foi acusado de desencaminhar os jovens, conduzindo-os às “masmorras” do mundo da droga e do sexo ilícito, os proponentes do *hip-hop* sofreram um destino semelhante. Alguns produtores discográficos sucumbiram a exigências que censuraram material artístico, estações de rádio recusaram-se a colocar no ar algum *hip-hop* e as discotecas, especialmente nos centros comerciais suburbanos, foram advertidas no sentido de restringir vendas de determinados artistas e discos.

4.4. O que os miúdos brancos aprendem com vagas sucessivas de música *rock* e *hip-hop* é, sobretudo, o seu direito de desafiar as convenções. Depois de meados da década de 50, os géneros variados de *rock*, *rhythm n' blues* e *hip-hop* desafiaram firmemente os construtos de classe, raciais e sexuais desta cultura ostensivamente igualitária, mas puritana. Aborrecidos e insatisfeitos com a moralidade da classe média e seus valores culturais, os adolescentes inundavam os concertos das estrelas de *rock* e *hip-hop*, fumavam drogas e violavam os preceitos da moralidade sexual convencional tanto quanto podiam. Muitos jovens adoptam a retórica e a linguagem negras e desdenham dos valores *mainstream*. Obviamente, os miúdos da classe média são obrigados a levar uma vida dupla: uma vez que as suas formas artísticas e culturais favoritas não são minimamente reconhecidas nos mundos do conhecimento escolar legítimo. Desde a década de 60, a sua música partilhada e as mensagens de rebelião contra uma cultura racista, convencional, suburbana e de classe média constituíram uma quase-contra comunidade. Todavia, sob pena de ostracismo, eles devem absorver o conhecimento escolar sem invocar o contra-conhecimento da cultura popular.

4.5. Os produtos da cultura visual, particularmente o cinema e a televisão, são fontes de conhecimento não menos poderosas. Desde que os filmes se tornaram numa forma de recreação proeminente em inícios do século vinte, os críticos estabeleceram uma distinção entre lixo e “filmes”, produzidos tanto por Hollywood como por um corpo tumultuoso de realizadores independentes. Nos anos 20, elaborando a técnica cinematográfica dinâmica que teve D.W. Griffith como pioneiro, os realizadores Soviéticos, nomeada e eminentemente Sergei Eisenstein e Zhiga Vertov, e o grande crítico cultural Siegfried Kracauer compreenderam em pleno o poder da cultura visual no seu sentido ornamental e estético e destacaram o cinema enquanto fonte de educação de massas. *Man with a Movie Camera*, de Vertov, e *October*, de Eisenstein, não foram apenas grandes trabalhos artísticos. Possuíam um enorme poder didáctico (Kracauer, 1995). Vertov evocou o romance da reconstrução industrial no novo regime Soviético e o imperativo da participação popular na construção de uma nova realidade social tecnologicamente dirigida. E na maioria dos seus filmes Eisenstein era o mestre da memória revolucionária. O seu

trabalho encorajou as pessoas a não esquecerem o quão brutal o antigo regime era e a compreenderem que o futuro está nas suas mãos. Eisenstein produziria as imagens que criaram uma nova “memória”, mesmo no seio daqueles que nunca haviam experimentado os estonteantes dias da revolução. É evidente que Griffith veiculou um tipo de memória diferente: no seu clássico *Birth of a Nation*, desconstruiu a nobreza e romance da Guerra Civil Americana e do período da Reconstrução ao retratar estes acontecimentos como uma aliança entre negros e aventureiros, epíteto aplicado ao staff do *Freemens Bureau* e aos militares que tinham sido despachados de forma a garantir os recentemente adquiridos direitos civis de milhões de Afro-Americanos.

4.6. Em 1950, a antropologista Hortense Powdermaker deu a Hollywood o nome de “a fábrica dos sonhos”. Enquanto éramos entretidos pelos filmes, afirmou, todo um mundo de esperanças e sonhos que acabou por ter profundos efeitos sobre o nosso inconsciente colectivo estava ser fabricado. Em lugar de codificar estas experiências como “ilusão”, Hortense Powdermaker considerou-as uma influência social genuína. Com os mais recentes escritos de Andre Bazin, François Truffaut, Christian Metz, Stephen Heath, Laura Mulvey e Pauline Kael, os filmes enquanto forma de arte, mas também enquanto influência massiva sobre o que sabemos e como aprendemos, obtiveram reconhecimento. Os filmes, que foram no entender da Teoria Crítica apenas mais um produto da indústria da cultura, são agora levados a sério por diversas gerações de críticos e entusiastas, que os encaram como uma força cultural multifacetada. Ao mesmo tempo, a crítica de cinema evoluiu de apreciações na imprensa diária e semanal e na televisão, cuja principal função é recomendar o público a escolher um dado filme para ver no serão ou contratar uma *baby-sitter* para assistir a um filme, para uma disciplina histórica e crítica merecedora de departamentos e currículos académicos, e cujos profissionais possuem grau académico (Bazin, 1961; Kael, 1994; Metz, 1991; Powdermaker, 1950).

4.7. Apesar da sua ubiquidade e vasta influência, os tipos de conhecimento derivados dos *mass media* e da música popular permanecem largamente inexplorados pelo currículo da escola secundária. A este respeito, o ensino público pode ser visto como um dos últimos bastiões da convenção cultural superior, e do livro. Sendo porventura mais incisivo, ao recusarem constantemente o tratamento da cultura popular – televisão, cinema, música e videojogos – enquanto objecto de conhecimento intelectual legítimo, as escolas negam a validade das experiências dos alunos, mesmo que o objectivo fosse o de desconstruí-las. Por conseguinte, um século após a música e as artes visuais mediatizadas terem captado a nossa imaginação colectiva, não obstante a sua inegável mercadorização, a cultura popular continua subversiva, independentemente do seu conteúdo, porque continua a ser banida dos recintos oficiais. Ao falhar na abordagem deste fenómeno histórico, mesmo sendo as suas formas esmagadoramente influentes na vida

E se as escolas não são capazes de entrar na imaginação colectiva dos alunos, outras formas de conhecimento estão destinadas a preencher o vácuo.

quotidiana, o conhecimento escolar perde a sua capacidade de prender os corações e as mentes dos principais alunos. E se as escolas não são capazes de entrar na imaginação colectiva dos alunos, outras formas de conhecimento estão destinadas a preencher o vácuo.

4.8. É indiscutível que o poder da televisão na moldagem da cultura política é muito menos bem compreendido. Se a esmagadora maioria das pessoas recebe as suas notícias e pontos de vista de fontes televisivas então, sem contrapesos como aqueles que podem ser fornecidos por movimentos sociais, intelectuais contra-hegemónicos e uma *media* independente, elas estão inevitavelmente sujeitas ao senso comum dominante em que alternativas às histórias oficiais carecem de legitimidade, mesmo quando são comunicadas nas últimas páginas ou por um anúncio de trinta segundos no noticiário das 11. Mesmo os jornalistas descobriram que a integração das principais organizações noticiosas nos círculos dominantes inibe a sua capacidade de relatar as notícias de forma precisa. Por exemplo, a 26 de Outubro do ano de 2002 mais de 100.000 pessoas rumaram a Washington D.C. para protestar contra o plano da administração Bush relativo à decisão de fazer guerra com o Iraque. O repórter do *New York Times* que se encontrava no local estimou a multidão usando a expressão “milhares” e afirmou que a afluência havia desapontado os organizadores que esperavam que aparecessem mais de 100.000 manifestantes. Uma vez que o *New York Times* funciona como um elemento norteador para o resto dos serviços noticiosos americanos, incluindo as notícias dadas via televisão e rádio, a cobertura da manifestação ao longo da nação foi escassa, em parte porque outros membros da *media* confiaram nos números subestimados do jornal. Para a maioria dos Americanos, a reportagem original, e as suas inúmeras recapitulações, deixaram a impressão de que a manifestação foi um fracasso. Mas o *Washington Post*, talvez o único competidor do *New York Times* em termos de imprensa jornalística escrita diária, estimou o número de manifestantes de forma mais ou menos precisa e, perto do final do acontecimento, uma profusão de informação e condenação furiosa da cobertura tendenciosa do *New York Times* invadiu a Internet. Dias mais tarde, numa pequena e obscura notícia, os editores do jornal divulgaram uma correcção sem reportarem os leitores à anterior reportagem.

4.9. Mas, mais importante, a relação entre educação e classe é indicada pelo modo como as questões são tratadas por peritos, artigos de opinião, e pela *media*, que as expõem com exactidão. A crença no facto de que o presidente do Iraque, Saddam Hussein, e o seu governo constituem uma ameaça iminente à segurança dos E.U.A. – um juízo que parece não necessitar de prova nem para os *media* nem para a administração Bush – é o ponto de partida de virtualmente todas as coberturas que a *media* faz da política externa Norte-Americana. Nas notícias da noite muitos programas de frente-a-frente entre especialistas, não menos do que *talk shows* das manhãs de Domingo exibidos em estações comerciais onde peritos se misturam com os directores políticos para discutir acontecimentos nacionais e mundiais, raramente, se é que alguma vez, colocaram a questão se havia fundamento para esta avaliação. O comentário e a discussão giravam antes em torno não tanto da questão “deverão os E.U.A. ir para a guerra para desarmar o regime” mas em torno da altura em que

isso inevitavelmente ocorreria. O pressuposto tomado como certo era o de que Saddam tinha na sua posse “armas de destruição maciça” viáveis, quer os inspectores das Nações Unidas enviados pelo Conselho de Segurança para investigar esta alegação pudessem ou não afirmar este “facto” fabricado pelo governo Norte-Americano. Uma vez que a administração Bush sabe que não há nada tão eficiente quanto a guerra para unir a população em torno das suas políticas, e a *media* é cúmplice, os cidadãos são privados de contrabalançar as avaliações, a menos que emanem do seio da classe dirigente. E mesmo aí, há apenas uma pequena hipótese de que estas visões se imponham.

4.10. Assim, quando Brent Scowcroft, consultor do Ministério da Defesa na primeira administração Bush, e o Dick Arme – já reformado deputado conservador da Câmara dos Representantes pelo partido Republicano – expressaram reservas acerca dos planos de guerra da actual administração, nenhum dos dois recebeu o reconhecimento que uma ruptura ideológica desta natureza mereceria. Apenas a diminuta fracção da população que lê uma série de jornais liberais e revistas de opinião teve a hipótese de conhecer as suas objecções. Da perspectiva da *media* mais importante, os Americanos estavam em acordo virtualmente unânime quanto ao facto de que deveríamos e iríamos entrar em guerra contra o Iraque. Contudo, com base nos resultados dalgumas sondagens, que são parcamente divulgadas na maioria da *media*, sabemos que o apoio à guerra é não apenas moderado, mas limitado; ao mesmo tempo que poucos se opõem à guerra seja em que termos for, muitos Americanos são contra um ataque unilateral por parte das forças Norte-Americanas. Mas havia amplas indicações de que a administração prosseguiria como se a opinião pública estivesse unida em torno da sua política. Neste modo de protesto massivo ausente de governo que pode ser manifestado directamente ou eleitoralmente, o silêncio é equivalente ao consentimento. Sem uma dissensão visível, uma visibilidade habitualmente negada aos manifestantes pelos *media*, a administração interpretou a vitória Republicana nas eleições de 2002 como um mandato retrospectivo pelas suas políticas de guerra.

4.11. O padrão do veto e da censura do governo às notícias de guerra foi estabelecido durante a 2ª Guerra Mundial, mas a primeira administração Bush elevou-o a uma forma de arte. Durante a Guerra do Golfo, em 1991, a administração deu-se ao trabalho de proteger os repórteres do campo de batalha e insistiu que estes fossem alojados em hotéis Sauditas, a milhas de distância da acção. Os jornalistas receberam todas as notícias da guerra de fontes governamentais, incluindo filmagens e fotografias, material que lhes era mostrado em *briefings* especiais. Pelo testemunho contemporâneo e subsequente de alguns jornalistas que haviam sido designados para fazer a cobertura dos acontecimentos, a administração Bush estava determinada a não repetir os erros da guerra do Vietname, quando a Administração Johnson permitiu o acesso pleno da imprensa às tropas Americanas e inimigas bem como às cenas de batalha. Historiadores e analistas políticos concordam que esta política poderá ter exercido um impacto notável na construção do movimento anti-guerra, especialmente as imagens de mortalhas sendo carregadas em aviões e do sangue humano associado a qualquer combate corpo a corpo ou próximo, facultadas por fotógrafos

militares. Os Americanos nunca tiveram a oportunidade de visualizar a destruição física e humana infligida pelas bombas dos E.U.A. e pelos mísseis lançados a Bagdad ou tampouco tiveram acesso ao número de baixas dos E.U.A.. A guerra foi curta pelo que os danos políticos internos foram relativamente suaves. Dentre os 700.000 militares que entraram em combate cerca de 150.000 relataram, desde então, feridas físicas e psicológicas. Escusado será dizer que este facto não mereceu quase nenhum destaque na maioria dos jornais, e muito menos na *media* visual.

4.12. Note-se que alguns educadores e produtores elogiaram excessivamente o valor educativo da televisão aquando da sua génese. Na verdade, talvez o principal impacto do domínio da cultura visual no nosso conhecimento quotidiano seja o de que ser equivale a ser visto. A palavra “celebridade” está reservada a pessoas cujos nomes se tornam palavras “domésticas”. A condição de celebridade é produzida pela repetição de aparições de um indivíduo na ampla variedade de *talk shows* televisivos – *Oprah*, *The Today Show*, *The Tonight Show with Jay Leno*, *Late Show with David Letterman*, entre outros – nos quais as personalidades constituem a substância do acontecimento. O propósito da entrevista típica entre o apresentador e o seu entrevistado não se prende com o que é dito, ou mesmo com o facto de o convidado fazer actualmente parte de um filme ou programa televisivo, intuito ostensível do segmento. A entrevista é uma afirmação de quem existe e, por implicação, de quem não existe. O acontecimento tem pouco que ver com poder económico ou político, pois estas pessoas são largamente invisíveis, ou podem ocasionalmente aparecer na PBS ou, anteriormente, em *Nightline*, na estação ABC. A criação de celebridades no desporto, na área do entretenimento, na política ou na literatura define a fronteira da esperança ou da aspiração popular. Os mais importantes *talk shows* televisivos de celebridades são exemplos da crença Americana de que, independentemente da altura da fasquia, qualquer pessoa se pode tornar numa estrela. Porque não se trata aqui do caso de se ter carisma ou de exsudar aura: as celebridades não são maiores do que a vida, mas são mostradas como comuns em quase todos os sentidos banais. Arranjo o meu nariz, faço um tratamento aos dentes, perco peso, tenho aulas de representação, e com um pouco de sorte poderei ser a pessoa que está no ecrã.

5. Os movimentos trabalhistas e radicais como espaços educativos

5.1. O intelectual da classe trabalhadora precede e está em paralelo com a emergência do ensino público universal. Aquando do surgimento do movimento da escola pública, na década de trinta do século dezanove, o *Ante Bellum labor movement*, que era constituído essencialmente por trabalhadores habilitados e instruídos, apoiava a concretização de seis anos de instrução de forma a que fossem transmitidos aos seus filhos os elementos básicos da leitura e da escrita, mas opunha-se à frequência obrigatória das escolas secundárias. As razões estavam ligadas às suas suspeitas congénitas em relação ao Estado que, criam, nunca manifestara qualquer compaixão pela causa dos trabalhadores. Embora contra o trabalho

infantil, os movimentos dos trabalhadores prematuros estavam convencidos de que a substância da educação – literatura, história e filosofia – deveria ser fornecida pelo próprio movimento. Consequentemente, quer na tradição oral quer na tradição escrita, as organizações de trabalhadores constituíam habitualmente uma universidade alternativa às escolas públicas. O programa activo de muitos movimentos de trabalhadores e movimentos radicais até à 2ª Guerra Mundial consistia, em larga medida, na educação através de jornais, aulas de literacia para imigrantes em que os materiais de leitura eram extraídos de clássicos socialistas e trabalhistas e literatura mundial. Suplementarmente, eram dadas aulas por académicos independentes que percorriam o país ao serviço de organizações promotoras de aulas desenvolvidas pelos sindicatos e organizações radicais (Tannenbaum, 1995).

5.2. Mas a unidade de produção era também um espaço de ensino. Os trabalhadores habilitados eram normalmente versados na sua própria língua e em Inglês, e muitos liam e escreviam vorazmente. Jornais sindicalistas e radicais não raras vezes publicavam poesia e histórias escritas por trabalhadores. Sindicatos conduzidos por socialistas como os presentes na actividade de maquinista, nas fábricas de cerveja e nas padarias patrocinavam programas educativos; na época em que o contrato sindical era ainda uma raridade, o sindicato era mais uma associação educativa, política e social do que uma agência de negociação contratual e de coacção. Na sua autobiografia, Samuel Gompers, o presidente fundador da AFL, recorda os seus colegas produtores de charutos contratando um “leitor” na década de 70 do século dezanove que se sentava no centro do espaço de trabalho e lia desde clássicos literários e históricos a trabalho mais contemporâneos de análise política e económica, como os escritos de Karl Marx e Fredrick Engels. Grupos de leitura encontravam-se nas traseiras de um bar, na sede do sindicato, ou na filial local da ala socialista das *nationality federations*.¹ Estes grupos aparentemente dedicavam-se a preparar os imigrantes para passarem no teste de língua obrigatório que lhes daria o estatuto de cidadãos. Mas o conteúdo da leitura, para além de jornais e revistas trabalhistas e socialistas, era complementado por trabalhos de ficção de William Shakespeare, pelos grandes romancistas e poetas do século dezanove e pelos escritos de Marx e Karl Kautsky. Na sua inflexão anarquista, Peter Kropotkin, Moses Hess e Michael Bakunin eram as leituras requeridas (Gompers, 1924).

5.3. Em Nova Iorque, Chicago, São Francisco e noutras grandes cidades onde os movimentos socialistas e comunistas tinham um considerável conjunto de membros e uma periferia razoavelmente substancial de simpatizantes, os partidos estabeleceram escolas para adultos que não só ofereciam cursos relacionados com conhecimento político e ideológico mas eram veículos para que muitos alunos da classe trabalhadora e da classe média adquirissem uma educação geral. Entre elas, em Nova Iorque, a *Rand School* – orientada por ideais socialistas – e a *Jefferson School* (anteriormente, a *Workers’ School*) – patrocinada por comunistas – duraram até inícios da década de 50 do século vinte, altura em que, em razão do declínio de uma cultura intelectual de esquerda no seio dos trabalhadores e do ambiente político repressivo contemporâneo, fecharam. Mas nos seus

tempos áureos respectivos, dos anos 20 até finais da década de 40, para dezenas de milhares de pessoas da classe trabalhadora – muitas das quais alunos em escolas secundárias e trabalhadores da indústria – estas escolas foram universidades alternativas. Estas escolas tinham currículos diversos e não ofereciam apenas cursos que promoviam a ideologia e o programa do partido. Muitos cursos situavam-se nas áreas da história, da literatura e da filosofia e, pelo menos na *Jefferson School*, o aluno podia estudar arte, teatro e música, tal como podiam os seus filhos. A tradição foi recuperada brevemente pela Nova Esquerda, fundada na década de 60 do século vinte, que, em espaços semelhantes patrocinou universidades livres onde o termo “livre” designava não uma ausência de mensalidades mas assinalava que estavam ideológica e intelectualmente libertos quer dos partidos tradicionais de esquerda quer do sistema escolar convencional. Eu próprio participei na organização da Universidade Livre de Nova Iorque e de duas das suas sucessoras. Sem qualquer tipo de filiação ao movimento trabalhista ou a partidos socialistas, atraiu mais de mil alunos – sobretudo novos – em cada um dos semestres e disponibilizou um vasto conjunto de cursos que eram leccionados por pessoas com orientações intelectuais e políticas divergentes, incluindo alguns libertários que se sentiram atraídos pelo não sectarismo da escola.

5.4. Quando trabalhei numa fábrica de produção de aço em finais da década de 50 do século vinte, alguns de nós formámos um grupo que lia literatura actual, história do trabalho e economia. Discuti livros e artigos de revistas com alguns dos meus colegas trabalhadores em bares e nalguns intervalos de trabalho. Tony Mazzocchi, que era simultaneamente trabalhador e *union officer* de uma associação de trabalhadores nas áreas do petróleo, da química e da energia atómica de Long Island, organizou um grupo semelhante e tive conhecimento de muitos outros casos em que jovens trabalhadores faziam o mesmo. Alguns destes grupos evoluíram para facções eleitorais que eventualmente contestaram a liderança dos seus sindicatos locais; outros foram desenvolvidos sobretudo para a auto-edificação dos participantes e não tinham objectivos políticos concretos.

5.5. Há em quase todo o local de trabalho uma pessoa ou um conjunto de pessoas a quem outros trabalhadores se dirigem para obter informações acerca da lei, do contrato sindical, de política contemporânea ou, igualmente importante, a elas recorrem enquanto fonte de educação geral. O(s) indivíduo(s) pode(m) ou não ser escolarizado(s) mas, até finais da década de 50 do século vinte, raramente tinham qualquer experiência universitária. Eram e são educados por si mesmos. No meu caso pessoal, tendo abandonado a Universidade de Brooklyn após menos de um ano, trabalhei numa série de empregos na área da produção industrial. Quando trabalhava no turno da meia-noite, saía do trabalho às 8:00 da manhã, tomava o pequeno almoço e passava quatro horas na livraria antes de ir para casa. Li sobretudo história Americana e Europeia e economia política, particularmente os fisiocratas Adam Smith, David Ricardo, John Maynard Keynes e Joseph Schumpeter. Li o *Capital*, de Marx, na escola secundária e adquiri os três volumes.

5.6. Um amigo meu chamado Russell Rommele, que trabalhava numa fábrica próxima, foi

também um autodidacta. O seu pai fora um trabalhador Germano-Americano de primeira geração numa fábrica de cerveja e não tinha grandes interesses literários. Mas Russell tinha sido sujeito à leitura de um amplo espectro de trabalhos históricos e filosóficos enquanto aluno da escola preparatória ‘Saint Benedict’, uma instituição Jesuíta. Os padres trataram Russell de modo a encaminhá-lo para o sacerdócio e versaram-no em teologia e teoria social. A experiência tornou-o radical e decidiu não responder ao chamamento, entrando antes na classe trabalhadora ligada à indústria. Tal como eu, ele era activo no sindicato e na política do Partido Democrático de Newark. Enquanto trabalhei recentemente como educador com um sindicato local na indústria automóvel, travei conhecimento com vários sindicalistas activos que eram intelectuais. A principal diferença entre eles e aqueles da minha geração é a de que são licenciados, embora nenhum deles afirme ter adquirido o seu amor pela aprendizagem ou a sua perspectiva analítica das escolas. Um deles é um antigo membro de uma organização radical e um outro aprendeu o que sabe de política através da participação num grupo de estudo, formado numa unidade de produção/que constituía uma facção eleitoral sindical, organizado por um membro de um grupo socialista que se dissolveu em meados da década de 90 do século vinte, quando perdeu uma eleição sindical crucial. Em ambos os casos, com a morte das suas associações organizacionais, eles permanecem habituados à leitura, à escrita e à actividade sindicalista.

6. Pais, bairro, cultura de classe

6.1. John Locke (1954), coerente em relação à sua rejeição de ideias inatas, observou que mesmo que as concepções de bem e de mal estejam presentes na lei divina ou civil, a moralidade é constituída por referência aos nossos pais, familiares e especialmente ao “clube” de pares a que pertencemos:

Aquele que imagina que louvor e vergonha não são fortes motivos para os homens se acomodarem às opiniões e regras daqueles com quem conversam parece pouco competente no que diz respeito à natureza ou à história da humanidade: a maior parte das pessoas que encontrarmos governa-se sobretudo, senão mesmo exclusivamente, com base nesta lei da moda; e então fazem o que mantém a sua reputação face à sua companhia, não levando muito em consideração nem as leis de Deus nem do magistrado. (478)

William James (1890) definiu a questão de forma igualmente sucinta:

O eu social de um homem equivale ao reconhecimento que adquire dos seus parceiros. Não somos apenas animais gregários, gostando de estar à vista dos nossos camaradas, mas temos uma propensão inata para nos fazermos notar favoravelmente perante a nossa espécie. Não poderia ser imaginado um castigo mais cruel, fosse tal coisa fisicamente possível, do que o de devermos ser soltados na sociedade e permanecermos absolutamente incógnitos perante todos

os seus membros. (351)

Nenhum dos dois filósofos tinha quaisquer dúvidas de que os mundos dos pares e da família são os referentes primeiros para a formação do eu social. Cada qual situa, do seu próprio modo, o indivíduo no contexto social, o que fornece um “quantificador comum de virtude e vício” (Locke, 1954: 478) mesmo reconhecendo eles que a escolha última reside no eu individual. Estas, e não as instituições, mesmo aquelas que têm a força da lei, são as principais fontes de autoridade.

6.2. Arendt (1961) afirma que a educação “por força da sua própria natureza não pode renunciar nem à autoridade nem à tradição” (180-181). Tampouco se pode basear na presunção de que as crianças têm uma existência autónoma da dos adultos. Contudo, a escolarização ignora a realidade da sociedade dos miúdos à custa de debilitar a sua própria autoridade. A sociedade dos miúdos é, em virtualmente todas

Em primeiro lugar, a nova economia de serviços oferece escassos incentivos: os salários são baixos, o emprego é aborrecido e o futuro é sombrio.
--

as classes, um espaço de conhecimento e de apreciação moral alternativo e de oposição. Já vimos como os miúdos pertencentes à classe trabalhadora arranjam empregos típicos da classe trabalhadora por meio da sua rebelião contra a autoridade escolar. Uma vez que a recusa e a resistência são características distintivas da ordem moral, os poucos que não obedecerem ao “apelo” no sentido de chumbarem ou de assumirem uma postura de indiferença face à escola sentir-se-ão frequentemente marginalizados ou excluídos da comunidade de crianças. Ao mesmo tempo que adoptam uma racionalidade que pode ser justificada por motivos eminentemente práticos, a longa tradição de rejeição da cultura académica provou ser difícil de quebrar, mesmo com o aparecimento de provas de que aqueles empregos característicos da classe trabalhadora para os quais eram orientados não mais existem. Pois o que está em risco na resistência adolescente é a sua percepção de que as lisonjas do mundo adulto são vastamente inferiores aos prazeres do seu próprio mundo. Em primeiro lugar, a nova economia de serviços oferece escassos incentivos: os salários são baixos, o emprego é aborrecido e o futuro é sombrio. E dado que as escolas agora se apresentam abertamente como um elo no sistema geral de controlo pode parecer a alguns alunos que a cooperação é uma forma de se enganarem a si mesmos.

6.3. Se não invariavelmente, pelo menos em muitas famílias, os pais facultam aos jovens toda uma riqueza de conhecimento: as mitologias da família que destacam um tio ou uma tia, um avô, ou um pai ausente. Estas são as histórias, frouxamente baseadas nalgum ou nalguns facto(s) verdadeiro(s) em que o membro da família se distinguiu de diversos modos que (normalmente) ilustram uma virtude ou uma falha moral, que constituem uma espécie de mensagem didáctica. Mesmo quando não ligadas a uma narrativa aberta, a uma parábola ou a um mito aprendemos dos nossos pais pelas suas acções em relação a nós e aos outros: Como lidam eles com a adversidade? Como abordam problemas comuns quotidianos? O

que aprendem eles das suas próprias angústias e tribulações e o que é que nos dizem? Quais são as atitudes dos nossos pais face ao dinheiro, à falta de emprego e às perturbações da vida quotidiana tais como uma doença súbita e aguda ou um acidente? O que aprendem eles dos infundáveis conflitos com o(s) seu(s) pai(s) relacionados com questões de sexo, dinheiro e responsabilidades familiares?

6.4. O peso relativo da autoridade pai-par é uma questão empírica que não pode ser decidida antecipadamente; o que ambas têm em comum é a sua posição na vida quotidiana. Os pais serão provavelmente mais susceptíveis à autoridade da lei e dos seus magistrados e, num mundo de incerteza crescente, preocupar-se-ão com a possibilidade de os seus filhos serem deixados para trás se estes fizerem más escolhas. Mas as associações que estabelecemos na vida quotidiana com os nossos pares proporcionam o reconhecimento de que temos anseios, definimos o que é merecedor de louvor ou culpa e conferimos aprovação ou desaprovação às nossas decisões. Mas tendo feito a escolha que vai contra a da “sua companhia” ou clube, o indivíduo deve formar, ou juntar-se a, uma nova “companhia” para conferir o juízo de virtude em relação à sua acção. Esta companhia deve, necessariamente, ser composta por “pares”, termo cuja definição provou ser fungível.

6.5. A religião, o direito e, entre as crianças, as autoridades escolares enfrentam os obstáculos erguidos pelas poderosas recompensas e castigos infligidos pelos “clubes” aos quais as pessoas estão afiliadas. Isto numa conjuntura histórica em que, sob a pressão implacável imposta pelo capital para transformar todo o trabalho em trabalho remunerado, forçando assim todo o adulto a fazer parte da força de trabalho paga, a sociedade dos miúdos ocupa cada vez mais o espaço da sociedade civil. O bairro, outrora dominado por mulheres e proprietários de pequenas lojas, praticamente desapareceu, excepto pela presença de crianças e jovens. Ao mesmo tempo que os pais trabalham arduamente horas a fio para pagar as dívidas persistentes que decorrem da posse de uma casa, de carros consecutivos e pagamentos de electrodomésticos, e dos custos dos cuidados de saúde, os miúdos estão cada vez mais por sua conta e risco, circunstância que afecta seriamente as suas concepções de educação e vida.

6.6. Segundo alguns estudos recentes e observações de professores existe uma considerável relutância entre os alunos negros nas universidades de elite em ter um bom desempenho na escola, mesmo entre aqueles com backgrounds familiares profissionais/administrativos. Muitos parecem indiferentes a argumentos que demonstram que o desempenho escolar é um pré-requisito central para a obtenção de melhores empregos e de um estatuto mais elevado no mundo do trabalho mais amplo. Entre as mais perspicazes especulações está a conclusão de que a resistência dos estudantes negros reflecte uma tendência anti-intelectual e uma hesitação, se não mesmo recusa, em entrar no mundo corporativo *mainstream*. Talvez a acusação de anti-intelectualismo seja mais amplamente entendida enquanto um cepticismo saudável em relação à possibilidade de uma carreira corporativa proporcionar as bem publicadas satisfações. Há também indícios semelhantes no seio de alguns alunos

brancos relativamente ricos. Embora longe de constituírem uma maioria, alguns alunos estão menos fascinados com o mundo do trabalho a que, presumivelmente, a escola os habituou, especialmente com a perspectiva do trabalho perpétuo. Nas *third tier universities*, tanto nas Estatais como nas privadas, aparentemente forçados pelos pais a nelas se matricularem, muitos estudantes se perguntam, surpreendidos, por que motivo lá estão. O cepticismo em torno da escolarização ainda abunda mesmo quando terminam o ensino secundário e se matriculam, em números recorde, em escolas pós-secundárias. Segundo um colega meu que lecciona numa *third tier private university* na área metropolitana de Nova Iorque, muitos destes sobretudo alunos suburbanos passeiam-se pelas aulas como autênticos sonâmbulos, não participam nas discussões das aulas e têm sorte se obtiverem um “C” como nota.

6.7. Nos bairros da classe trabalhadora – negros, brancos e latinos –, dada a ausência de alternativas viáveis, é necessário tentar obter aquele grau, mas isto define o limite da lealdade para com o empreendimento. Com base em testemunhos de professores de escolas secundárias e de *community colleges*, chegou-se à conclusão de que para cada aluno que leva o conhecimento escolar a sério há vinte ou mais que são oportunistas. A maioria não está suficientemente preparada para desempenhar trabalho académico e, uma vez que as *community colleges*, as universidades Estatais (cujos cursos têm quatro anos de duração) e as universidades “de ensino” simplesmente não possuem os recursos para fornecer os meios pelos quais o seu desempenho escolar pode melhorar, para além da credencial pouca motivação há para a obtenção de estudos no seio dos alunos.

6.8. Nalguns casos, aqueles que rompem com o seu clube e entram no regime do conhecimento escolar arriscam-se a ser expulsos de toda uma vida de relações com os seus pares. O que foi eufemisticamente descrito como “pressão dos pares” relaciona-se, entre outras estruturas morais, com até que ponto é permitido aos miúdos atravessar a linha que delimita os “recintos” da autoridade dos adultos. Sendo que reunir sucesso na escola não é equivalente a denunciar um amigo à polícia, ou a transgredir uma espécie de código moral sagrado da sociedade dos miúdos, aproxima-se de um acto de traição. Isto é compreensível apenas se o leitor estiver disposto a suspender o preconceito de que a escolarização é equivalente a educação e é um bem inadequado – como comparado ao presumido mal de chumbar na escola, ou a decisão do desmazelado em se rebelar, recusando-se a ser bem sucedido.

6.9. Invocar o conceito de “classe” em debates educativos ou num qualquer outro discurso politicamente carregado geralmente equivale a fazer referência à classe trabalhadora branca. A teoria e a prática educativas tratam os negros e os latinos, independentemente das suas posições económicas, como bio-identidades uniformizadas. O facto de os miúdos negros com *backgrounds* profissionais, administrativos e empresariais partilharem mais com os seus homólogos brancos do que com os negros pertencentes à classe trabalhadora é normalmente ignorado pela maioria dos escritores na área da educação. Tal como sucede no

discurso relativo à raça – em que “raça” se refere, em registos ligeiramente diferentes, a pessoas de origem Africana e àqueles que migraram de países Latinos da África do Sul e das Caraíbas – os “brancos” são indiferenciados e tratados enquanto categoria uniformizada. O estreitamento do conceito limita a nossa capacidade de discernir o que significa classe. Pretendo sugerir que, embora devamos estipular distinções étnicas, de género, raciais e ocupacionais no seio de estratos diferenciados no contexto trabalho remunerado, excepção feita às crianças pertencentes a grupos profissionais e técnicos assalariados, onde a cultura da escolarização desempenha um papel decisivo, a educação de classes transcende estas distinções. Não há dúvida de que há gradações nos estratos que compreendem esta formação social, mas os estratos profissionais mais privilegiados (físicos, advogados, cientistas, professores) e os administradores de alto nível auto reproduzem-se, não principalmente através da escolarização mas por meio de redes sociais. Nestas incluem-se escolas privadas (algumas das quais residenciais), clubes e associações e, em escolas públicas suburbanas, a auto-selecção dos alunos com base nas distinções. Mostrem-me uma amizade de escola entre o filho ou filha de um administrador corporativo e o filho ou filha de um contínuo ou de um trabalhador fabril e eu mostrar-vos-ei um projecto de serviço à comunidade que está a ser usado pelo aluno privilegiado para ajudá-lo a entrar numa das faculdades ou universidades “preferidas”, como Brown, Oberlin e Wesleyan.

6.10. A escolarização selecciona um número razoavelmente pequeno de crianças pertencentes à classe dos trabalhadores remunerados para a mobilidade social genuína. Na primeira metade do século vinte, a Igreja Católica, tendo perdido o seu apelo junto da juventude da classe média, começou a

A escolarização selecciona um número razoavelmente pequeno de crianças pertencentes à classe dos trabalhadores remunerados para a mobilidade social genuína.

encarar os alunos da classe trabalhadora enquanto fonte de recrutamento. No meu bairro da zona Este do Bronx, dois amigos de infância chegados, ambos de origem Italiana, entraram no sacerdócio. Na condição de filhos de trabalhadores da construção civil, a Igreja oferecia-lhes a sua melhor oportunidade de escapar às dificuldades e incertezas económicas do trabalho manual. Um outro miúdo tornou-se farmacêutico porque a universidade Católica local, a *Fordham University*, disponibilizava bolsas de estudo. Um quarto garoto pertencia ao restrito círculo de alunos que passaram no teste de acesso a uma das escolas especiais da cidade, a *Bronx Science*, e tornou-se num professor de ciências. De resto, quase todas as demais pessoas permaneceram na condição de trabalhadoras ou, tal como sucedeu com o meu melhor amigo Kennym, foram para a prisão.

6.11. Apesar da bem publicitada afirmação de que qualquer pessoa pode escapar à condição social e económica importa pelo nascimento – uma afirmação reproduzida pelas escolas e pela *media* com uma regularidade intensa – a maioria dos alunos da classe trabalhadora, muito dos quais com alguns créditos obtidos na universidade, mas que frequentemente não concluem a licenciatura, acabem em empregos de nível médio e baixo na área dos serviços

que não pagam um salário decente no contexto da classe trabalhadora. Devido ao profundo declínio de empregos sindicalizados na área da produção industrial, aqueles que entram nas fábricas cada vez mais auferem salários que estão substancialmente abaixo dos padrões do sindicato. Aqueles que se licenciam arranjam emprego na área dos computadores, embora raramente a níveis profissionais. Os que são relativamente mal pagos tornam-se *k-12 teachers* e profissionais de saúde, sobretudo enfermeiros e técnicos, ou entram na área dos serviços sociais ocupando empregos como os de assistente social, assistente social na área médica ou trabalhadores da caixa de previdência. A questão que pretendo colocar é se estes empregos “profissionais” representam uma mobilidade genuína.

6.12. Durante o desenvolvimento económico avassalador do pós-guerra, que tornou possível uma ampliação significativa de gastos para escolas, serviços sociais e administração de bens públicos, o local de trabalho do sector público tornou-se num espaço favorecido de recrutamento de negros e latinos, principalmente para trabalho de escritório, de manutenção e de supervisionamento de pacientes em hospitais e outras instalações de cuidados de saúde. Num espaço de várias décadas, um número razoável evoluiu para a categoria de enfermeiro, mas não em todas as secções do país. À medida que a sindicalização se estendia pelo sector privado não lucrativo e pelo emprego público nas décadas de 60 e 70 do século vinte, estes empregos pagavam o suficiente para permitir que muitos desfrutassem do que veio a ser conhecido por padrão de vida “da classe média” bem como de uma medida de estabilidade laboral oferecida via sindicato e pelo estatuto de serviço civil. Sendo verdade que a “estabilidade laboral” foi não raras vezes reconhecida na sua margem, o acordo tradicional feito por professores, enfermeiras e assistentes sociais era o de que trocavam salários mais elevados pela estabilidade laboral. Mas depois de 1960, estimulados pelo ressurgente movimento dos direitos civis, estes “*second-level professionals*” – brancos e negros – começaram a encarar-se mais como trabalhadores do que como profissionais: formaram sindicatos, fizeram greves como forma de reivindicação de salários mais elevados e redução do horário de trabalho e assumiram uma posição adversária muito pouco profissional em relação à autoridade institucional. Os contratos estipularam salários mais altos, horas definidas (um abandono da ideologia profissional), que a antiguidade fosse a base para as demissões (tal como qualquer contrato industrial), para além de férias substanciais e direito a baixa médica.

6.13. Esta asserção de valores e posição social da classe trabalhadora poderá ter sido estratégica; na verdade, inspirou a maior vaga de organização de sindicatos desde a década de 30 do século vinte. Mas, juntamente com a entrada de elevadíssimos números de mulheres e negros nas forças de trabalho do sector público e quase público foi também um sintoma da proletarização das *second-tier professions*. Várias décadas depois, físicos remunerados fizeram uma descoberta semelhante; formaram sindicatos e fizeram greve contra os elevados custos do seguro relativo à negligência profissional e contra as condições onerosas impostas à sua autonomia pela *Health Maintenance Organization* e pelas autoridades governamentais, medidas sustentadas na contenção de custos, não raras

vezes levadas a cabo às suas custas. Sendo mais incisivo, o aumento acentuado de salários e benefícios dos funcionários públicos levantou a questão de como manter os serviços em tempo de austeridade fiscal que se pode dever à queda da economia ou a políticas fiscais em prol do comércio. A resposta foi a de que os directores políticos e públicos diziam aos empregados que a suspensão temporária da clássica troca sindical havia acabado. Todos os funcionários públicos sofreram uma relativa deterioração em termos dos seus salários e benefícios. A partir da crise fiscal de meados da década de 70 do século vinte, que começou em Nova Iorque, experienciaram demissões pela primeira vez desde a depressão. E os seus sindicatos moveram-se num sistema de negócios concessionários durante décadas. No contexto do ambiente política e ideologicamente repressivo dos últimos vinte e cinco anos a divisão de classes agudizou-se. Ironicamente, no seguimento dos ataques por parte de legislaturas e do comércio contra os seus ganhos obtidos a custo em inícios da década de 80 os sindicatos dos professores abandonaram a sua postura militante, de classe e reverteram-se ao profissionalismo e à estratégia política de centro-direita.

No contexto do ambiente política e ideologicamente repressivo dos últimos vinte e cinco anos a divisão de classes agudizou-se.

6.14. Na verdade, as escolas são espaços de aprendizagem – mesmo se apenas para uma mão cheia – de conhecimento intelectual. De um modo geral, elas transmitem a lógica instrumental do *credentialism*, juntamente com a sua transformação de instituições de disciplina para instituições de controlo, especialmente em distritos da classe trabalhadora. Mesmo professores talentosos e dedicados têm mais dificuldade em chegar às crianças e convencê-las de que a vida da mente pode reservar recompensas inesperadas, mesmo se as implicações da carreira do pensamento crítico não são aparentes. A falha da missão das escolas públicas ocasionou formas diversas de insatisfação; o facto de a violência escolar ter diminuído em alguns locais não significa que houve um declínio dos gangs ou de outros “clubes” que concentram o mundo autónomo da juventude. A sociedade dos miúdos é mais autónoma porque, em contraste com o que sucedera na década de 60, as autoridades oficiais não mais proporcionam esperança; antes, em harmonia com a doutrina do controlo, essas mesmas autoridades ameaçam punições que incluem, mas não estão necessariamente associadas com, o encarceramento. Afirmo, contudo, que o largo número de apreensões de droga a jovens negros e latinos não deveria ser minimizado. Com mais de um milhão de negros, mais de três por cento da população Afro-Americana – a maioria da qual jovem –, na esfera do sistema de justiça criminal, o direito pode ser visto como um esforço mais ou menos concertado a contrariar por meio da força do poder dos pares. Esta questão pode ser encarada no contexto do fracasso das escolas. Obviamente, há mais de trezentos anos atrás, John Locke sabia das limitações dos magistrados e de qualquer autoridade adulta para ultrapassar o poder da sociedade dos miúdos (Giroux, 2000).

7. Conclusão

7.1. Quais são as mudanças indispensáveis que transformariam as escolas de fábricas de credenciais e instituições de controlo para espaços de educação que preparam os jovens para se verem a eles próprios enquanto participantes activos no mundo? Como a minha análise sugere, a condição fundamental é abolir os testes com elevado coeficiente de dificuldade estandardizados que dominam o currículo bem como subordinar os professores ao papel de mestres-instrutores e sujeitar os alunos a um controlo rigoroso. Com esta proposta não pretendo veicular a ideia da eliminação das necessidades de instrumentos avaliativos. A composição escrita é um excelente medidor tanto da competência de escrita como do conhecimento da literatura, das ciências sociais e da história por parte do aluno. Ao mesmo tempo que tem de ser admitido que a matemática e a ciência, tanto quanto a proficiência numa língua, requerem uma aprendizagem diária considerável, o currículo e a pedagogia actuais nestes campos não incluem nem uma avaliação histórica das mudanças nas teorias científica e matemática nem uma explicação meta-conceptual dos conteúdos das disciplinas. Tampouco há uma preocupação nos cursos de línguas a nível do ensino secundário em termos de questões etimológicas, de estudo cultural comparativo das diferenças semânticas e de outros tópicos que poderiam atenuar o tédio da aprendizagem diária ao fornecer profundidade de compreensão. A compreensão mais ampla no mundo moderno – a sua relação com a tecnologia, com a guerra e com a medicina, por exemplo – deveria ser seguramente integrada no currículo; algumas destas questões figuram nos manuais, mas os professores raramente as discutem em razão de estarem ocupados com a preparação dos alunos para os testes com elevado coeficiente de dificuldade. Nestes mesmos testes, o conhecimento dos contextos sociais em que se desenvolve a ciência, a linguagem e a matemática não está incluído.

7.2. Concordo com Arendt (1961) quando diz que a educação “não pode renunciar nem à autoridade nem à tradição” (97). Mas a autoridade deve ser adquirida e não tanto assumida e a transmissão da tradição necessita de ser crítica em vez de veneradora. Se aos

<p>Mas a autoridade deve ser adquirida e não tanto assumida e a transmissão da tradição necessita de ser crítica em vez de veneradora.</p>
--

professores fosse permitido o reconhecimento do cepticismo dos alunos, e se incorporassem o conhecimento dos miúdos no currículo ao tornarem aquilo que eles sabem em objecto de rigoroso estudo, especialmente música popular e televisão, talvez fossem tratados com maior

respeito pelos seus alunos. Mas é inútil negar o cânone; uma das mais flagrantes condições de subordinação é representada pelo fracasso das escolas no sentido de expor os alunos aos seus melhores modelos, dado que as pessoas que não têm qualquer capital cultural estão condenadas à marginalidade social e política, para além de privadas de alguns dos prazeres a retirar do contacto com trabalhos artísticos genuínos. Quando o Conselho de Educação de Nova Iorque (agora Departamento de Educação) ordena que durante cada semestre se leia nas aulas de Inglês do ensino secundário uma peça de Shakespeare e um ou dois trabalhos

da literatura Inglesa do século dezanove, mas não dá acesso aos melhores romances Russos do século dezanove, não oferece quaisquer possibilidades de examinar alguns dos mais influentes trabalhos da filosofia Ocidental, começando com os *Milesians* e passando por Platão, Aristóteles e pelas principais figuras da “filosofia moderna”, nem faculta qualquer contexto social ou histórico para o que é aprendido, a tradição é reconhecida mais na sua margem do que na sua essência. E quando, sob pressões orçamentais, as escolas básicas e secundárias excluem a música e a arte do currículo, privam os alunos das melhores fontes de cultivo da imaginação criativa. As escolas cumprem a sua responsabilidade para com os alunos e para com as comunidades nas quais vivem quando, a todos os níveis, oferecem um programa de aprendizagem sistemática e crítica que simultaneamente faculta aos alunos o “acesso” às tradições ricas do pensamento, da história e da arte Ocidentais, incluindo a sua literatura, e abre perspectivas paralelas da África, da Ásia e da América Latina (Aronowitz, 2000).

7.3 Finalmente, as escolas deviam libertar-se dos seus laços com os interesses corporativos e reconstruir o currículo com base no esforço intelectual genuíno. As escolas tampouco

Finalmente, as escolas deviam libertar-se dos seus laços com os interesses corporativos e reconstruir o currículo com base no esforço intelectual genuíno.

deveriam ser encaradas como orientadores de carreiras; contudo, será difícil deslocar esta função, uma vez que, entre outras razões, numa era de elevada ansiedade económica, muitas crianças e seus respectivos pais preocupam-se com o futuro e procuram nele algum ganho prático. Requererá alguma persuasão fazê-los ver que a melhor forma de ascenderem é pela

obtenção de estudos. É pouco provável no meio presente mas possível nalguns locais.

7.4. Poder-se-iam acrescentar detalhes a estas opções; isto é apenas um esboço. Para chegar próximo do seu cumprimento são necessárias pelo menos três coisas. Em primeiro lugar, impõe-se uma conversa relativamente à natureza e âmbito da educação e aos limites da escolarização enquanto espaço educativo. Juntamente com isto, teóricos e investigadores precisam de estabelecer uma ligação entre o seu conhecimento da cultura popular – e de cultura no sentido antropológico, isto é, da vida quotidiana – e a política da educação. Especificamente, precisamos de examinar por que motivos é que nas sociedades capitalistas mais recentes a esfera pública esmorece enquanto o processo de corporização penetra em todas as esferas da vida. Precisamos de professores que, em resultado da educação que eles próprios tiveram, sejam intelectuais que respeitem as crianças e queiram ajudá-las a obter uma educação genuína, independentemente da sua classe social. Para que isto suceda necessitamos de um novo regime de formação de professores que se baseie na ideia de que o educador deve ser educado de forma adequada. Esta mudança implicaria seguramente a abolição dos currículos das maioria das escolas de educação, se não mesmo das próprias escolas. Os intermináveis cursos relativos aos “métodos de ensino” seriam substituídos por cursos em ciências naturais e sociais, matemática, filosofia, história e literatura. Alguns

destes cursos abordariam a relação da educação, em todas as suas formas, com o seu contexto social e histórico. De facto, o professor torna-se num intelectual capaz da apropriação crítica das histórias e culturas do mundo. E precisamos de um movimento de pais, alunos, professores e trabalho organizado munidos de um programa político que aponte no sentido de forçar as legislaturas a financiar de forma adequada a escolarização aos níveis federal, estatal e local, e de compelir os conselhos de educação a pôr fim aos testes com elevado coeficiente de dificuldade que actualmente guiam o currículo e a pedagogia (Aronowitz & Giroux, 1985).

7.5. Propostas estas mudanças, é necessário que permaneçamos atentos às limitações da escolarização e à probabilidade de a juventude adquirir o conhecimento que a prepara para a vida – como o sexo, as artes, onde encontrar empregos, como estabelecer ligações com outras pessoas, como lutar, como amar e odiar – fora das escolas. A desinstitucionalização da educação não requer o abandono das escolas. Mas deviam ser tornadas benignas e afastadas tanto quanto possível do controlo do estado corporativo e em guerra. Por seu turno, os professores devem resistir à tentação de se tornarem agentes do sistema prisional, das companhias de droga e do capital corporativo. Em última análise, a melhor oportunidade para a educação reside nas comunidades, nos movimentos sociais e nos próprios miúdos.

Nota do Tradutor

¹ Não existe uma expressão equivalente no Português. Contudo, o termo refere-se a um tipo de federação que congrega membros de uma dada nacionalidade.

Referências

- Althusser, Louis. “Ideology and Ideological Apparatuses”. **Lenin and Philosophy**. New York: Monthly Review Press, 1971.
- Arendt, Hannah. “The Crisis in Education.” **Between Past and Future**. New York: Penguin Books, 1961.
- Arendt, Hannah. **The Human Condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Aronowitz, Stanley. **The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Education**. Boston: Beacon Press, 2000.
- Aronowitz, Stanley and Henry Giroux. **Education under Siege**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985.
- Bazin, Andre. **What is Cinema?** Berkeley: University of California Press, 1989.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. **Reproduction in Education, Culture and Society**. Los Angeles: Sage Publications, 1977.
- Christgau, Robert. **Any Old Way You Choose It**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- Cicourel, Aaron and John Kitrae. **The Education Decision-Makers**. New York: Bobbs-Merrill, 1963.
- Dewey, John. **Democracy and Education**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1980 (1916).

- Giroux, Henry. **Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and the Politics of Culture**. New York: St. Martins Press, 2000.
- Gompers, Samuel. **Seventy Years of Life and Labor**. New York: Augustus M. Kelley Publishers, 1924.
- Hardt, Michael and Antonio Negri. **Labor of Dionysus**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- Horkeimer, Max and Theodor Adorno. **Dialectic of Enlightenment**. Trans. Edmund Jephcott. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2002.
- James, William. **Principles of Psychology**. New York: Dover, 1955 (1890).
- Kael, Pauline. **I Lost It at the Movies**. New York: Marion Boyers, 1994.
- Katz, Michael B. **The Irony of Early School Reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1968.
- Kracauer, Siegfried. **The Mass Ornament**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- Locke, John. **An Essay Concerning the Human Understanding**. New York: Dover Editions, 1954.
- Macdonald, Dwight. **Against the American Grain**. New York: Da Capo Press, 1983.
- Marcus, Griel. **Mystery Train**. New York: Random House, 1975.
- McLuhan, Marshall. **Understanding Media**. New York: McGraw-Hill, 1964.
- Metz, Christian. **Film Language A Semiotics of the Cinema**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- Postman, Neil. **Amusing Ourselves to Death**. New York: Viking Press, 1986.
- Powdermaker, Hortense. **Hollywood: The Dream Factory**. Salem, NH: Ayer Co., 1979.
- Ross, Andrew. **No Collar: The Human Workplace and Its Hidden Costs**. New York: Basic Books, 2003.
- Sennett Richard & Cobb, Jonathan. **The Hidden Injuries of Class**. New York: Vintage Books, 1973.
- Teitelbaum, Kenneth. **Schooling for "Good Rebels" Socialism, American Education and the Search for Radical Curriculum**. New York: Teachers College Press, 1995.
- Whitehead, Alfred North. **The Aims of Education**. New York: Free Press, 1931.
- Willis, Paul. **Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**. New York: Columbia University Press, 1981.

Correspondência

Stanley Aronowitz, Professor de Sociologia na City University of New York (CUNY), Nova Iorque, EUA.
E-mail: saronowitz@gc.cuny.edu

Secções deste trabalho foram publicadas em *Social Text* e *Yesterday's Dreams*, com edição a cargo de Alan Scott.
Tradução de Manuel António Vieira.
Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
