

A Justiça Social Exige uma Revolução do Quotidiano

E. Wayne Ross

University of British Columbia
Vancouver, Canadá

Kevin D. Vinson

University of Arizona
EUA

Resumo

O presente artigo debate o tema da justiça social, bem como analisa alguns dos principais obstáculos que se colocam a uma sociedade mais “justa” e o que é necessário fazer para os superar. O texto debate o significado do que vem a ser justiça social e como ela pode ser obtida no cotidiano. Para isso o texto advoga a necessidade de uma revolução do cotidiano que altere as relações de alienação e opressão promovidas pelo poder.

Palavras-chave: justiça social; cotidiano; poder.

Abstract

This paper debates the theme of social justice, analyzes some of the main obstacles to a more “just” society, and what is necessary to overcome these obstacles. The article debates the meaning of social justice and how it can be achieved in everyday life. For this reason the text advocates the need for an everyday life revolution that could alter the relations of alienation and oppression promoted by the structures of power.

Key-words: social justice, everyday life, power.

“Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espectáculos. Tudo o que era directamente vivido se afastou numa representação.”

Guy Debord (*Tese 1, A Sociedade do Espectáculo*)

“Mas agora percebo que o que me estão a oferecer são apenas celas maiores e correntes mais compridas.”

The (International) Noise Conspiracy

“Temos um mundo de alegrias a ganhar e nada a perder a não ser o nosso tédio.”

Raoul Vaneigem

O que significa ensinar para a “justiça social”?¹ No presente artigo, procuramos debater este tema, bem como analisar alguns dos principais obstáculos que se colocam a uma sociedade mais “justa” e o que é necessário fazer para os superar.

O que é a Justiça Social?

Não obstante a crescente tendência para apontar a justiça social como um importante propósito educativo, o significado do termo continua muitas vezes a não ser analisado nas nossas discussões sobre pedagogia crítica. Em geral, as nossas discussões sobre justiça social giram em torno de preocupações com *a justa e equitativa distribuição de recursos que contribuem para uma melhor qualidade de vida*. E, não raro, a justiça social é a preocupação que subjaz aos nossos debates sobre multiculturalismo, classe, diversidade, raça, pobreza, diferença, equidade, mudança social, igualdade, opressão, democracia, o bem colectivo e a pedagogia crítica.

A utilização tipicamente pouco rigorosa do termo “justiça social” permite empregar uma retórica igual ou muito semelhante em relação aos objectivos da educação em geral – e da pedagogia crítica em particular –, mas com significados radicalmente diferentes. Apresento três exemplos para ilustrar melhor o que pretendo dizer:

1. O que significa lutar pela “igualdade” no contexto da educação? Muitas pessoas, sobretudo nos Estados Unidos, consideram a “igualdade de oportunidades” uma questão fundamental para a criação de uma sociedade mais justa. E as leis norte-americanas sobre o acesso à educação (ou ao alojamento, ao emprego, ao crédito, etc.) denotam uma grande preocupação com a necessidade de garantir a “igualdade de oportunidades.” Mas, e a

noção de justiça social baseada no conceito de “igualdade de resultados”? Este conceito pressupõe uma visão radicalmente diferente de justiça social, mas é muitas vezes agrupado na mesma retórica de “justiça social”.

2. Na área de “estudos sociais” realizaram-se, na última década, vários debates (e disputas) sobre as questões de justiça social e as responsabilidades dos académicos/educadores e da sua organização profissional. Por exemplo, dois episódios ocorridos no encontro anual do *National Council for the Social Studies* (NCSS), realizado em Phoenix em 1994, ilustram bem as contradições da justiça social no âmbito da “estudos sociais”. O primeiro episódio aconteceu com um professor que trabalhava como funcionário do *Central Committee of Conscientious Objectors*, tendo sido preso e acusado pelo NCSS por distribuir pacificamente panfletos contra a militarização das escolas na conferência; o segundo episódio prende-se com o facto de a direcção do NCSS ter rejeitado de forma esmagadora – e clamorosa – uma resolução que condenava a “California Proposition 187” e apelava ao boicote da possibilidade de a Califórnia ser escolhida como local de futuros encontros da organização. Estes acontecimentos desencadearam um nível de activismo político que a organização raramente conhecera antes e vieram demonstrar a necessidade de uma acção concertada em defesa da liberdade de expressão e da pedagogia anti-racista na área de “estudos sociais” em geral e no contexto do NCSS em particular. Os referidos acontecimentos mostraram ainda que a maior organização profissional de educadores em “estudos sociais” nos Estados Unidos não tem disponibilidade nem capacidade para salvaguardar princípios de justiça social, que são amplamente fomentados nesta área.² Não obstante o vasto leque de ideologias na área de “estudos sociais” e as profundas diferenças de opinião em matérias como o currículo, a pedagogia e as formas de actuação, existe uma linguagem da justiça social que é amplamente partilhada nesta área. Poucos ou nenhum educadores em “estudos sociais” pretendem cultivar a imagem de que não são *a favor* da justiça social.
3. Um terceiro exemplo que traduz a confusão de significados em torno do conceito de “justiça social” encontra-se nos debates sobre a “Standards-Based Educational Reform” (SBER), em particular relativamente ao impacto do chamado “No Child Left Behind Act” (NCLB). Os apoiantes do NCLB, tanto no seio da administração Bush como nos departamentos de educação estaduais, nas áreas educativas e nas escolas elogiam o NCLB como um esforço crucial para a criação de maior igualdade nas escolas. O aumento de “obrigações” nos resultados das avaliações e o foco no desempenho dos estudantes (em particular a exigência de separar os resultados das avaliações por raça/etnia) são muitas vezes apontados como elementos do NCLB que podem contribuir para um sistema educativo mais imparcial/equitativo/justo. Por outro lado, os críticos do NCLB usam a justiça social como sustentáculo para os ataques à SBER e aos seus efeitos perniciosos no ensino e na aprendizagem (por exemplo, a regulação do saber pelo Estado, a restrição do

currículo, a desmotivação da aprendizagem, a não profissionalização dos professores, etc.).

Os dois exemplos que se seguem visam ilustrar a utilização contraditória da retórica da justiça social no contexto do NCLB. Num artigo de jornal publicado em Março de 2003, Wayne Ross descreveu a investigação realizada no âmbito do Projecto de Direitos Civis da Universidade de Harvard sobre a re-segregação racial das escolas públicas norte-americanas e relacionou a crescente segregação com a cada vez maior utilização de testes de elevado grau de dificuldade (resultantes da implementação do NCLB), o que causou níveis desproporcionados de retenção e abandono escolar entre os jovens pertencentes às minorias. Na semana seguinte, no mesmo jornal, o Secretário da Educação norte-americano Rod Paige veio negar as afirmações de Ross, argumentando que o NCLB era, de facto, uma importante força positiva para promover os direitos civis dos estudantes afro-americanos.

Outro exemplo retirado dos meios de comunicação remete-nos para o *The Courier-Journal*, o maior jornal do Kentucky. *The Courier-Journal* canalizou uma enorme quantidade de recursos para a promoção da reforma educativa no Kentucky, um estado há muito afectado por elevados níveis de iliteracia e abandono escolar. O “Kentucky Education Reform Act” (KERA) e as avaliações mandatadas em todo o estado (CATS)³ foram insistentemente promovidos pelo jornal como instrumentos nucleares na campanha para reformar as escolas. Em Outubro de 2003, *The Courier-Journal* publicou um editorial onde se afirmava que os resultados das últimas avaliações CATS mostravam não haver relação entre a pobreza e o desempenho dos estudantes nas escolas do Kentucky (“KERA – Restoring Hope”, 2003). A afirmação do jornal, sem referir dados específicos, veio contradizer as conclusões da investigação sobre a relação entre a pobreza e o desempenho dos estudantes, que é medida em testes padrão, incluindo a mais recente investigação sobre as escolas do Kentucky (Munoz and Dossett, 2001).

Apreensivos com a ideia de que o já longo apoio do jornal à melhoria das escolas tivesse ultrapassado os limites e assumido a forma de promoção acrítica de políticas que, não obstante a sua ampla aceitação, assentam em princípios frágeis e constituem más práticas educativas, Wayne Ross and Sandra Mathison (2003) testaram empiricamente a afirmação do jornal. A análise dos dados relativos aos resultados das avaliações (publicados no *The Courier-Journal*) e dos níveis de pobreza das escolas do Kentucky (a partir de dados fornecidos pelo Departamento de Educação do Kentucky) revelaram correlações extremamente elevadas entre estes dois factores.⁴ Neste exemplo, há acordo acerca da importância da justiça social na educação, mas subsistem visões opostas sobre os termos exactos em que se coloca o problema.

Não há dúvida de que a preservação da *imagem* da justiça social é uma parte importante do nosso trabalho como educadores e, efectivamente, um dos principais objectivos da actual reforma educativa. O acordo sobre a importância de uma educação que contribua para uma sociedade socialmente mais justa não garante, porém, o acordo em termos de objectivos, práticas ou resultados. Os educadores críticos devem considerar atentamente o que se entende por “justiça social” e analisar a forma como se constrói a

imagem/o ideal de práticas e resultados educativos socialmente justos.

Imagem e quotidiano

No nosso último livro, *Image and Education: Teaching in the Face of the New Disciplinary* (2003), afirmamos que as imagens desempenham um papel predominante na vida quotidiana. No dia-a-dia somos permanentemente confrontados com imagens físicas e recorremos a elas nos complexos processos que nos levam a encontrar um sentido para o mundo e para nós mesmos. Nós criamos, mantemos, multiplicamos e transformamos imagens e somos criados, mantidos, multiplicados e transformados por imagens – tudo isto no contexto e nas realizações do nosso quotidiano.

Sustentamos que existe uma estreita ligação entre o quotidiano e a imagem, sendo que a imagem desempenha um papel nas dinâmicas do quotidiano e o quotidiano desempenha um papel nas dinâmicas da imagem. Tendo em conta a omnipresença da imagem, imagem e quotidiano tornam-se praticamente indistinguíveis, na medida em que cada um deles invade continuamente e intencionalmente o domínio do outro. Além disso, ambos partilham características e mecanismos importantes e inquietantes, de tal forma que os efeitos do quotidiano podem ser tão opressivos, antidemocráticos, anti-bem colectivo, disciplinares e falsos como os efeitos da imagem.

Pressupomos a existência de uma série de relações fundamentais e recíprocas entre a educação e o quotidiano, em que cada um influencia e é parte do outro. Na mesma linha, consideramos que *existe um quotidiano da educação e uma educação do quotidiano*. Sugerimos que a imagem medeia a dinâmica da interação entre educação e quotidiano: assim, a imagem social molda e é moldada pela educação, e a imagem pedagógica molda e é moldada pela sociedade. A questão que se coloca é, simplesmente, como entender e transformar as condições, mecanismos e práticas do quotidiano para que as possíveis consequências das imagens pedagógicas dominantes/dominadoras possam ser contrariadas, superadas ou substituídas.

Nas secções seguintes vamos analisar: (1) a reprodução do quotidiano; (2) a perspectiva do poder e a justiça social; e finalmente (3) a necessidade de uma revolução do quotidiano.

A reprodução do quotidiano

No ensaio *The Reproduction of Daily Life*, Fredy Perlman (1969) afirma que “*Através das suas actividades diárias, os homens [e mulheres] ‘modernos’... reproduzem [as suas situações sociais,] os habitantes, as relações sociais e as ideias da sociedade; reproduzem a forma social do quotidiano.*” (p. 2).

Perlman refere que “*o sistema capitalista não é a forma natural ou final da sociedade humana*”. Pelo contrário, tal como as antigas formas sociais, o capitalismo é uma resposta a

condições materiais e históricas específicas. Mas, Perlman argumenta que, ao invés das antigas formas de actividade social, o quotidiano numa sociedade capitalista transforma sistematicamente as condições materiais às quais o capitalismo veio inicialmente dar resposta. No seu estudo do quotidiano, Perlman considera que temos de analisar “*não apenas de que forma a actividade prática na sociedade capitalista reproduz a sociedade capitalista, mas também de que forma esta actividade em si destrói as condições materiais a que o capitalismo vem dar resposta*”. Segundo Perlman, “*o objectivo do processo é a reprodução da relação entre o trabalhador e o capitalista*”.

Em suma, no seio de um sistema capitalista as pessoas reproduzem o capitalismo e as condições da sua própria opressão. No entender de Perlman, esta situação acontece em parte porque os membros de uma sociedade capitalista inconscientemente “*desempenham dois processos: [1] reproduzem a forma das suas actividades e [2] eliminam as condições materiais a que esta forma de actividade veio inicialmente dar resposta*” (p. 3). O facto de as pessoas não verem isto e de continuarem a participar nestes processos decorre, na visão de Perlman, daquelas que são, porventura, as duas características dominantes do quotidiano moderno: “alienação” e “adoração de fetiches”.

Relativamente à alienação, Perlman afirma que os “sociólogos académicos” encaram a venda do trabalho como um dado adquirido, entendem a alienação do trabalho como um “sentimento”. “*No entanto, qualquer trabalhador pode explicar ao sociólogo académico que a alienação não é um sentimento nem uma ideia na cabeça do trabalhador, mas um facto real no seu quotidiano. A actividade vendida é efectivamente alienada do trabalhador; o seu trabalho é efectivamente controlado pelo comprador.*”

Quando as pessoas vendem o seu trabalho – uma actividade alienante – “*elas reproduzem diariamente as personificações das formas dominantes de actividade sob o capitalismo, reproduzem o trabalhador assalariado e o capitalista*”. Perlman sustenta que o processo de venda do trabalho reproduz física e socialmente “*indivíduos que vendem a força de trabalho e indivíduos que detêm os meios de produção; as pessoas reproduzem os indivíduos e as actividades específicas, a venda e a propriedade*”.

Perlman conclui assim que “*sempre que as pessoas desempenham uma actividade que não definiram e não controlam, sempre que pagam por bens que produziram com dinheiro recebido em troca da actividade alienada, sempre que admiram passivamente os produtos da sua própria actividade enquanto objectos alienados adquiridos com o seu dinheiro, elas instilam nova vida ao Capital e aniquilam as suas vidas*”.

A alienação implica que hoje em dia o “trabalho” dos “trabalhadores” já não é autenticamente seu, mas é controlado por outra pessoa – o “comprador”. Parafraseando Perlman, os trabalhadores alienam as suas vidas para preservar as suas vidas. Se as pessoas não vendessem a sua actividade não receberiam um salário e não poderiam sobreviver. “*Todavia, não é o salário que faz da alienação a condição para a sobrevivência.... É a disposição das pessoas para continuar a vender o seu trabalho, e não as coisas pelas quais o vendem, que torna a alienação da actividade necessária para a preservação da vida*”.

Perlman considera que a mistificação das nossas actividades diárias ou o que ele designa como “a religião do quotidiano” atribui actividade a coisas inanimadas. Esta

mistificação é o resultado das relações sociais na esfera do capitalismo. As pessoas relacionam-se entre si através de coisas e reproduzem a sua actividade através de coisas. Todavia, importa notar que não é o fetiche que realiza a actividade. Não é o Capital que transforma as matérias-primas; não é o Capital que produz os bens.

No entender de Perlman, a adoração de fetiches sugere que o trabalho (o esforço individual) é uma *coisa* e que “as coisas vivem”.

A economia (e a ideologia capitalista em geral) trata a terra, o dinheiro e os produtos do trabalho como coisas que têm o poder de produzir, de criar valor, de trabalhar para os seus proprietários, de transformar o mundo. Marx chamou a isto o fetichismo que caracteriza as concepções quotidianas das pessoas e que é elevado ao nível de dogma pela economia. Para o economista, as pessoas são coisas... e as coisas vivem.... O adorador de fetiches atribui o produto da sua actividade ao seu fetiche. Como resultado, ele [ou ela] deixa de exercer o seu próprio [Poder] (o poder de transformar a natureza, o poder de determinar a forma e o conteúdo do quotidiano); ele [ou ela] exerce apenas os “poderes” que atribui ao seu fetiche (o “poder” de comprar mercadorias). Por outras palavras, o adorador de fetiches castra-se a si mesmo e atribui virilidade ao seu fetiche.

Num sistema fetichista, como é o capitalismo contemporâneo, as pessoas atribuem o seu poder às coisas, às coisas inanimadas, e assim desactualizam o seu próprio papel – o seu próprio poder real – na (re)constituição da sociedade. Perlman coloca a questão da seguinte forma:

[P]or outras palavras, as pessoas são compradas com os produtos da sua própria actividade, mas vêem a sua actividade como actividade do Capital, e os seus produtos como produtos do Capital. Atribuindo poder criativo ao Capital e não à sua própria actividade, as pessoas renunciam à sua actividade, ao seu quotidiano, em benefício do Capital, o que significa que as pessoas se sacrificam diariamente para a personificação do Capital, do capitalista.

Antes de aplicar o trabalho de Perlman no contexto da imagem, da educação e do quotidiano, importa situar primeiro a educação – o quotidiano da sala de aulas, ainda que não necessariamente a educação como instituição social – no contexto do capitalismo global contemporâneo. Importa considerar (1) que um produto – uma coisa – é produzido, distribuído, consumido, comprado e vendido (designadamente “a educação” ou “o desempenho”), e (2) que os principais intervenientes nos processos educativos representam diferentes classes sociais – nomeadamente, a classe capitalista (ou dominante, poderosa, opressora) (por exemplo, os conselhos directivos das escolas, os políticos, os órgãos de gestão, as grandes empresas, etc.) e a classe trabalhadora (ou operária, docente-discente, oprimida) (por exemplo, os professores, os alunos e os pais). (Claro que estamos

conscientes do risco de reducionismo e de simplificação e generalização excessivas a este respeito.)

O trabalho de Perlman implica, na medida em que a educação faz parte do quotidiano e que, por seu turno, o quotidiano faz parte da educação, que a educação contemporânea é reprodutiva – ela não existe para transformar ou até “melhorar” a sociedade. Existe para a manter, para a racionalizar e mistificar, e para a apresentar (e até mesmo a educação em si) como correcta, natural e neutra, mas não como forma de promover, for exemplo, a justiça social ou a democracia radical. Além disso, a educação e a sociedade trabalham para reduzir, se não mesmo para eliminar, as condições que conduziram às actuais práticas pedagógicas – e, no entanto, as actuais práticas pedagógicas continuam a desenvolver-se. A recente mudança para a “Standards-Based Educational Reform” (espelhada no NCLB), por exemplo, decorre do alerta lançado há duas décadas pelo relatório *A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education, 1983)*, onde se argumentava que a educação tinha de mudar, porque os Estados Unidos estavam a “perder terreno” em termos de concorrência económica internacional – especialmente em relação ao Japão e à Alemanha – e as crianças norte-americanas em idade escolar não tinham resultados tão bons como as crianças europeias e asiáticas. Embora estes argumentos já tenham sido destronados (por exemplo, Berliner & Biddle, 1995; as actuais preocupações económicas japonesas e alemãs designadamente face à hegemonia global das mega-corporações norte-americanas), a “Standards-Based Educational Reform” prossegue.

Estas circunstâncias ampliam e reforçam e são ampliadas e reforçadas pela alienação e a adoração de fetiches. No nosso entender, isto acontece em primeira linha com a(s) imagem(ns) pedagógica(s), imagens que relacionam o quotidiano da sala de aula e o quotidiano da vida social de múltiplas formas – o que implica que professores e alunos (e, até certo ponto, muitos pais) já não “controlam” as imagens do seu trabalho, uma vez que estas imagens são agora (e cada vez mais) controladas pelos respectivos “compradores” de acordo com as regras de um sistema criado por esses mesmos compradores e que privilegia as suas situações dominantes/dominadoras. Estas imagens são tratadas como coisas e é-lhes atribuído poder – basta pensar nos resultados das avaliações, como se bastasse ter avaliações e padrões curriculares para melhorar as escolas e isso não decorresse do trabalho de cada um dos indivíduos presentes na sala de aulas. Como muitas vezes constatámos quando os resultados das avaliações melhoram, o mérito é atribuído aos que autorizaram as avaliações (superintendentes, directores, legisladores, etc.). Quando os resultados das avaliações pioram, os culpados são os professores, os alunos e os pais (eles são considerados “responsáveis”) – o que reforça as actuais divisões.

A relação entre a reprodução do quotidiano e a alienação implica que professores e alunos realizem o trabalho do sistema – o que significa desempenhar tarefas concebidas, desenvolvidas, mais ou menos implementadas e avaliadas pelos compradores dos respectivos resultados (os poderosos, como os directores das escolas ou os líderes políticos e empresariais). A relação entre a reprodução do quotidiano e o fetichismo implica a adoração representada em certas imagens de determinadas ideologias, os resultados-como-coisas, e características disciplinares específicas que representam o bom/eficiente (ou mau/incom-

petente) professor, aluno, director da escola, pai e/ou estabelecimento de ensino (tal como vemos nos filmes).

A perspectiva do poder e a justiça social

Em *The Revolution of Everyday Life*, Raoul Vaneigem (1968/2001), um antigo colega de Guy Debord na Internacional Situacionista, afirma ser a perspectiva dominante do poder – “a perspectiva do poder” – que sustenta toda a alienação da vida quotidiana moderna. Embora esta seja de muitas maneiras uma crítica essencialmente marxista, Vaneigem argumenta que a opressão dos trabalhadores (como classe) já não pode ser entendida sem levar em conta a opressão que se verifica em toda a existência humana, especialmente na medida em que a economia capitalista, o capitalismo de consumo continuado, alargou o seu espectro de acção mesmo a aspectos supostamente privados, ou “subjectivos”, da experiência contemporânea.

No entender de Vaneigem, o poder alienante, opressivo e explorador do poder reside na sua capacidade de tornar o autêntico – o verdadeiro viver – impossível ao proibir a capacidade que os indivíduos têm de se relacionar entre si, de estabelecer ligações, de fugir ao tédio e de construir as suas próprias situações enquanto indivíduos. Com efeito, o poder perpetua e perpetua-se através de uma problemática que entrecruza três dimensões (isto é, a *perspectiva do poder*):

- (1) *A impossibilidade de participação: o poder como uma soma de constrangimentos* (que Vaneigem identifica com cinco “mecanismos de atrito e destruição: humilhação... isolamento... sofrimento... [o declínio e queda do] trabalho... [e] descompressão” – em que “Descompressão é o controlo permanente dos... antagonistas pela classe dominante” – lembremos actualmente o Partido Democrata e o Partido Republicano nos Estados Unidos; pp. 27 & 57);
- (2) *A impossibilidade de comunicação: o poder como mediação universal* (isto é, “a falsa necessidade em que as pessoas aprendem a perder-se racionalmente... pela ditadura do consumo... pela preponderância da troca sobre o presente... [e] pelo domínio do quantitativo...”; p. 65); e
- (3) *A impossibilidade de realização: o poder como soma de seduções* (p. 105).

Relativamente a este terceiro ponto, porventura o mais importante e complexo, vale a pena citar Vaneigem na totalidade:

Onde os constrangimentos destroem as pessoas, e a mediação as ridiculariza, a sedução do poder é o que as leva a amar a sua opressão. É por causa do poder

que as pessoas abdicam das suas verdadeiras riquezas: por uma causa que as mutila... por uma unidade imaginária que as fragmenta... por uma aparência que as materializa... por funções que as arrancam da autêntica vida... por um tempo cuja passagem as define e as aprisiona.... (p. 105)

Em suma, o poder (ou seja, “os governantes”) aliena, oprime e explora ao destruir qualquer oportunidade de participação, comunicação e auto-realização. Nega aos indivíduos a possibilidade de construírem comunidades, de se relacionarem entre si, de se tornarem quem e o que poderiam ser. Isola e fragmenta, faz as falsas relações parecerem relações humanas (isto é, “reais”) e define as pessoas subjectivas de forma objectiva – tudo à medida que o quotidiano é cada vez menos sobre experiências interpessoais alegres, criativas, afectuosas e divertidas e mais sobre o imperativo capitalista de consumir sempre (se não mesmo de acabar por ser consumido).

Afirmamos que o discurso da justiça social na educação (quer seja baseado em ideologias “liberais” ou “conservadoras”) foi moldado quase por completo pela “perspectiva do poder” e, conseqüentemente, oferece pouca ou nenhuma oportunidade para vencer os efeitos perniciosos da perspectiva do poder relativamente ao “idealismo” da justiça social. (Além disso, poderíamos dizer que as concepções “predominantes /liberais” da pedagogia crítica são construídas a partir da perspectiva do poder e, portanto, sofrem dos mesmos problemas.)⁵

As pessoas podem perceber as diferenças entre as visões “liberais” ou “conservadoras” de justiça social, mas há na verdade mais semelhanças do que diferenças na nossa discussão sobre multiculturalismo, classe, diversidade, raça, pobreza, diferença, equidade, mudança social, igualdade, opressão, democracia, o bem colectivo, etc. – ou seja, quase todas estas visões são construídas a partir da perspectiva do poder quer representem políticas “liberais” ou “conservadoras”. Parafrazeando as palavras de Marx acerca do trabalho assalariado⁶, *uma forma de pedagogia crítica pode corrigir os abusos de outra, mas nenhuma forma de pedagogia crítica construída a partir da perspectiva do poder pode corrigir os abusos da perspectiva do poder*. Ainda que a pedagogia crítica construída a partir da perspectiva do poder possa, de facto, contribuir para a construção de “*celas maiores e correntes mais compridas*”.

A justiça social exige uma revolução do quotidiano

Talvez seja óbvio que a “revolução do quotidiano” de Vaneigem exige uma “inversão de perspectiva”, uma perspectiva contrária às operações hierárquicas do poder, uma perspectiva que o autor designa como “*a tríade unitária: auto-realização, comunicação [e] participação*”, uma perspectiva incompatível com o que apelida de “*doença da sobrevivência*” e “*formas espúrias de oposição*”. Nas suas palavras,

A unidade repressiva do Poder é tripartida: o constrangimento, a sedução e a mediação constituem as suas três funções. Esta unidade é apenas o reflexo de um projecto igualmente tripartido e unitário, cuja forma foi invertida e pervertida pelas técnicas da dissociação. Na sua evolução caótica e sub-reptícia, a nova sociedade tende a encontrar expressão prática como uma transparência nas relações humanas, que promove a participação de todos na auto-realização de todos os outros. A criatividade, o amor e o jogo são para a vida o que a alimentação e o abrigo são para a sobrevivência.... O projecto de auto-realização funda-se na paixão de criar...; o projecto de comunicação funda-se na paixão do amor...; o projecto de participação funda-se na paixão de jogar.... Sempre que estes três projectos se encontrem separados, é reforçada a unidade repressiva do poder. A subjectividade radical é a pressão – discernível actualmente em quase todas as pessoas – de uma vontade individual no sentido de construir uma vida repleta de paixão O erótico é a coerência espontânea que oferece uma unidade prática às tentativas de enriquecer a experiência vivida... (p. 236)

E

O projecto de auto-realização nasce da paixão por criar, no momento em que a subjectividade irrompe e aspira a reinar universalmente. O projecto de comunicação nasce da paixão pelo amor, sempre que as pessoas descobrem que partilham o mesmo desejo de conquista amorosa. O projecto de participação nasce da paixão pelo jogo, sempre que a actividade de grupo facilita a auto-realização de cada indivíduo. (p. 237)

Para Vaneigem, porém, estas três paixões têm de estar ligadas num todo com sentido, na medida em que:

Isoladas, as três paixões são pervertidas. Dissociados, os três projectos são falseados. A vontade de auto-realização transforma-se em vontade de poder; sacrificada ao estatuto e à representação de papéis, reina num mundo de restrições e ilusões. A vontade de comunicação transforma-se em desonestidade objectiva; baseada nas relações entre objectos, oferece aos semiólogos os signos para aparentar a forma humana. A vontade de participação serve para organizar a solidão de todos no seio da multidão; cria a tirania da ilusão de comunidade. (p. 238)

Assim, para combater a alienação, a opressão e a exploração inerentes à vida quotidiana, criadas e promovidas pelo poder, é necessário explorar as possibilidades de auto-realização (criação), comunicação (amor), e participação (jogo). Só através destas *paixões* é que o quotidiano pode transcender as banalidades – as ameaças – do capitalismo

consumista baseado no poder e da dissociação fragmentada.

Relativamente à educação para a justiça social, *a revolução do quotidiano* exige que consideremos a educação e as suas várias representações de acordo com a sua cumplicidade em reforçar os efeitos e técnicas de poder e as suas limitações nas actualizações da criatividade, do amor e do jogo. Será que os resultados das avaliações, for exemplo, restringem ou promovem o torpor do isolamento, ou será que promovem antes o oposto (isto é, a auto-realização, a comunicação e a participação). Será que estas descrições imaginárias visam libertar e potenciar a subjectividade, ou alargar as consequências do consumo ao reino da educação? E, finalmente, até que ponto a pedagogia crítica contradiz (ou pode contradizer) os efeitos das imagens através do quotidiano, e até que ponto o quotidiano contradiz (ou pode contradizer) os efeitos das imagens através da pedagogia crítica?

Em última análise, parece-nos que a justiça social só pode ser alcançada através da luta para vencer a alienação.⁷

A revolução do quotidiano surge com a nossa capacidade de perceber e transformar o nosso mundo – que é, para nós, o objectivo fundamental da pedagogia crítica. Vaneigem concluiu o seu tratado sobre a revolução do quotidiano com as seguintes palavras: “*Temos um mundo de alegrias a ganhar e nada a perder a não ser o nosso tédio*” (p. 279). E sempre que os actos apaixonados de recusa e a consciência apaixonada da necessidade de resistência desencadeiam paragens nas fábricas da ilusão colectiva – quer essas fábricas sejam escolas que apenas oferecem aos alunos alienação, espectáculo, vigilância e formação para o consumo ou grandes empresas que nos oferecem medo e guerra permanente – aqui a revolução do quotidiano está em curso.

Notas

¹ Wayne Ross apresentou uma versão anterior deste capítulo na Segunda Conferência Internacional sobre Educação, Trabalho e Emancipação (Second International Conference on Education, Labor and Emancipation) em El Paso, Texas/Ciudad Juarez, México, em Outubro de 2004. O artigo resulta da colaboração entre Wayne Ross e Kevin Vinson, em particular algumas partes do Capítulo 6 em *Image and Education: Teaching in the Face of the New Disciplinarity* (Vinson & Ross, 2003), onde se analisa com mais profundidade a noção de quotidiano com base não apenas no trabalho de Vaneigem, mas também de Perlman (1969), de Certeau (1984), Brown (1973) e Lefebvre (1947).

² Para mais informações sobre este e outros episódios posteriores, ver Queen, Ross, Gibson, Vinson (2003, Julho) e Ross (1997, 1999).

³ CATS é a abreviatura de Commonwealth Accountability Testing System (N.T.)

⁴ A análise incluiu todas as escolas da área educativa designada como “Jefferson County Public Schools” (Louisville) e todas as escolas que *The Courier-Journal* identificou como as “10 melhores” e as “10 piores” do estado do Kentucky. Verificaram-se correlações muito fortes entre a riqueza e os resultados do CATS nas escolas que integram o JCPS a todos os níveis: escolas do primeiro ciclo ($r = .72$); escolas do segundo ciclo ($r = .89$); escolas do terceiro ciclo ($r = .91$). As correlações entre a riqueza e os resultados do CATS para as referidas 10 melhores e 10 piores escolas do Kentucky foram as seguintes: escolas do primeiro ciclo

($r = .81$); escolas do segundo ciclo ($r = .71$); escolas do terceiro ciclo ($r = .93$).

⁵ Ver, por exemplo, Peter McLaren (2000) sobre a “domesticação” da pedagogia crítica.

⁶ A citação de Marx é “Uma forma de trabalho assalariado pode corrigir os abusos de outra, mas nenhuma forma de trabalho assalariado pode corrigir os abusos do trabalho assalariado em si.” (Marx, 1856/1973, p. 123).

⁷ Ross (2004) analisa o pensamento “dialético” como uma estratégia prática que os educadores podem usar para construir experiências educativas que revelam e lutam contra a perspectiva do poder.

Referências

- Berliner, D. C., & Biddle, B. J. (1995). **The manufactured crisis**. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, B. (1973). **Marx, Freud, and the critique of everyday life: Toward a permanent cultural revolution**. New York: Monthly Review Press.
- de Certeau, M. (1984). **The practice of everyday life** (S. Rendall, Trans.). Berkeley, CA: University of California Press.
- KERA – Restoring Hope. (2003, October 10). **The Courier-Journal** (Louisville, KY), p. A10.
- Lefebvre, H. (1971). **Everyday life in the modern world** (S. Rabinovitch, Trans.). London: Allen Lane/The Penguin Press. (Original publicado em 1968)
- McLaren, P. (2000). **Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution**. Landham, MD: Rowman & Littlefield.
- Munoz M. A., & Dossett, D. (2001). Equity and excellence: The effect of school and sociodemographic variables on student achievement. **Journal of School Leadership**, *11*(2), 120-134.
- Paige, P. (March 17, 2003). Bush Education Law will help black students, **Lexington Herald-Leader** (KY), p. A8.
- Perlman, F. (1969). **The reproduction of everyday life**. Detroit: Black & Red. (Disponível on-line em <http://www.pipeline.com/~rgibson/repro-daily-life.html>)
- Marx, K. (1973). **Grundrisse: Foundations of the critique of political economy (rough draft)**. New York: Penguin. (Original publicado em 1856).
- Queen, G., Ross, E. W., Gibson, R., & Vinson, K. D. (2003, July). “I participate, you participate, we participate...they profit, but let’s change things”: Building a K-16 movement for progressive educational reform. **Workplace: The Journal for Academic Labor**, *5*(2). (Disponível on-line em <http://www.louisville.edu/journal/workplace/issue5p2/rougeforum.html>)
- Ross, E. W. (1997). A lesson in democracy? CUFA, Proposition 187, and the boycott of California. **Theory and Research in Social Education**, *25*(3), 256-258, 390-393.
- Ross, E. W. (1999). What is to be done in the aftermath of Proposition 187? **Theory and Research in Social Education**, *27*(3), 292-295.
- Ross, E. W. (2000). Redrawing the lines: The case against traditional social studies instruction. In D. W. Hursh & E. W. Ross (Eds.), **Democratic social education: Social studies for social change**. New York: RoutledgeFalmer, pp. 43-63.
- Ross, E. W. (2003, March, 10). Segregation returning to public education. **Lexington Herald-Leader** (KY), p. A11.

- Ross, E. W. (2004). Critical thinking in social studies. In J. L. Kincheloe & D. Weil (Eds.), **Critical thinking and learning**. Westport, CT: Greenwood.
- Ross, E. W., & Mathison, S. (2004, October 13). **Response to *The Courier-Journal's* "KERA – Restoring Hope."** [Manuscrito não publicado]. Louisville, KY: University of Louisville.
- Vaneigem, R. (2001). **The revolution of everyday life** (D. Nicholson-Smith, Trans.). London: Rebel Press. (Original publicado em 1968)
- Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2003). **Image and education: Teaching in the face of the new disciplinarity**. New York: Peter Lang.

Correspondência

E. Wayne Ross, Professor no Departamento de Estudos do Currículo da Universidade de British Columbia, Vancouver, Canadá.

E-mail: wayne.ross@ubc.ca

Kevin D. Vinson, Professor Assistente de Ensino e Formação de Professores na Universidade do Arizona.

E-mail: kvinson@u.arizona.edu

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
