

# Crise Política: perigos e possibilidades para a Democracia e para a Educação

Marcos Ferreira Santos<sup>(1)</sup>

“Todos esses que aí estão  
atravancando meu caminho,  
eles passarão...  
eu passarinho!”

Mario Quintana

“A escatologia nada é sem o recitativo dos atos de libertação do passado”

Paul Ricoeur

Ao longo dos anos em que venho pesquisando a relação pedagógica num contexto antropológico é, mais precisamente, as relações existentes entre o mito – como narrativa de vida pessoal e também narrativa coletiva – e a educação; mais me convenço das possibilidades alvissareiras quando nos damos conta do papel iniciático que um professor ou professora pode ter no percurso formativo de uma criança, jovem, adolescente ou de uma pessoa em sua maturidade.

Quanto mais nos aprofundamos nas várias culturas e, sobretudo, nas culturas tradicionais que vivem, contem-poraneamente, à cultura ocidental (como as culturas de matriz africana, extremo-oriental, árabe, ameríndia, polinésica, etc), mais se aclara que a busca de maestria e o exercício interpretativo para tal se converte em busca dinâmica de sentidos para a existência.

Ao lembrar uma de minhas primeiras imagens de “mestre” – na maioria das vezes, tal encontro ocorre fora dos domínios das paredes escolares – o líder indígena da nação kaikang, *Ângelo Kretã* (1944-1980), brutalmente assassinado no norte do estado do Paraná, num acidente automobilístico até hoje inexplicável – muito provavelmente maquinado e executado pelas empresas madeireiras interessadas na disputa da terra kaikang; sintetiza de maneira muito poética e clara, esta busca. Dizia-me ele, numa fria manhã de inverno na aldeia, com sua fala mansa respaldada por séculos de ancestralidade, poucas semanas antes de ser assassinado: “a minha imortalidade eu enxergo nos olhos dos meus filhos, de barriga ou não.”

Aquilo que denomino de “jornada interpretativa”, ou seja, a maneira como tentamos buscar sentidos em nosso percurso formativo e que vai, ao mesmo tempo, vai, reflexivamente, pontuando questões e inquietações, altera as respostas provisórias e o próprio ser indagante. Já não somos o mesmo, nem antes da pergunta, nem depois da tentativa de resposta. Nossa possibilidade de interpretar o que ocorre ao nosso redor e a adoção de atitudes coerentes com a visão de mundo, concepção de humano e de valores; vai, continuamente, se transformando, seja na convivência com nossos possíveis “mestres”, seja na convivência com nossos possíveis “discípulos”, ambos nossos interlocutores privilegiados.

Aqui aproveito para enfatizar o caráter necessário e precursor deste sindicato de supervisores de ensino, a APASE, em seus congressos anuais. Pois que, desta forma, ultrapassam em muito o aspecto tão somente sindical das reivindicações, para a prática reflexiva, amorosa e engajada de *formação continuada* nos encontros que organiza, pelo que os parabenizo, além de ter tido o

prazer de acompanhá-los de maneira efetiva e participativa.

Não temos (ou não deveríamos ter) uma forma final imutável ou que possibilitasse respostas para tudo. Nossa inconclusão e inacabamento, como afirma o epistemólogo, Edgar Morin, são constitutivos do próprio ser humano. Os momentos de aguda transição ou de re-organização da paisagem cultural, em geral, tratamos pelo nome genérico de “crise”.

O momento *crítico* seria, portanto, o interregno de um percurso, de um caminho em elaboração, um impasse em função das transformações em curso. O filósofo Huberto Rohden, denominava de *homem crítico* aquele que tem aguda consciência de sua transitoriedade. Em si, a crise não possui nenhum valor negativo ou positivo. Mais importante é o *caminho* em que a crise ocorre, seu percurso, sua trajetória. Levando-se em consideração o percurso é que pode melhor avaliar o momento crítico, ou ainda o período de crise.

Se assim podemos nos referir à trajetória de uma pessoa em particular, o mesmo ocorre com uma comunidade, uma sociedade, ou uma tentativa de nação.

O que hoje dizemos de *crise política* brasileira, tendo em mente os recentes casos de escândalo político-partidário, desvio de verbas, comissões, tráfico de influências, desilusão com os rumos do Partido dos Trabalhadores<sup>(1)</sup>, esta “crise” não é nova. Aliás, nem original, nem será a primeira e muito menos será a última crise.

Neste sentido, é importante ressaltar algumas coisas no contexto histórico da suposta crise. As elites brasileiras, desde o advento da proclamação da república, por meio do golpe militar de “camisola e fardão”, ao que “o povo assistiu bestificado”, sempre enfatizaram um modelo sócio-econômico baseado na ideologia de um *nacional-desenvolvimentismo*; ou seja, no ideário de que o desenvolvimento econômico brasileiro estava atrelado a um sentimento patriótico de defesa da soberania e dos interesses nacionais, aos quais, o modelo econômico estava subordinado. Seja na sua vertente mais *liberal-republicana* mais próxima dos cafeicultores, ou na vertente mais *conservadora-ditatorial* mais próxima dos pecuaristas; também coincidente com a transição da subordinação financeira ao imperialismo inglês, ao alinhamento com o imperialismo norte-americano, nossas elites foram protagonistas de várias e várias “crises” que, na verdade, apenas ressaltavam as



contradições do modelo nacionalista.

Frente à revolução cubana em 1959, num contexto de guerra fria, e sob a “ameaça” comunista e socializante das revoltas nas ex-colônias, a revolução cultural na China patrocinada por Mao Tsé-Tung; o alinhamento ao imperialismo norte-americano forçou a transição do modelo nacional-desenvolvimentista (que, por sua vez, abrigava tanto liberais como socialistas, de verniz nacionalista) para um outro modelo onde a “ameaça vermelha” fosse expurgada. Com o golpe militar brasileiro em 1964, há a clara adesão ao modelo sócio-econômico de *desenvolvimento com segurança*. Os focos de resistência deveriam ser eliminados e uma mudança estrutural no sistema de ensino entra em marcha: são os acordos MEC-USAID que frutificarão com a reforma universitária de 1968 e a Lei 5692/71 instituindo o ensino profissionalizante compulsório; que, ambos, infelizmente, ainda mantêm efeitos perversos entre nós, simplesmente, por inércia: desde o livro didático e sua organização em instrução programada behaviourista até a manutenção do vestibular classificatório e a adoção de ensino por créditos no ensino superior e pós-graduação. Entulhos militares e norte-americanos que ainda convivem com nossas mazelas educacionais.

Nos anos 70, patrocinados pelos *petro-dólares*, os militares dão prosseguimento a um desenvolvimento periférico que satisfaz a política norte-americana e mantém afastados os países irmãos na América Latina – ainda, a grande maioria, sob o jugo das botas e dos uniformes, perseguidos, exilados, executados e desaparecidos.

Com a derrocada dos blocos soviéticos ditos socialistas, a partir de 1989, com a queda do muro de Berlim, os conservadores anunciam o “fim das utopias”, talvez o efeito mais perverso deste momento histórico em que uma ideologia bastante identificável arrasta todas as utopias com seu fracasso. O início do fenômeno mundial chamado de “globalização” com a radicalização do modelo tardio de capitalismo de acumulação ampliada de capital (não se acumula apenas capital financeiro, mas qualquer bem inventariável, entre eles, o próprio humano), cria maiores e mais evidentes *bolsões de miséria* ao largo do mundo.

Neste contexto é que podemos compreender que a “crise política” não é apenas uma *crise*, mas parte constitutiva do modelo capitalista vigente. Não se trata ainda de uma mudança de percurso ou de trajetória pelos seus sujeitos históricos, de maneira ativa e consciente. Mas, a chamada *crise* apenas evidencia as contradições de nossa constituição como nação, neste contexto mundial.

Se nos atermos, mais regionalmente, ao caso brasileiro, podemos constatar que o impasse das *esquerdas* – ou melhor especificando, impasse dos *partidos políticos* de esquerda<sup>(2)</sup> que incorporam o ideário e discurso populista – tão criticado durante o regime militar -, bem como são cooptados pelos velhos “*esquemas*” vigentes tanto no Senado como na Câmara Federal (e, por desdobramento, também nas Assembléias Legislativas e Câmaras Municipais) em que o tráfico de influência, comércio de cargos pela moeda de troca de aprovações em matéria polêmica ou destinação de orçamento, curras eleitorais e pagamento de propinas, subvenção de campanhas eleitorais sem declaração oficial, etc; são resultado de uma marca mais profunda na sociedade brasileira.

Esta estrutura de fundo que venho denominando de *arquétipo*

*tipo da Casa-grande* age ainda na sociedade brasileira pelas marcas profundas que deixaram o sistema patriarcal, escravocrata e latifundiário. Este complexo imaginário de base social se atualiza sem maiores constrangimentos no cotidiano vivido por todas as classes sociais; desde o mito do “*doutor positivista*” – o advogado formado na Europa que retorna como elite míope para decidir os destinos da nação sob a influência estrangeira num provincialismo exuberante; até a célebre pergunta intimidatória que até hoje circula entre nós: “*you sabe com quem está fulando?*”

É neste sentido que a crise não é nova, nem original, nem será a primeira e, muito menos, a nossa última “*crise*”. A permanecer a estruturação social e econômica nos mesmos moldes e com a mesma concepção equivocada de “*democracia*”, no leilão “*representativo*” de assinaturas em branco nas procurações coletivas que damos, à época das eleições, para que usufruam das *benesses* dos recursos da *pátria mãe* e da tutela do Estado patriarcal; ainda assistiremos, em horário nobre e muito bem patrocinado, novos escândalos, falcaturas, falta completa de ética, decoro parlamentar (se é que existe tal quimera!), engalfinhamento de partidos políticos em busca do “*poder*”.

Os perigos da manutenção deste modelo para a democracia e a educação são facilmente constatáveis:

- acirramento dos antagonismos sociais;
- radicalização da polarização entre “*incluídos*” e “*excluídos*” do sistema;
- emergência de ideários, comportamentos e grupos defensores de caráter totalitário (nazi-fascistas);
- enquadramento institucional das escolas como instâncias reprodutoras de ideologias;
- esvaziamento acentuado de conteúdos escolares e potencial criativo;
- dissolução do ideário da escolarização como mecanismo de ascensão social;
- maior controle do sistema escolar como braço estatal refletido na predominância da lógica organizacional;
- eclosão e descontrole social da violência.

Estes elementos aqui elencados como ilustração, sem a pretensão de querer esgotar seus possíveis desdobramentos, atestam a periculosidade não da crise, mas do modelo sócio-econômico adotado.

De outro lado, há também possibilidades advindas da “*crise*”, muito mais pelos espaços de contradição que a sociedade capitalista, em estágio terminal, apresenta sob o disfarce de “*globalização*” e que se deixam perceber em algumas instâncias sociais.

O primeiro elemento que me parece importante ressaltar é a resistência que a potência das massas e das reservas crítico-reflexivas, que exercem os “*intelectuais orgânicos*” e movimentos sociais consubstanciados nos *Fóruns Mundiais* em resposta à globalização, com a afirmação do caráter regional e da necessidade de redes de solidariedade entre os focos regionais.

Nesta mesma direção, a mudança possível a ser realizada *sem a ocupação do poder*. Tal perspectiva que prescinde da *luta política pelo poder* (e conseqüente luta para evitar perder o poder) atesta um movimento de *empoderamento* ou, como prefiro nomear, de *percepção da potência* das comunidades. Esta percepção e ação comunitária têm, junto com o denominado *terceiro setor*, sido responsável pela ação cada vez mais primaveril e, ao mesmo

tempo, mais consciente e responsável, de amplos segmentos – até então marginalizados do debate e das decisões. Tal movimento tem sido chamado de *protagonismo* juvenil. Ainda que, para ser fiel à minha formação filosófica existencial e antropo-personalista, chamaria estas pessoas (jovens, crianças, mulheres, deficientes, pobres, etc.), não de *protagonistas*, mas de *pessoas*<sup>(3)</sup>.

Na outra ponta do percurso formativo, percebemos também as possibilidades embutidas na valorização das pessoas que vivem sua maturidade, ou ainda, denominadas de *talentos da terceira idade*. Neste caso, o compartilhamento da experiência vivida e o incremento ao processo criativo fazem destas pessoas partícipes importantíssimos dos momentos de transição social.

A experimentação de modelos sócio-econômicos sustentáveis e de maior sensibilidade ecopedagógica, sejam aqueles relacionados a modos mais tradicionais de vivência (sociedades tradicionais), sejam aqueles desenvolvidos por segmentos ocidentais de racionalização mais urbana; têm sido um importante núcleo de exercício participativo que também sinaliza a incapacidade do modelo representativo, sobretudo, em questões de conflitos e interesses regionais, sem perder de vista os impactos mais planetários das ações regionais.

Outra possibilidade oriunda dos espaços de contradição da sociedade de massas e de espetáculo é, precisamente, o domínio, por amplos segmentos da sociedade até então marginalizados, das ferramentas de comunicação em massa (jornal, rádio, televisão, cinema, internet, etc), em práticas crítico-reflexivas de *educomunicação*. Nestes casos, os produtores e os produtos são resultados de práticas educacionais e de comunicação que intensificam os *ecossistemas comunicativos* e fortalecem os laços comunitários e de organização social, além da intensificação do potencial criativo. Um projeto muito exemplar destas possibilidades é o *Projeto Cala-Boca-Já-Morreu* (Jaguará, São Paulo/SP), de quem tenho o prazer e o privilégio de ser assessor desde os seus inícios em 1996.

Também atrelada à intensificação do potencial criativo e expressivo de amplos setores é a prática e consolidação da *arte-educação* seja no ambiente mais escolarizado, seja nos movimentos sociais e núcleos de experimentação que vem se aglutinando em torno do protagonismo, da valorização da maturidade, da ecopedagogia e da *educomunicação*.

Em todas estas possibilidades se ressaltam a defesa e a valorização da vivência e da convivência com a *diversidade étnica* em todos os seus desdobramentos: diversidade social, epistemológica, econômica, política, etc.

Somente com este caráter *convivial* é que podemos apostar na experimentação de um outro modelo sócio-econômico que se estruture em torno da *democracia participativa*. Aqui, me parece, está o verdadeiro impasse que o momento *crítico* poderia nos levar, de maneira crítico-reflexiva, participativa, usando as potencialidades de uma *razão sensível* que, muito distante da racionalização de ordem apenas econômica, exercita sua destinação humana: *poética* (criativa). Como diria o químico francês, Gaston Bachelard, “*não nos enganemos, a poesia é um dos destinos da palavra*”.

Mas, se virtude (*virtu*) e violência tem, curiosamente, o mesmo radical latino: *vis* (força); fica a pergunta: - *como não deixar que a força (vis) da virtude se degrida em violência?*

Poeticamente, responderíamos com o poeta, dramaturgo e

compositor chileno, *Victor Jara* (também, brutalmente, assassinado em setembro de 1973 durante o golpe do General Augusto Pinochet):

“*y mis manos son lo único que tengo  
y son mi amor y mi sustento*”  
(*Lo único que tengo*, 1969)

Nossas mãos são a única coisa que, como trabalhadores, temos. Ademais, são também, além do sustento, o nosso amor: carinho e entrega, partilha e cumplicidade, plantio e amizade.

Para aqueles que nos chamem de *românticos*, no sentido pejorativo do termo, esquecendo-se da importância do movimento do século XIX que forneceu os sonhos para a virada epistemológica do século XX; somente, gostaria de lembrar um precursor que, pautado por princípios muito simples, obteve a maior realização coletiva para uma nação: sua independência. A ser paga com o preço da própria vida, mas não de seus princípios: *ahimsa* – a não-violência; *satyagraha* – o apego à verdade; e *ashram* – a aldeia-comunidade.

Lembramos de *Mohandas Karamchand Gandhi*, a “*Grande Alma*”: *Mahatma Gandhi*.

Aqui, assim como no contexto do colonialismo inglês, Gandhi cultivou uma *cultura emancipatória*, na valorização da tradição e no rejuvenescimento dos princípios. Portanto, a insistência numa *cultura das culturas para a Cultura*. Insistência no caráter agrário da prática cultural, num contexto de convivência com a diversidade para a Cultura humana como prática simbólica. Esta prática, para muito além dos muros escolares, se revela uma *educação libertária* que prima pela autonomia e autodeterminação para uma *vivência plural*: única condição para a consolidação de uma *convivência solidária*.

- *De que maneira isto poderia ser realizado no âmbito escolar?*

Pois bem, ainda que dentro dos limites organizacionais dos sistemas públicos estatais de ensino, a sugestão que venho enfatizando é a substituição da concepção de “*grade curricular*” (como jaula epistemológica) para o exercício experimental de uma *vivência curricular*.

Trata-se de substituir a idéia de um currículo (*percurso formativo* com fragmentação dos saberes) por uma prática transversalizada através da convivência solidária entre saberes religados pela prática experimental, valorizando o questionamento do entorno imediato e também mais amplo, exercício criativo na expressão dos problemas nas várias linguagens e busca de soluções. Estas soluções necessitariam ser debatidas e exercitadas no âmbito da comunidade em que a escola está inserida, em *balões* de ensaio participativo.

Tal prática não se reduz a um pragmatismo estreito, mas, ao contrário, como atitude filosófica existencial, se abriria a um diálogo muito mais frutífero; inclusive com as instâncias outras de gestão educacional. E aqui, cabe frisar, o papel importante que o *supervisor de ensino* tem nesta concepção, tanto educacional como democrática, na articulação, acompanhamento e suporte à gestão dos projetos das unidades escolares com suas respectivas comunidades. Servindo como ponte entre, de um lado, o foco regional de exercício democrático participativo e educacional; e de outro lado, as instâncias de gestão educacional que devem legitimar e viabilizar os projetos das unidades, conformando, exatamente, em sua pluralidade, os projetos possíveis. Em outras palavras, os *sonhos* possíveis.

Tzamarenda Naychapi, um dos fundadores e reitor da primeira *Universidade de Ciências Ancestrais da Amazônia Equatoriana*, no Equador, líder da nação Shuar e também antropólogo, durante o Fórum Cultural Mundial de 2004 em São Paulo, perguntou ao plenário diante dos presidentes das agências financiadoras de pesquisa brasileiros (CNPq, FAPESP, CAPES, etc): “De quantos anos se precisa para formar um sábio?”

Diante do silêncio e da perplexidade de todos, ele insistia que de nada adianta registrar este conhecimento nas pedras, no papel, ou tatuar na pele: “A forma escolhida para conservar as regras fundamentais da humanidade foi gravá-las para sempre nos sentimentos, nos pensamentos e nos sonhos”.

Outro poeta nos auxilia na reafirmação das possibilidades frente aos momentos *críticos* em que não percebemos o quanto as alternativas se revelam no imprevisto de um encontro furtivo, se escondendo no meio das mesmas folhas cotidianas, mil anos caindo no mesmo bosque:

*“é preciso caminhar na escuridão e se encontrar com o coração do homem, com os olhos da mulher, com os desconhecidos das ruas, dos que a certa hora crepuscular ou em plena noite estrelada precisam nem que seja de um único verso...”*

*Esse encontro com o imprevisto vale pelo tanto que a gente andou, por tudo que a gente leu e aprendeu...*

*É preciso perder-se entre os que não conhecemos para que subitamente recolham o que é nosso da rua, da areia, das folhas caídas mil anos no mesmo bosque...”*  
(Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*, 1970)

Os desdobramentos éticos da valorização do *sonho* e das alternativas, para enfrentar os perigos concretos de que tratamos aqui, se colocam como advertência assaz pertinente pela pena do médico suíço, relembrando a tarefa socrática que permanece no Ocidente:

*“O conhecimento de si-mesmo implica uma responsabilidade no sentido etimológico da palavra, isto é, na exigência de uma resposta ‘pois quem não sente nestes conhecimentos a responsabilidade ética que comportam, cedo sucumbirá ao princípio do poder’”*  
(Carl Gustav Jung, “*Sonhos, Memórias, Reflexões*”, 1995).

Artigo dedicado à memória de Ângelo Kretã, líder kaikang cuja imortalidade continua no olhar de nossos filhos, de barriga ou não.

*O momento da palestra de Eugênio Berto, sob o olhar de Marcos Ferreira e, ao fundo, Domingas Maria do Carmo R. Primiano, coordenadora da mesa.*

<sup>(1)</sup> Partido político que, de meu ponto de vista, guarda muito poucas e remotas lembranças do nascente partido de massas emergente em 1979 a partir das greves da região metalúrgica do ABC paulista.

<sup>(2)</sup> Aqui excluímos as forças políticas que não adotam o modelo representativo dos partidos políticos. Entre elas: anarquistas, movimentos libertários, movimentos sociais e comunitários de autogestão, cooperativas de produção e consumo, escolas comunitárias, etc. que se constituem como reservas crítico-reflexivas de indução à democracia participativa.

<sup>(3)</sup> Na concepção antropo-personalista, pessoa, é oriundo do termo grego *prosopon*: “aquele que afronta com a sua presença”. Portanto, aquele que com sua atitude não se omite e exige, das outras pessoas, uma atitude também coerente.

#### Bibliografia:

- CORTAZZO, Uruguay (2001). *Índios y Latinos: utopías, ideologías y literatura*. Montevideo: Vintén Editor.
- CUBERO, Jaime (1997). *Razão e Paixão na experiência anarquista*. São Paulo: Libertárias (www.nu-sol.org/libertarias-4).
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2004). *Crepúsculo do Mito: Hermenêutica e Antropologia da Educação em Euskal Herria e Amertndia*. São Paulo: FEUSP; tese de livre-docência.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2005). *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2ª. ed.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2005b). *Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku*. In: SECAD/MEC. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília: MEC, pp. 205-229.
- FLICKINGER, Hans-Georg & NEUSER, Wolfgang (1994). *Teoria de Auto-Organização: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Coleção Filosofia 16.
- JUNG, Carl Gustav (1995). *Sonhos, Memórias, Reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 17a. ed.
- MARCUSE, Herbert (1968). *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MORIN, Edgar (1988). *Utopias Revisitadas*. In: *Utopia*. Rio de Janeiro: Grupo Utopia, primavera, n.º 1, pp. 14-15.
- NERUDA, Pablo (1980). *Confieso que vivi*. São Paulo: Círculo do Livro, 8ª. ed.
- READ, Herbert (1978). *La Filosofía del Anarquismo*. Barcelona: Triangle Edicions.
- RICOEUR, Paul (1988). *Interpretação e Ideologias* (org. de Hilton Japiassú). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3ª ed., p.145.

(\*) Marcos Ferreira Santos - Livre-docente em Cultura e Educação e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP; Professor visitante das Universidad de Deusto de Bilbao, da Universidad Complutence de Madrid e Universidad Ramón Llull de Barcelona e Professor livre-docente da FE-USP.

