

# Boletim Gaúcho de Geografia

<http://seer.ufrgs.br/bgg>

---

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E CIDADANIA**

*Odette Carvalho de Lima Seabra*

*Boletim Gaúcho de Geografia, 20: 7-11, dez., 1995.*

Versão online disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38024/24519>

---

Publicado por

**Associação dos Geógrafos Brasileiros**

---



**Portal de Periódicos**  
**UFRGS**

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

---

## **Informações Adicionais**

**Email:** [portoalegre@agb.org.br](mailto:portoalegre@agb.org.br)

**Políticas:** <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/editorialPolicies#openAccessPolicy>

**Submissão:** <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#onlineSubmissions>

**Diretrizes:** <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#authorGuidelines>

---

Data de publicação - dez., 1995

Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil

## EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E CIDADANIA

Odette Carvalho de Lima Seabra \*

Evidentemente, o que se espera desta comunicação é uma articulação dos conteúdos que constituem a temática deste Encontro. Temos que discutir a problemática da educação, na perspectiva da cidadania, considerando os níveis e as escalas territoriais delimitadas pelas práticas dos cidadãos e do Estado. Nesse sentido, exponho inicialmente argumentos sobre a crise do Estado, implicando os impasses da educação no País, para em seguida postular o direito a aprender. Tendo-o como um direito que não se confunde com o direito do cidadão abstrato, na sociedade burguesa, porque se trata de um direito do homem.

**Dilemas da crise da Educação e do Estado** – Há mais ou menos duas décadas refletimos sobre uma crise geral da sociedade. Há interpretações que consideram esta crise como fruto de um jogo de conveniências das elites para manterem-se no poder a qualquer custo. Segundo tais interpretações, bastaria ordenar o jogo político, desalojar as oligarquias aninhadas nas estruturas e nos aparatos do Estado. Consideram sobretudo que políticas públicas bem concebidas para realocar investimentos, gerariam demandas e restabeleceriam circuitos da produção – consumo; em suma, o jogo político estaria errado, o Estado nacional seria uma fronteira exequível.

Uma outra análise, mais cuidadosa, pensa que o Estado, pelas suas funções, estruturas e aparatos, atravessou a sociedade, assumindo muitas atribuições e, por isso, limitando o setor privado. O Estado teria assumido um caráter de *Estado provedor*, com encargos sociais relativos à educação, à saúde, além dos serviços de infra-estrutura básica e importantes *aportes* no setor da indústria básica. No caráter de Estado provedor, situar-se-ia todo o problema do déficit público, logo do mau hábito de emitir moeda, gerando conseqüentemente inflação. Em verdade, constata-se uma crise que tem o Estado como vetor. Em conseqüência entram em ação as políticas neo-liberais, visando franquear ao setor privado áreas de atuação do Estado, para retirar-lhe as funções de agente econômico. O governo brasileiro pratica tais políticas desde que se iniciaram as privatizações das estatais, aliás, desde a aprovação do Fundo Social de Emergência e da maior abertura de mercado a produtos estrangeiros.

Quero argumentar que o Brasil não pode ser pensado como estado independente do sistema mundial dos estados, por toda a sua história política. Pois não obstante ter havido um esforço nacional pela industrialização, com a adesão das burguesias regionais, formando mesmo uma burguesia nacional empreendedora que tomou decisões, investiu, metamorfoseou as formas da riqueza; essa burguesia teve que ir aceitando as regras do jogo do mercado internacional para dar curso à história que escrevia a título de industrialização brasileira. Processo esse que foi ganhando extensão e profundidade sob o olhar e com as mãos dos agentes das grandes empresas mundiais já no século XIX, primeiro empresas inglesas, depois americanas.

O Brasil independizou-se politicamente para viabilizar-se política e economicamente no interior dos sistemas do Estado-nação. Os estados hegemônicos beligeraram entre si, ora diplomaticamente, ora em guerras, mantendo articulado econômica e politicamente o sistema de Estado. O imperialismo tem sido a base real e operativa dessa articulação desde o século XIX. À frente avançada do imperialismo (hoje chamada globalização) estão empresas que procuram áreas, territórios de investimento.

Neste sentido, a estrutura política do Estado foi sempre o canal necessário para sua ação porque, em princípio, é preciso garantir legalidade ao capital investido. O Estado criava a jurisprudência necessária e ia se constituindo, ele próprio, como Estado. Assim, o Estado se edifica em nome da sociedade e do social, mas se realiza sempre capturado por relações, por interesses políticos, cuja outra face é sempre econômica.

O pós-guerra é um período de extraordinária elevação do nível de vida em quase todos os países ocidentais. No Brasil do pós-guerra o varguismo, apesar da queima de divisas, não permitiu raciocinar nada parecido. Nos anos desenvolvimentistas de Kubitschek, marcados por um forte discurso nacionalista, foi introduzida a indústria do automóvel, com capital estrangeiro. O Estado se aparelha quanto a sua estrutura jurídica para outra etapa do imperialismo, inclusive para sua dependência de combustível do exterior. Vê-se que a cada passo se aprofundam as relações econômicas e políticas com os países do primeiro mundo, e isto fundará uma situação de dependência tecnológica, científica, cultural, financeira. Enfim, tal modernização exigia um leviatã cada vez maior, um monstro com muitos braços. O estatismo era o fundamento necessário para uma articulação ao nível do Estado com o capital produtivo de base internacional.

Os anos setenta foram marcados por uma plethora de capital nos mercados internacionais, principalmente do dólar americano, e as economias periféricas foram pressionadas a mais um grau de modernização. Alguns países, como por exemplo o Brasil, estavam destinados a receber imensos repasses para o governo nacional, a título de alcançar os níveis do primeiro mundo. Países como o Brasil, Argentina, México viram crescer seus níveis de endividamento. Em verdade, a grande avalanche das empresas multinacionais ocorreu no fim dos anos 60 e anos 70, sob a salvaguarda da Aliança para o Progresso, com dinheiro do BIRD. Aos desequilíbrios dos balanços de pagamento, seguem-se volumosos déficits públicos cuja solução vai sendo encontrada no endividamento do Estado, pela venda de títulos no mercado. Então, dívida externa, mais dívida interna, mais emissão, conduziram aos impasses da crise que o neo-liberalismo quer sanar. A primeira medida para enfrentar essa situação seria a da privatização das estatais, com o que se pretendia diminuir o gasto público e fazer caixa para liquidar dívidas do governo, canalizando-o para cobrir os déficits públicos.

Em verdade, ao findar a segunda guerra, as instituições financeiras internacionais – FMI, Banco Mundial, BIRD – já tinham articulado, do ponto de vista da economia mundial, os níveis de dependência dos estados ao capital internacional. Os países da órbita dos Estados Unidos, na América Latina, são pressionados a se associarem a essas instituições para obterem crédito, “quando necessário”, junto aos bancos internacionais.

A crise do Estado-providência, ou seja, o Estado incapaz de cumprir suas funções, se traduz na prática em: 1) enorme endividamento externo; 2) implementação de políticas de ajuste; 3) redução dos níveis de vida da população.

Neste momento, perto de 80% da população é urbana. Nas grandes aglomerações como São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador... aparecem nos jornais cotidianos o drama da crise. O drama é o da vida. Da vida vivida com a falta de emprego, de escola, saúde, moradia. Não obstante, se as políticas neo-liberais não resolverem os impasses da reprodução social ao nível dos Estados, elas têm permitido um fluxo de capital especulativo que entra e sai das Bolsas, da noite para o dia, de um país para outro, levando-os à insolvência, como aconteceu com o México. Assim, com novas tecnologias, a liberdade de mercado faz circular livremente tudo, em qualquer lugar.

Mas as camadas médias da sociedade mantêm-se, ainda, fortemente arraigadas aos seus padrões de consumo, embora o evidente empobrecimento de grandes extratos das classes médias. Os modelos de consumo, quando se realizam, reproduzem a estrutura geral do sistema e quando, nos segmentos já empobrecidos, já não se realizam, permanecem como a ilusão, uma luta por manter posições sociais históricas. Em verdade, são possibilidades que têm estreitos limites, na atual conjuntura. Assim, tanto famílias, como empresas, como o próprio Estado rodam seus patrimônios para salvaguardar posições históricas.

Se estiver correta, o que denominei *dilema da crise* não é mais que *dilema de interpretação da crise*. Por que a crise é real, é prática e experimentada. É o colapso da modernização, haja vista os seus dramas; ela não é dilema. A crise é ontológica.

**Impasses da Educação** – Temos que raciocinar sobre o fato de que tudo está impregnado do seu

contrário e explorar os possíveis. Se a escola burguesa afunda, resta a capacidade e a necessidade de aprender e é, neste sentido, que é preciso atuar. Ensinar e aprender é a nossa palavra de ordem, até porque a escola burguesa, nos seus melhores resultados, não conseguiu tal façanha. Ela ensinou instrumentalizando o conhecimento no sentido de obter resultados interesseiros, especializando, parcializando ao extremo seu próprio saber.

Há uma contradição incrível nesse processo. Nos países do primeiro mundo os jovens são altamente especializados e quando temos que viver esta nova revolução técnica que tem na informação sua *frente*, entre os altamente especializados, há um enorme excedente. O desperdício alcançou a escola e todas as suas estruturas. Em países como o nosso, já somos em grande medida uma massa de sobrantes e, exatamente por isso, podemos reviver na relação: ensino-professor, o aprender a aprender-ensinando.

Contudo, é necessário fugir das armadilhas, que aliás são muitas. Armadilha de assumir como princípios dados essenciais da sociedade burguesa, acreditando que sejam novos valores capazes de fundamentar novos procedimentos, novas posturas, de abrir novos horizontes. Percebo de modo fragmentário, mas real, uma valorização do indivíduo no discurso e na prática de muitos professores. Como se o respeito à relação ensino-aprendizagem tivesse descoberto como ponto de partida o indivíduo e estaria aí, na individualização do sujeito, um preceito a ser seguido, como uma descoberta de uma escola mais condizente com relações revestidas de autenticidade. Alto lá!... O indivíduo foi a criação mais essencial da sociedade burguesa, cujos valores são os da concorrência. Que a burguesia tenha tido que construir, contraditoriamente, uma sociedade, socializar abstratamente seus membros foi a sua contradição. É por isso que as associações reais, implicando práticas concernentes à vida civil, têm dificuldades de se firmarem, mas, quando se firmam, são veículos e meios de superação da sociedade como abstração; por isso portadoras de virtualidades inusitadas.

O indivíduo é, nesta sociedade, partícula, mônada, que vive, sobrevive, se reproduz sobre o primado do individualismo. A exacerbação do eu vem de todas as relações, de tal forma que fica incompreensível à prática de ensino que postula o eu como caminho do entendimento do mundo, e menos ainda que uma tal atitude conduza a qualquer superação. O Cristianismo com todas as suas mazelas fez melhor, muito melhor, ensinou durante séculos que os indivíduos sabem de si no outro. Logo, a prática de ensino que se quer criadora tem que escapar da armadilha de reiteração do eu, caso contrário estaremos no caminho da afirmação do que se quer negar pelo menos como intenção.

A atualidade do ensino no país é dramática, para não dizer o pior; o sentido que as políticas públicas vem imprimindo à educação é de segmentação das escolas com a finalidade de conseguir alguma melhoria qualitativa no ensino para áreas estrategicamente concebidas, demarcadas, como as escolas-padrão de São Paulo e as escolas em Belo Horizonte. A rigor, as estratégias para a escola pública estão inseridas nas políticas de ajuste do Banco Mundial, em conformidade com os ares destes tempos, nos quais

1. difunde-se a idéia de que o desemprego é desqualificação, ou seja, supostamente não existe um componente estrutural histórico, que o determina.
2. pensa-se que a escola tem que ter um caráter mais flexível. As carreiras do magistério, tanto quanto as seriações do ensino, são óbices que precisam ser demovidos.
3. a escola precisa ser paga. Pensa-se que o maior problema do ensino público, nos países pobres, consiste no fato de que quem pode pagar tem escola gratuita.
4. ocorre a exclusão do Estado do controle direto das escolas, portanto descentralizado do funcionamento, com controle pelas comunidades.
5. sugere-se um sistema nacional de avaliação com testes padronizados.
6. um sistema de avaliação, com hierarquização das escolas, resultaria em salário diferenciado aos professores.

Já se observou que tais preceitos são contraditórios em si mesmo, mas vale indagar: como descentralizar garantindo mais autonomia às escolas com maior presença da comunidade, hierarquizando escolas, professores etc. Como empreender flexibilização total com resultados rigidamente programados?

Vou discutir agora os horizontes paradigmáticos. Trata-se de indagar sobre a nossa atividade, a nossa prática de professores, num mundo em que as instituições, os mercados estão destinados a uma minoria – 60% da população é de pobres e miseráveis no Brasil.

Quero pensar a atividade de ensinar, lembrar que a Revolução Burguesa postulou a liberdade, a igualdade e a fraternidade e que, em nenhum momento, essa igualdade deixou de ser apenas igualdade entre iguais, que para a liberdade vieram os códigos e o dinheiro e para a fraternidade se instituiu o serviço público. Mas nós lidamos com pessoas, para sermos professores renunciamos aos papéis. Nisto está toda virtualidade do nosso vir a ser. Então, marchando contra a corrente, devemos pensar no que é de fato o aprender e o ensinar e apostar por essa via um novo humanismo, sem precisar fazer disso uma atitude religiosa, porque já é possível constatar que a máxima que orientou a escola talvez por mais de dois séculos, foi a de que saber é poder. É possível saber que essa máxima era impulsionada como valor, e que se sedimentava aqui e ali, mas revelava também que o poder nem sempre esteve associado ao saber. No cume, no alto da crise da sociedade burguesa, se duvida disso, então estamos em condições de pensar o saber em outros termos e de propor novos horizontes para o conhecimento. De postular um novo horizonte para os nossos direitos, que nos libere de ter imediatamente o Estado como interlocutor, como o outro da nossa atuação, já que ele não nos dá respostas. Está mergulhado numa imensa crise, talvez até apodrecendo; no direito de *aprender a aprender* libertado do horizonte do poder, está o saber. O saber pode ser prazer e, diga-se, o aprender, o conhecer decorre de uma necessidade vital tão forte como alimentar-se, procriar-se. Em matéria de aprendizagem, o individual e o coletivo não se opõem. Quem aprende se torna interlocutor pertinente. O enriquecimento de um é enriquecimento do outro. Sob esse aspecto muitas energias são dispensadas e depois desperdiçadas. No primeiro mundo, o sistema escolar/universitário, após anos e anos de estudo, coloca no mercado gerações de jovens com alta especialização, em contingentes excessivos às necessidades de quadros das organizações. Em muitos países do primeiro mundo, o saber preconcebido, com finalidade restrita, não alcança o circuito da produção e da realização, logo, o que não se consoma perde-se no caminho. A finalidade restrita da escola impede mesmo que se situe no mundo do conhecimento, impede aos jovens estudantes de saber a extensão do que não sabem. São os escravos dos tempos modernos. Um filme de ciência ficção mostra como Gutenberg viu recusar sua invenção, a prensa, porque o mercado mostrava que os clientes não sabiam ler – com o tempo a prensa se consolidou como técnica e promoveu um extraordinário desenvolvimento social, trabalho especializado – e o direito à alfabetização entrou no rol dos direitos.

Cinco séculos depois, o mesmo raciocínio se aplicava para os computadores. Nos anos 60/70 grandes unidades manipulavam grandes máquinas e a elas se atribuía poderes sobre-humanos, três letras mágicas, IBM, fez disso fonte de grandes lucros. Esse monopólio foi balanceado com a microinformática.

Entre a prensa e o computador, a escola teve por objetivo ler, escrever, contar. Redefine-se agora o sentido da linguagem, a questão é a do tratamento do texto, modifica-se a maneira de escrever, os datilógrafos caem em desuso como caíram os copistas depois de Gutenberg. O ato de escrever tende a modificar-se... Moral da história: quanto mais desenvolvida a sociedade de mercado, menos as pessoas aprendem para saber, mais aprendem para fins imediatos, no sentido da finalidade restrita: técnica e veloz.

Esse foi o sentido até o presente. Saber o que se aprende, porque se aprende, é um direito. Qual o sentido do que se aprende? Espero que, nesses dias, seja possível desmistificar, mais uma vez, o ensino que promete, que posterga a realização dos conteúdos.

Finalmente, na tentativa de ligar a crise do Estado ao dilema do ensino, postulando o direito a aprender, cabe constatar ainda situações histórico-concretas, nas quais se situam essas questões. A extensão de certas relações à escala do planeta com imposição de relações de troca no mercado mundial, produz essa mundialização que é, em grande medida, uma vitória do capitalismo como formação social, devido à sua prodigiosa adaptação. Mas sobra uma contradição entre o local e o mundial: a mundialização do capital produziu um mundo desértico, porque as pessoas afirmam uma ligação forte com o local – o local permanece a única coisa mensurável... A mundialização dos mercados parece enfraquecer o Estado Nação, no interior do qual emergem forças localizadas em torno de particularidades até então abrigadas no Estado Nação. A particularidade militante dá origem a inúmeros particularismos, e o par dialético mundial-local ganha objetividade. Neste sentido está o anti-estatismo, e ganha relevo a cultura com as particularidades nela sedimentadas. No plano real da vida, os homens se aglutinam a partir dessas particularidades e aqui começa a história de novos direitos. Direitos que não vão mais ser abstratos como os do cidadão abstrato nascido da Revolução Burguesa, mas vindos de

necessidades imediatas, das suas experiências vitais, portanto direitos reais e objetivos. Como o direito a aprender, sabendo o que aprende, para que aprende, como realização de uma impulsão de vida.

Aprender é uma necessidade de todos durante toda a vida e, enquanto necessidade vital, é liberdade e prazer. É este prazer que leva a aprender gratuitamente, misturando conhecimentos para os quais não se tem necessidade imediatamente pressuposta. Já se constatou que este caminho permite os *acessos* e que faz avançar a humanidade mais rápido do que a eficácia imediata, carregada de intencionalidade.

Aprender é tão importante que a sabedoria das nações o definiu como um direito. A atividade de aprender como naturalidade dada, como atributo do ser, está organizada, na sociedade moderna, no sentido da sua própria institucionalidade, como função especializada de ensinar e aprender nas estruturas do Estado, movida pela razão iluminista. A escola visou, portanto, desde sempre, propor conteúdos sistematizados como objetivos do aprendizado. Tem realizado como propriedade e sentido até certo ponto duvidoso, sua finalidade de transmitir conhecimentos acumulados, enfrentando a contradição inerente ao conhecimento, seu caráter cumulativo e genérico e seu crescimento analítico, verticalizado, especializado. Ao final, aparece como objeto e objetivo do aprender conhecimentos sistematizados. Mas o aprender parece ser mais do que aquilo que pode ser sistematizado nas estruturas do saber convencional. Porque nenhuma epistemologia, saber parcializado, segmentado, alcança a integralidade dos seus próprios objetos.

O recurso à interdisciplinaridade vem tendendo a suprir essa lacuna até certo ponto dramática para o saber e para a prática, mas a interdisciplinaridade está, por si mesma, fadada a não resolver tais dilemas, pois o seu pressuposto é a sua própria impossibilidade: o saber parcializado.

Está hoje, no horizonte, a transdisciplinaridade. O seu percurso terá que ser ainda provado. Consiste, basicamente, na convergência de interesses na direção de objeto(s) do conhecimento. É assim que se situa no presente o interesse pela cultura e pela problemática ambiental, como temáticas convergentes, e que assumem um caráter paradigmático para o saber e para a prática, face aos dilemas do mundo vivido e do mundo do conhecimento. A trilogia: escola, exército, fábrica nos encerrou nesse círculo vicioso, fazendo crer que a obediência era uma virtude necessária, porque o conhecimento exigia barreiras, castas, hierarquias, tudo mais...

Sejam quais forem os horizontes para o conhecimento não se pode minimizar nem negligenciar o ato de aprender. A aprendizagem, nós educadores temos consciência, exige que tomemos conhecimento de uma crise que afeta a todos. Enfim, como equacionar os impasses que nos impedem de sair dessa crise?

Há doutrinas que fundamentam concepções e práticas que nos afundam nesta situação. Pois estamos imersos num mundo em que as instituições, os mercados, estão destinados a uma minoria. Não obstante, tanto as instituições quanto os mercados, pesam igualmente sobre todos.

\* Professora no Departamento de Geografia da FFLCH/USP. Presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros.