

O que pensam outros especialistas?

Exclusão Social e Fracasso Escolar

Aldaíza Spozati

Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Seguridade e Assistência Social (Nepsas) da PUC-SP; e vereadora no município de São Paulo.

Exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade. Pensado desta forma, em um parágrafo estaria encerrado o debate: quanto mais exclusão social, mais fracasso escolar e vice-versa.

Considero, porém, que essa leitura causal, e que não deixa de ter razão, mecaniza a análise, cria a justificativa e com isso retira a questão da dinâmica da vida e do viver. Em outras palavras, a leitura causal, ainda que concreta, leva à naturalização da questão: há fracasso porque há exclusão, ou vice-versa. Aliás, já ouvimos de várias autoridades essa consideração. Essa naturalização tem seu registro de nascimento abonado pelas teses neoliberais. Afinal, como dizia Adam Smith, se os dedos das mãos são desiguais, por que os homens não o serão?

O contraponto a essa análise deve recorrer à ética, que traz à tona a questão da desigualdade humana e põe a pergunta no campo da justiça social: é cabível compactuar com a segmentação da sociedade e, nela, com crianças e jovens na condição de fracassados e excluídos?

Nessa perspectiva é que pretendo tecer algumas considerações sobre a relação entre fracasso escolar e exclusão social. Recorro, na maioria das vezes, ao estudo da cidade de São Paulo que construí, pela primeira vez, índices de discrepância do desenvolvimento humano da população entre os 96 distritos da cidade, assim como os índices de inclusão e exclusão social fundamentados em 49 variáveis agrupadas nas utopias includentes de autonomia, desenvolvimento humano, equidade e qualidade de vida. Trata-se do *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*, pesquisa que coordenei no Núcleo de Seguridade e Assistência Social (Nepsas) da PUC-SP (Sposati, 1996), realizada em parceria com organizações não-governamentais como o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), dentre outras.

Proponho duas direções básicas para o exame da questão do fracasso escolar e exclusão social. Na primeira direção de análise, tensiono o conceito de fracasso com sua antinomia não-

fracasso. Diria que essa direção é mais conceitual ou referencial, propondo a discussão do que se entende por fracasso. Na segunda direção de análise, agrupo relações de tensão e conflito que sintetizo em: escola e fracasso; não-escola e fracasso; escola e exclusão social; e, por fim, fracasso/exclusão social em face do não-fracasso/ inclusão social.

Proponho que se considere a escola como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/aluno. Proponho pensar a escola como pólo dinâmico em suas relações de externalidade. Isso não significa que a escola não gere processos de exclusão/inclusão social em seu interior, mas que se deva considerar que esse processo envolve tanto relações internas como externas à escola.

E mais, desejo não ficar restrita ao retrato específico do escolar, do momento da freqüência da criança e do jovem à escola, mas partir de um referencial mais alargado da noção de fracasso escolar, espelhado no perfil educacional da população brasileira. Valho-me, inicialmente, de um conceito abrangente de fracasso escolar e do exemplo da cidade de São Paulo, com base nos dados do *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*. Não me deterei, até por não ser de minha especialidade, no exame do processo pedagógico escolar. Tomarei a escola em sua dimensão de espaço de um ethos em relação direta e indireta com seus usuários e seu entorno. Buscarei examinar a questão a partir da teia de relações e questões que tramam, perversamente, a relação entre fracasso escolar e exclusão social.

A antinomia fracasso/sucesso

Um dos equívocos que cometemos é o de autonomizar conceitos, principalmente aqueles que qualificam uma situação. Tomemos como exemplo inicial o conceito de pobre. Considero que não se pode tão só definir o pobre sem construir sua antinomia, que não é o rico, mas o não-pobre. Caso não se faça o contraponto, a tendência é examinar a questão de forma apartada, onde o hori-

zonte da ação fica restrito a minorar ou melhorar a situação de pobreza e não em criar a não-pobreza. O mesmo raciocínio aplica-se ao fracasso escolar ou à exclusão social. Se o contraponto de fracasso fosse o sucesso, não haveria aí um exagero? Entre fracasso e sucesso há um padrão desejável?

No debate sobre exclusão/inclusão social, a questão é estabelecer o que é estar incluído. Sentimos essa dificuldade ao buscar estabelecer os índices de exclusão social no estudo de São Paulo, quando tivemos de construir, inicialmente, o que seria uma situação de inclusão, definindo um padrão básico de inclusão. Por exemplo, qual o salário desejável para um chefe de família estar incluído? Quantos anos de estudo deve ter um chefe de família? Essas foram algumas dentre 50 questões que permitiram construir uma escala que fornecesse os parâmetros de inclusão e exclusão social, para construir o *Mapa da Exclusão/Inclusão Social de São Paulo*.

Proponho pensar a antinomia fracasso/sucesso escolar tendo por horizonte o não-fracasso, o que não significa, necessariamente, o sucesso, mas sim um indicador de inclusão social. É freqüente a associação entre fracasso escolar e "incompletude", isto é, a não-conclusão das oito séries que compõem o ensino fundamental, por abandono, incapacidade, etc. Essa leitura, correta em seu imediato, leva a um raciocínio contábil: quantos entram, quantos saem da escola, qual o perfil da seriação escolar, etc. Considero que aí se estará operando com o que o sempre mestre Paulo Freire -com saudosa propriedade - caracterizou de "educação bancária". Pensando desse modo, a questão se resolveria com:

- vagas suficientes para crianças e jovens em escolas;
- medidas coercitivas para que os pais obriguem os filhos

a ir à escola;

- medidas de flexibilização do processo pedagógico, para evitar a síndrome da reprovação; no caso, eliminação das avaliações coletivas dos alunos ao final de cada série, entre outras.

Essas medidas têm certa racionalidade, e até propriedade - com alguns cuidados. Todavia, será que resolvem o fracasso escolar, provocam a inclusão social?

O Relatório Mundial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (1999) aponta o nascimento da criança número 6 bilhões, ocorrido em 12/10/1999. Isto significa que o planeta Terra já tem mais de 6 bilhões de crianças. Aliás, duas crianças nasceram nessa data, uma na Bósnia e outra no Brasil, em Salvador. Essa criança nascida no Brasil tem:

- 30% de chances de não ser registrada ao nascer;
- 40% de chances de seus pais terem um padrão instrucional de menos de quatro anos de estudo;
- 21% de chances de nascer em lares cujos pais são analfabetos;
- 27% de chances de viver em uma família com renda mensal inferior a meio salário mínimo *per capita*;
- 17% de chances de trabalhar para ajudar a família a partir dos 10 anos, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente só admita como adequado o trabalho após os 14 anos;
- 46% de chances de já estar trabalhando entre os 15 e 17 anos, tendo ou não concluído o ensino básico, para poder sobreviver e ajudar a família;
- 59% de chances de concluir o ensino fundamental (8ª série), embora 95% tenham chance de acesso a esse nível de ensino.

Os dados recentes do Unicef antevêm que 41% das crianças brasileiras estão fadadas ao fracasso escolar e a reproduzir, no futuro, a situação atual de fracasso de seus pais. Está sendo considerado aqui como fracasso o fato de não ter completado as oito séries. No entanto, estarão os 59% que concluem as oito séries incluídos no *não-fracasso* ou no sucesso escolar?

Afinal, o que é o não-fracasso escolar? Será o alcance de certo grau de desenvolvimento humano? Será a condição de autonomia? A de qualidade de vida? Será a condição de civilidade que permita valores e práticas como a da equidade? Bem, se é tudo isso, voltemos à afirmação anterior: não-fracasso escolar é inclusão social.

Possivelmente, os 41% de crianças que não completarão a 8ª série pertencem às 61% de famílias do Brasil onde os pais não têm tal grau de instrução - dos quais 21% são mesmo analfabetos. É ainda mais provável, que, daqueles 41% de crianças que fracassarão, pelo menos 21% vivam nesses lares de pais analfabetos. Alfabetizar-se é uma das pré-condições para o não-fracasso. Ter registro ao nascer é outra, até para se saber da existência de vagas em escolas em número compatível com as crianças nascidas vivas e as que conseguirem sobreviver até os 5 anos de idade.

O Unicef informa que 258 mil bebês deverão nascer em outubro de 1999 no Brasil, dos quais 9 mil morrerão antes de 1 ano de idade. Desse número, 70% não completarão uma semana de vida, devido a precárias condições de seu desenvolvimento uterino ou a infecções pré-natais. Essas seriam mortes evitáveis, mediante cuidados na gravidez e no parto.

A desnutrição dos que sobreviverem será recebida pela escola aos 7 anos, principalmente porque, embora seja exigência constitucional, não há oferta suficiente de vagas em escolas de educação infantil ou creches, nem acesso a alimentação sadia, etc, que garantam à criança uma adequada condição de desenvolvimento ao chegar à escola. Diz o Unicef que quatro em cada dez crianças brasileiras com menos de 5 anos apresentam peso e altura abaixo do padrão normal.

Percebe-se que, *grosso modo*, quase todos os dados levam à fatal correlação entre os 40% e 60% *de fracasso premeditado* e fracasso possível. Chamo de fracasso premeditado aquele resultante da omissão da ação das autoridades, das políticas públicas; o fracasso possível é aquele decorrente de condições eventuais e circunstanciais. Considerar eticamente a existência de fracasso premeditado é um choque; este é, sem dúvida alguma, quase criminoso.

Há uma outra pré-condição a agregar ao quadro já exposto: a distância instrucional entre pais e filhos. Não me refiro ao conflito de gerações, mas às conquistas transmissíveis e ao apoio

mútuo entre gerações no processo de aprendizagem. A análise dos dados do IBGE, do Censo de 1991, utilizados pelo *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*, mostra que 50% dos chefes de família de São Paulo não chegam a ter oito anos de estudo e que aproximadamente 10% são analfabetos. Podemos, pois, afirmar que 60% dos chefes de família de São Paulo seriam exemplos de fracasso escolar premeditado.

Pior ainda é a situação quando consideramos esse quadro geral distribuído pelos 96 distritos da cidade. Verifica-se que, para cada chefe de família com mais de 15 anos de estudo que vive no distrito de Iguatemi, na Zona Leste, há 152 na mesma condição no Jardim Paulista. Há, portanto, "ilhas de prosperidade instrucional" na cidade de São Paulo. De outro lado, para um chefe analfabeto no Jardim Paulista encontramos 21 em Marsilac, que fica na Zona Sul. Já se verificam aí discrepâncias territoriais de fracasso escolar; não se trata de um processo homogêneo em sua distribuição na cidade.

Digamos que um índice de sucesso seja a alfabetização infantil precoce, isto é, aos 5 anos de idade, e que a alfabetização infantil tardia, dos 10 aos 14 anos, seja um índice de fracasso. Os dados encontrados em São Paulo mostram que, se 7% da população de 5 anos é alfabetizada, quase 3% da faixa de 10 a 14 anos é analfabeta. A "ilha de prosperidade instrucional" reproduz-se também neste caso: para cada 25 crianças de 5 anos alfabetizadas do Jardim Paulista, há somente uma no Iguatemi. Por sua vez, o espriamento territorial do fracasso fica nítido quando se encontra, para cada criança analfabeta dos 10 aos 14 anos em Perdizes, 16 delas em Marsilac, na Zona Sul da cidade (Sposati, 1996).

Outro ponto para o qual o *Mapa da Exclusão/Inclusão Social* chama a atenção é a distância entre números absolutos e relativos, ao analisar-se quaisquer dessas situações. Em cidades com índice populacional significativo, explosivo até, como é o caso de São Paulo, o número relativo esconde vidas humanas. Por exemplo, vivem em Sapopemba

8.576 chefes de família analfabetos (14% do total), a maior concentração absoluta, enquanto em Marsilac a porcentagem de 25% de chefes analfabetos corresponde a 340 pessoas. É evidente que, do ponto de vista humano e sob o mesmo indicador de fracasso escolar, é bem pior a situação de Sapopemba do que a de Marsilac.

Essa primeira direção da reflexão aponta para uma série de indicadores do fracasso e do não-fracasso. Passo agora à segunda direção, que se ocupará de um conjunto de tensões na relação fracasso/exclusão e não-fracasso/inclusão social, que sistematizo em quatro tópicos: o padrão de não-fracasso escolar; o acesso à escola e seus condicionantes; escola e cidadania; e a condição de ser criança e jovem incluído.

O padrão de não-fracasso escolar

A Constituição brasileira de 1988 determina o direito ao ensino fundamental para todo cidadão brasileiro. Os brasileiros têm direito a oito anos de estudo, o que deve ser afiançado por responsabilidade pública e social.

Certamente, para um reduzido setor da população, essa condição indica uma situação muito insuficiente, no que se refere à escolaridade desejável - corresponderia a "pão e água", em termos instrucionais. Sugiro, portanto, que oito anos de estudo seja considerado um padrão básico de sobrevivência instrucional, o qual ainda é inatingível para 50% da população brasileira.

A idéia de oito anos de frequência à escola - sem incluir nessa conta um ou dois anos de educação infantil - supõe que a criança, após tal frequência, terá desenvolvido e atingido o padrão básico de escolaridade. Será essa uma situação de não-fracasso? Até pode ser, mas certamente não significa sucesso, ou desenvolvimento pleno; o padrão básico de sobrevivência instrucional não se relaciona apenas a grandes possibilidades de desenvolvimento do indivíduo.

Como assinala o raciocínio que subjaz à construção do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a morte precoce e o não-desenvolvimento de uma capacidade não constitui apenas perda para o indivíduo, mas para a sociedade, que perde possíveis genialidades, destrezas, capacidades, em seu processo coletivo de desenvolvimento humano. O rebaixamento de um afeta, sem dúvida alguma, os demais, embora o raciocínio da apartação social tenda a maquiá essa situação. Esse é o processo de naturalização da diferença, já aludido nesta reflexão, onde alguns estão fadados à subalternidade, à vida precária.

Não se dispõe de dados censitários distritalizados sobre a frequência à escola por jovens e crianças no Brasil. O censo escolar na cidade de São Paulo, embora obrigatório pela Lei Orgânica do Município, não tem sido realizado.

Para elaborar o *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*, tentamos estabelecer relação entre a idade das crianças (7 a 14 anos) e as vagas existentes de 1ª a 8ª série em um mesmo distrito. Chegamos a identificar vários superávits numéricos de vagas que, todavia, não descrevem a situação real. Primeiro, porque a entrada na escola pode ser tardia - ou precoce; segundo, porque na população de mais baixa renda (leia-se aquela de chefes de família com menor índice instrucional), a interrupção da frequência à escola ocorre até pelo simples e direto motivo de mudança de local de moradia ou trabalho, situação em que o acesso à escola acarretaria gastos insuportáveis com transporte. E, além da interrupção, a repetência vai estender a frequência ao ensino fundamental até os 18 ou 19 anos.

O índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), classifica os países em uma escala de 0 a 1, com atribuição de 0 ao país com pior valor ou carência e 1 ao país com carência mínima. O Projeto de lei que apresentei à Câmara Municipal de São Paulo, exigindo a realização do censo escolar a cada dois anos, foi aprovado pelos vereadores e vetado pelo Executivo.

Atente-se que não se examinou aqui qualquer outra condição para o não-fracasso escolar além da conclusão da 8ª série. Trata-se, portanto, de um padrão pobre de não-fracasso escolar, muito distante do sucesso. E o padrão básico de sobrevivência instrucional.

A discussão do sucesso não pode, pois, limitar-se ao alcance das oito séries, mas deve ser estendida à qualidade da escolaridade. Passe assim de um conceito bancário - quantos dentro e quantos fora - para um conceito qualitativo sobre as aquisições, de quem está dentro e de quem está fora, para alcançar uma vida digna como brasileiro.

O acesso à escola e seus condicionantes

É óbvio que uma primeira condição para o não-fracasso é lograr uma vaga na escola. Para verificar se essa condição está sendo oferecida, há de se examinar a inter-relação entre o crescimento populacional da cidade e a oferta de vagas.

No caso de São Paulo, há diferencial significativo no crescimento populacional por distrito da cidade. Alguns distritos já têm índices negativos de crescimento, enquanto outros como Anhangüera, Cidade Tiradentes, Grajaú, Iguatemi, ou Parelheiros crescem significativamente. Pior, o crescimento populacional associa-se muitas vezes à implementação de macroprogramas habitacionais em determinados bairros da cidade, promovidos pela prefeitura e pelo Estado. Todavia, a mudança das famílias não é recebida ou acompanhada por um programa de realocação de vagas escolares. É interessante constatar, pela comparação do crescimento distrital em São Paulo, que o distrito Cidade Tiradentes aumentou sua população total em mais de 11 vezes em uma década, estimulado por macroprogramas habitacionais que induziram milhares de transferências. Imaginemos o impacto disso na vida e na infraestrutura local.

Tabela 1 - Incremento populacional por distrito em São Paulo
(distritos selecionados com maior crescimento percentual)

Distrito	1980-1991 %	1991-1996 %
Anhangüera	131,93	144,72
Capão Redondo	50,94	8,93
Cidade Tiradentes	1.019,61	80,93
Grajaú	65,18	50,36
Iguatemi	83,53	60,15
José Bonifácio	339,25	5,06
Paraguai	96,53	29,89

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 1991; Contagem Populacional, 1996.

Na *via crucis* popular, o acesso à habitação é uma "estação" na trajetória do calvário, e a vaga em escola para todos os filhos será outra, como a creche, a escola infantil, a unidade básica de saúde, etc. O estudo intra-urbano da distribuição das vagas em uma cidade é indispensável. Em bairros cuja ocupação é de renda alta ou média-alta, há demanda menor de vagas em escolas públicas; para as famílias aí residentes, também não interfere a distância entre a casa e a escola, pois dispõem de transporte próprio. Essa questão ficou explícita no *Mapa da Exclusão/Inclusão Social de São Paulo*. No Jardim Paulista foi encontrado o mais baixo índice de preenchimento de vagas em escolas públicas para as crianças que ali moram, embora seja o distrito de maior nível instrucional, como já assinalado. Não encontrar vaga pública não é critério de exclusão para o morador do Jardim Paulista, que frequenta escola particular. Escolas públicas nesses bairros são procuradas pelos familiares de empregados ou zeladores de prédios ali residentes. Como já aludido, a proximidade da escola é crucial no caso das famílias de baixa renda. A escola deveria ser um equipamento com raio de abrangência a ser cumprido a pé e com segurança.

Um exemplo da distribuição inadequada da relação demanda/vaga na cidade é o da oferta de vagas em escolas muni-

cipais de educação infantil. No centro de São Paulo existem mais vagas em escolas de educação infantil do que crianças demandando vagas: para 11.534 crianças de até 6 anos residentes, são oferecidas 15.196 vagas. Situação oposta pode ser verificada na Região Sul, que abrange distritos com infra-estrutura e renda bastante inferior. Nessa região, a oferta de vagas só cobre 52% da demanda: são 83.022 crianças para 43.061 vagas em escolas de educação infantil.

A dinâmica populacional da cidade - incluindo a induzida pelos programas governamentais - precisa ser incorporada na previsão de vagas. Não há um sério planejamento de localização da rede em face da realidade concreta da população, nem o cumprimento de metas de provisão de vagas, com base no exame da realidade aqui estudada.

Outro fator que contribuiu para a dificuldade de acesso foi a reorganização da rede estadual, em 1996, realocando-se as escolas de 1º grau por seriação, algumas com classes só da 1ª à 4ª série e outras, da 5ª à 8ª série. A distância à escola, encurtada ou estendida pelo acaso do destino para a vida de cada criança ou família, provocou sérios problemas concretos relativos ao cotidiano de muitas famílias e crianças. Esses são apenas alguns exemplos de como, na cidade de São Paulo, ocorrem situações que podem contribuir para situações de exclusão que, somadas a outros fatores, viriam a configurar o *fracasso premeditado* pela visão de gestão pública.

O contraponto de uma escola acessível é uma escola inacessível. A visão físico-territorial fala-nos da inacessível por distância, por situações intransponíveis como enchentes, desabamentos, morros, etc. Mas outras situações também concorrem para o não-acesso às aulas. Na ocorrência de enchentes ou desabamentos, famílias em risco são abrigadas em escolas, concretamente nas salas, sendo suspensas as aulas. O período de permanência dessa situação na cidade de São Paulo já chegou a comprometer mais de um ano de ocupação da unidade escolar. Por consequência, as crianças ficam sem aula e são promovidas automaticamente. Ter tido acesso à escola, mas não às aulas, configu-

raria fracasso ou não-fracasso escolar? Transformada em precária e coletiva habitação popular, a escola é deteriorada e a vida das crianças também.

Outra situação freqüente na rede de ensino é a de suspender as aulas por motivo de reuniões de pais ou professores. A criança fica "solta" e a mãe - que é quem geralmente comparece à reunião "de pais" - que trabalha deve faltar ao serviço ou arrumar uma solução menos prejudicial. As escolas deveriam proporcionar de alguma forma atividades para as crianças, enquanto ocorrem tais reuniões.

Quanto às crianças portadoras de deficiência, para as quais a política oficial recomenda a freqüência às unidades de ensino regular, não há provisão de seu acompanhamento por profissionais habilitados, na própria unidade escolar. Dentre as milhares de escolas da rede estadual paulista, somente quatro estão preparadas para alunos com algum tipo de deficiência, contando com professores especializados e apoio pedagógico.

Um segmento para o qual já foram desenvolvidas experiências de reinserção, mesmo que transitórias, é o das crianças de rua. Trata-se de um tema controverso. De fato, concordo que uma *escola permanente* para crianças de rua seria a consolidação da apartação e possível estímulo para permanência da criança na rua ou no trabalho infantil. Todavia, é preciso equacionar o processo de reinserção da criança de rua, o que exige um currículo especial, mesmo que temporário. Cabe aqui menção às crianças e aos jovens em liberdade assistida comunitária, aos jovens infratores etc.

Aliás, o Unicef (1999) faz interessante sugestão, ao constatar que o endividamento externo dos países mais pobres põe em risco as metas para o desenvolvimento da criança. Sua sugestão é de que seja perdoada a dívida externa, desde que os países com crianças em risco se comprometam a investir na área social o montante equivalente ao pagamento dos juros da dívida. Eis aí uma bela proposta de Orçamento de Criança no Brasil. Qual o custo de criança/adolescente com não-fracasso escolar e qual o impacto desse custo no montante da dívida externa brasileira? Por que o governo,

nas três esferas de poder, não instala mecanismos (como uma *factoring*) de modo a tornar factível a conversão de cheques endividados em operações de não-fracasso escolar? Eis uma ousadia estimulante.

Outro segmento a inserir em sala de aula é o dos jovens fora da idade escolar convencional, com necessidade de acesso a séries básicas. Como inclui-los, considerada a diferenciação etária e os condicionantes e exigências dela decorrentes? Os programas de aceleração da aprendizagem, em desenvolvimento em vários pontos do País, configuram um amplo esforço para sua inclusão (como se poderá ver neste número de *Em Aberto*).

Escola e cidadania

Ultrapassada a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Digo isso porque acredito que, dentre os demais fatores que levam os jovens para longe das escolas, está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social.

Para além do acesso à vaga, pois, é preciso considerar a escola como espaço de um processo cultural, relacionai, de um *ethos*. É preciso examinar esse múltiplo de relações de várias formas, quer do ponto de vista da síntese da cultura existente, quer da possível difusão da cultura da cidadania. Trata-se da relação entre a escola e a dinâmica do território onde ela se situa. É interessante ressaltar que, no caso das escolas rurais, já existem suficientes experiências sobre a relação entre a sazonalidade do processo produtivo agrícola e a freqüência às aulas. No caso urbano, essa questão fica difusa, devendo ser enfrentada pela efetiva integração escola-comunidade.

Considerada como espaço de um *ethos*, a escola é construção da memória local, construção da cidadania. Somos cidadãos de um lugar. Insisto em afirmar que se desconhece o lugar onde se vive. A topografia do local, o nome de córregos e seus afluentes, a

história do bairro, o poder político local, etc. não são costumeiramente conteúdos do ensino, mas da vida prática. Raramente a escola desenvolve o sentido de cidadania do lugar. Aprende-se o circuito do rio Amazonas e seus afluentes, mas não os da cidade onde se vive, embora todo dia se atravesse a ponte, o pontilhão, a pinguela, convivendo-se com a eventual enchente ou vazão da água dos córregos e rios locais. Como participar de planos diretores, orçamentos participativos, programas de melhorias locais com tanto desconhecimento? Nesse sentido, é auspicioso examinar o programa das classes de aceleração da rede paulista, que propõe precisamente a apropriação do conhecimento com base na realidade cotidiana do aluno.

Ao lado de minha tarefa docente, tenho vivido a experiência parlamentar como vereadora em São Paulo. Vale a pena educadores apreciarem as apocalípticas propostas de parlamentares em incluir no currículo escolar inglês, espanhol, ensino profissional, ambiental, etc. Parece a reedição de uma "sopa de pedras" no caldeirão, todavia sem lume. Não há química agregativa dos ingredientes com as condições de vida dos alunos.

Relembro outra condição já aqui assinalada: a distância do grau instrucional entre pais e alunos. É freqüente essa distância ser interpretada como ignorância dos pais e pouco ou nada se investir em sua redução, com base no pressuposto de que os pais, desconhecendo os conteúdos escolares, não têm condições de acompanhar o filho - atitude que amplia o já saturado universo de angústias de sobrevivência da família. Não seria mais justo decodificar a linguagem do ensino, criando pontes com o universo das famílias, de modo que os pais possam compreender e acompanhar o processo de seus filhos? É um desafio? Por certo que sim, mas sem dúvida uma necessidade que deve ter respostas. Novamente, na proposta do programa de aceleração do Estado de São Paulo, é nítida a preocupação em integrar saberes da família ao aprendizado escolar; é de se lamentar, no entanto, que isso ocorra apenas nas classes de aceleração e não no ensino regular como um todo.

Outro ponto a ser salientado é o da agenda educacional das crianças e jovens. A criança de classe média ou média-alta tem a agenda da escola completada com outras atividades como dança, inglês, informática, natação, futebol, terapias, etc. A criança de família de baixa renda tem seu universo de possibilidades restrito à escola, quiçá à sala de aula.

Vivi uma situação que ilustra o que quero dizer. Numa reunião com a população encortçada, uma menina de 11 anos me perguntou: "Você acha que a criança deve aprender esporte?" Respondi: "Claro que sim." "Você acha que o esporte é importante para que eu me desenvolva?", continuou ela, e assenti novamente. Em seguida, ela disparou a pergunta que me deixou perplexa: "Então, por que eu não aprendo a nadar na minha escola?". A agenda das atividades infanto-juvenis é tão mais restrita à sala de aula quanto mais pobre é a criança. O processo educacional se enriquece pelo estímulo de várias outras capacidades adquiridas em atividades extracurriculares - mas isso depende da capacidade econômica da família. Isso precisa mudar.

Portanto, de um lado, temos crianças e jovens, com suas realidades pessoais e familiares que permeiam o comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitá-los ou não na direção do não-fracasso escolar. Aí surgem variantes que vão desde pertencer a uma família de baixa renda e numerosa, em que as condições financeiras impedem a manutenção de um membro na escola, até a falta de escolas em determinados bairros da cidade.

De outro lado, temos escolas em péssimo estado de conservação e/ou com orientações pedagógicas excludentes. O poder público, em sua quase totalidade, encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas. Da mesma forma, a escola pública é vista como aquela destinada para os que não têm cidadania, não têm direitos.

A integração escola-comunidade ganha expressão, como sugerem Stöer e Araújo (1992), no "processo de negociação sutil da vida cotidiana" na relação escola-meio. Todavia, a ênfase

na integração criança-meio é restrita ao foco de integração criança-escola, onde a vida cotidiana "não parece ser suficientemente aproveitada para a estimulação intelectual dos alunos, processo central numa escolarização de massas para uma igualdade de oportunidades e sucesso" (Stöer, Araújo, 1992, p.162). A escola deve tanto ou mais preparar para o exercício da cidadania quanto grande parte de seus alunos parecem fadados ao trabalho precoce, e não só ao trabalho doméstico.

A existência de uma economia não-oficial, clandestina, de trabalho precário, rotineiro, intenso e de baixos salários, não parece poder desligar-se dos dois padrões de aprendizagem que caracterizam tanto a vida familiar como a vida escolar. Tanto uma como outra (...) podem ser consideradas como fazendo parte da "subterraneidade" do mundo do trabalho que envolve esses jovens. Tanto uma como outra podem construir condicionantes na forma como a escola de massas e sua expansão são percebidas pelos jovens e suas famílias (ou encarregados de educação em geral), e na forma também como a realidade institucional é vivida por eles (Stöer, Araújo, 1992, p. 163).

Um exemplo que vivi e que ilustra essa questão foi o de solicitar a algumas crianças da periferia que escrevessem sobre seu cotidiano: "a vida das crianças por elas mesmas" (Campos, 1980). O cotidiano descrito pela crianças é tão pleno de obrigações - cuidar de irmão, da casa, da comida - que sem dúvida seu viver configura o não-lúdico, a própria perda da infância. Trata-se da antecipação do estatuto de adulto para a criança, já que seus pais cada vez mais se ocupam do trabalho para garantir a vida, somando bicos e empregos ou, pior, desempregos em seu cotidiano. A relação entre a cultura da escola e a cultura local é fundamental para fazer da escola um espaço de articulação de mentes e não só de corpos (dos alunos), das emoções e desejos das crianças. Essa valorização é que permite uma nova via de inclusão e cidadania.

O sucesso de programas do tipo Bolsa-Escola reside na convicção de que é preciso indenizar a família pelo acesso da criança à escola. A condição de privação familiar passou a exigir uma ajuda financeira mensal para que a família deixe o filho freqüentar a escola: ir à escola passa a fazer parte do orçamento da sobrevivência familiar.

O enriquecimento do processo escolar na busca do não-fracasso e do sucesso requer que a escola desenvolva conhecimento aprofundado da cultura local e das condições efetivas da vida das crianças. Esse conhecimento deve ser capaz de estimular o cognitivo dos alunos a desenvolver um projeto de sociedade, tomando a cultura como prática social, alimentada por dispositivos pedagógicos. Subjaz a essa perspectiva o sentido de inclusão social ou de escola voltada para a inclusão.

Uma outra experiência positiva deve ser lembrada: a do Forum Regional de Defesa da Criança e do Adolescente de São Mateus, distrito da Zona Leste da cidade de São Paulo, que envolve, além do Conselho Tutelar, técnicos, professores, representantes de movimentos educacionais e da luta pelos direitos da criança e do adolescente. O Fórum desenvolveu uma análise das condições da rede de ensino na região, em face das condições objetivas da população, além dos demais serviços locais ligados à criança e ao adolescente. Esse procedimento, de fora para dentro da escola, assinala a busca de coerência entre escola e inclusão social.

Em um exemplo do caso oposto, participei recentemente de uma conferência municipal realizada numa escola estadual de 1º e 2º graus. Eu tratava do tema da reforma urbana e falava sobre o olhar que cada habitante da cidade de São Paulo lança sobre sua cidade. Sugeri a todos que olhassem em torno da sala onde estávamos reunidos e observassem atentamente as condições em que se encontrava o local. A surpresa foi geral, ao constatar que vidros estavam despencando, carteiras imundas e quebradas, o assoalho descolado, a sujeira dominava o local e os avisos continham sempre negativas: "não pode", "é proibido", etc. O aspecto físico da escola era de abandono, deterioração, desleixo com a coi-

sa pública e o coletivo. Naturalmente os estudantes daquela e de outras classes não poderiam ter um olhar carinhoso sobre sua sala de aula e sua escola. Dali não poderia partir nenhum incentivo ao sentimento de fazer parte daquele local, nem qualquer sentimento de preservação de espaços públicos. Portanto, não poderiam também ter um sentimento de querer aí permanecer.

Hoje, na virada do milênio, buscamos mais o processo educativo, que deve assumir um compromisso com a mudança social, em contraposição às políticas educacionais e orientações pedagógicas ainda vigentes em vários países da América Latina e do mundo, que parecem ainda constituir instrumento de perpetuação das desigualdades sociais. Educação e emancipação, como ensinou o grande mestre Paulo Freire, são faces de uma mesma moeda.

No entanto, não basta a educação formal para transformar o mundo no melhor lugar para homens e mulheres, nem mesmo uma educação cidadã, responsável e comprometida com a transformação social. A educação, por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. Ao garantir maior escolaridade em nossa sociedade, não estaremos garantindo, de imediato, a resolução das discrepâncias sociais. Não é à toa que a cartilha neoliberal prega o investimento em educação. Essa filosofia acaba por responsabilizar o indivíduo por sua situação precária, dá a entender que o motivo da pobreza, ou da não-inclusão, é a falta de estudo e não do sistema que, por sua própria natureza, acaba excluindo milhares de trabalhadores. Nessa lógica, basta investir em educação para garantir uma sociedade justa. Quero frisar que não compartilho desses princípios.

A condição de ser criança e jovem incluído

Várias considerações aqui tecidas mostram a relação de cumplicidade da escola com a exclusão social. Certamente, não abordei os temas da violência e da discriminação como fatores de exclusão no processo educacional. Não se trata de seu caráter se-

cundário, mas de considerar sua presença como componente dessas múltiplas situações excludentes e provocadoras do fracasso.

O debate em torno da exclusão social é bastante atual. Nesta virada de milênio, quando a ciência e a tecnologia atingem elevado grau de desenvolvimento, é de se indagar por que a sociedade continua a permitir tanta desigualdade e tantas desvantagens para grande parte da população no desenvolvimento de seu potencial humano. Sabe-se que esse processo não é novo. Desde os primórdios da história, encontram-se formas de dominação e de apartação entre os homens. Superá-las é o desafio.

Construir estrategicamente a proposta educacional nessa direção supõe, inicialmente, compreender o processo de exclusão social, entender aquilo em que se diferencia de outras formas de desigualdade, como a miséria e a pobreza. Para entender a exclusão social, são necessários vários recortes, já que se trata de um fenômeno, um processo, uma lógica, que possui várias interpretações e uma gradação de situações.

Essa multiplicidade de concepções permite afirmar que a exclusão social é relativa, cultural, histórica e gradual. Isso significa que pode variar de país para país, em diferentes momentos de um mesmo país, como também variar em sua gradação em um mesmo momento. E, embora esse conceito seja bipolar - isto é, a exclusão social opõe-se à inclusão - , não há um "estado puro" de exclusão, mas esta é sempre relativa a um dado padrão de inclusão.

Outro ponto importante a ressaltar nessa conceituação é não incorrer no erro de considerar exclusão social como sinônimo de miséria e pobreza. Ao contrário desses dois últimos conceitos, a exclusão social não se define pela "linha da pobreza" que separa os cidadãos entre miseráveis, pobres, remediados, etc, com base em salário, renda, capacidade de consumo e assim por diante. A exclusão social supõe ter por referência um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia, de equidade. Assim, pobre é o que não tem renda, enquanto excluído pode ser o que tem sexo

feminino, cor negra, opção homossexual, é idoso, é gordo, é magro, etc. A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio - que não necessariamente passam pela pobreza.

E justamente aqui que entra a relação educação/exclusão. Não como querem os neoliberais, que atribuem responsabilidades pessoais para justificar as desigualdades e apregoam um peso fundamental, ainda que no discurso, ao processo educativo. No darwinismo social do neoliberalismo, a vida é um processo seletivo que distingue e premia os mais fortes por sua exemplaridade. Nesse sentido, é um processo homogêneo e elitista, já que não parte da qualificação humana perante várias situações, inclusive as das desvantagens sociais geradas pela idade, etnia, sexo, dentre outras. Em uma perspectiva reducionista, o pensamento neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo. A qualificação individual, o aprendizado e a educação aparecem nesse pensamento como a "tábua de salvação" de todos os problemas. É como se um sujeito com formação e anos de estudo estivesse livre, por exemplo, do processo de reestruturação e de redução dos postos de trabalho. Dessa forma, a responsabilidade sai do Estado, do modelo econômico adotado, e passa a ser do indivíduo.

A educação é, sim, o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos. Todavia, o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções.

Numa sociedade colonizada, que dividiu homens e mulheres entre colonos e colonizadores; numa sociedade escravocrata, que dividiu homens e mulheres entre gente e objeto; numa sociedade de classes, que divide homens e mulheres entre os

que são donos e os que precisam, como é o caso do Brasil, não podemos pensar em equidade sem antes considerar a inclusão no sentido de romper a apartação do acesso das classes populares à riqueza social.

Esse processo reparador é o que se denomina educação indenizatória. Ela é indenizatória para com a condição maior de ser humano, isto é, a extensão a todos da categoria de humano. O caráter indenizatório, aqui atribuído à educação, supõe o reconhecimento e a restituição das perdas ao desenvolvimento humano causados pela cultura elitista, dominante, machista e pela subordinação econômica e política a que o neoliberalismo nos submete como parte dos países emergentes. Ser indenizatória significa que a educação deve adotar estratégias e políticas capazes de gerar apoios qualificados e diferenciados àqueles que tiveram desvantagens, efetivando seu potencial de desenvolvimento humano. Os programas de correção do fluxo escolar, objeto da atenção aqui, configuram precisamente um processo de reinclusão daqueles que se encontravam defasados em seu percurso escolar.

Acredito que a escola tem um papel fundamental no resgate desse caráter indenizatório. O primeiro passo para a indenização é a conscientização dos padrões básicos de dignidade humana. Venho defendendo a idéia de que não se avançará na consolidação das garantias sociais enquanto a sociedade civil não encaminhar um projeto solidário nessa direção. A exigência de universalizar padrões básicos de dignidade humana precisa fazer parte do padrão de justiça social que a sociedade quer ver reconhecido entre seus pares. Sem dúvida, o Estado deve consolidar e regular tais garantias. Todavia, sua efetivação é decorrência da exigência da sociedade. Aqui a educação tem papel fundamental.

E preciso rever nossos currículos escolares para incorporar a discussão desses padrões. Precisamos construir uma pedagogia da inclusão. Não basta a palavra de ordem: "Toda criança na escola". É preciso ousar, dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social.

Referências bibliográficas

- CAMPOS, M. S. A vida das crianças, por elas mesmas. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 3, out. 1980.
- FÓRUM REGIONAL DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE SÃO MATEUS. *Identificação dos serviços oferecidos para criança e adolescente na região de São Mateus*. São Paulo, 1999.
- IBGE. *Contagem da população de São Paulo*. Rio de Janeiro, 1996.
. *Censo demográfico 1991*. Rio de Janeiro, 1992. Disponível na Internet: [http://www/sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br) [1996].
Contagem da população de São Paulo. Rio de Janeiro, 1996. Disponível na Internet: <http://www/sidra.ibge.gov.br> [1999].
- MEJÍA, M. R. *Educación y escuela en el fin del siglo*. Bogotá : Cinep, 1995.
- PATTO, M. H. de S. Pedagogia da exclusão x educação. *ECA em Revista*, São Paulo, n. 4, p. 19-21, jul./ago. 1998.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. As inovações introduzidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Caderno de Formação*, São Paulo, n. 5, nov. 1997.
- SPOSATI, A. Educação, um caminho rumo à inclusão social. *Giz*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 4-5, mar. 1999.
- *Educação com equidade para homens e mulheres no Terceiro Milênio*. Santafé de Bogotá, 1998. mimeo. [Texto apresentado no II Foro Educativo Nacional y I Feria de Educación],
- (Coord.). *Mapa da exclusão/inclusão social de São Paulo*. São Paulo : Educ, 1996.
- SPOSATI, A., KOGA, D. (Coord.). *Cartografia da exclusão/inclusão social da criança e do adolescente de São Paulo*. São Paulo : Educ, 1997.

- STOER, S., ARAÚJO, H. *Escola e aprendizagem para o trabalho*. Lisboa : Escher, 1992. UNICEF. *Progresso das nações -1999*. Brasília, 1999. Disponível na Internet: <http://www.unicef.org.br/pon99.htm>