

DEMANDAS POPULARES, POLÍTICAS PÚBLICAS E SAÚDE



Vol. II

Organização

NILSON DO ROSÁRIO COSTA
CÉLIA LEITÃO RAMOS
MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO
EDUARDO NAVARRO STOTZ

COLEÇÃO | Saúde
e
Realidade
Brasileira

IV

Fracasso escolar, saúde e cidadania

(Victor Vincent Valla *
e Eliane Hollanda **)

“Alguém terá que ser responsabilizado por essa exclusão ou por essa negação do saber elementar às classes subalternas. Sobretudo quando os mesmos cidadãos — trabalhadores excluídos da escola — são excluídos de outros direitos básicos: direito à saúde, alimentação, saneamento, habitação, organização, e, sobretudo, excluídos da terra, dos bens de produção, do poder e da riqueza que produzem” (ARROYO, Miguel G. Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986, p. 22).

* Professor e pesquisador do Departamento de Ciências Sociais, ENSP/FIOCRUZ. Coordenador do projeto “Educação, Saúde e Cidadania”.

** Pesquisadora do projeto “Educação, Saúde e Cidadania”.

Introdução

Esse artigo tem a finalidade de colocar para debate os primeiros resultados de uma pesquisa que faz as seguintes perguntas: por que tantas crianças têm tanta dificuldade em passar de ano nas primeiras séries do primeiro grau das escolas públicas brasileiras? E que fazem os professores, profissionais de saúde e pais dos alunos para resolver a questão?

Essa pesquisa faz parte de um estudo mais amplo que busca compreender como a sociedade civil vê a questão de saúde-doença, como discute o assunto e o que faz para resolver seus problemas de saúde.

A primeira parte do artigo pretende oferecer ao leitor uma revisão de algumas das idéias principais que circulam hoje em torno do tema "fracasso escolar". A segunda parte do artigo trata de colocar e discutir os primeiros resultados da pesquisa.

Parte I: Revendo a questão do fracasso escolar

1. QUAL É O PROBLEMA?

A classe trabalhadora no Brasil sempre lutou para que seus filhos pudessem estudar. Tanto lutou, aliás, que hoje o governo tem a obrigação de assegurar, pelo menos por oito anos, escola para todos. Este é um direito garantido pela Constituição.

No entanto, os filhos dessas famílias pouco usufruem deste direito. Apesar da garantia constitucional, a universalização da escola pública no país é uma meta distante. Vagas para todos que têm idade para freqüentar a primeira série do primeiro grau, para aqueles que querem completar uma escolaridade básica quando adultos, ensino de boa qualidade, são objetivos ainda a serem cumpridos em nossa sociedade. Além disso, dos que conseguem acesso à escola pública, poucos permanecem. Isto porque é muito grande a taxa de "fracasso escolar": é o caso das crianças com baixo rendimento em turma, aprovados sempre com médias mínimas, passando o ano "de raspão", como se diz. Grande número de reprovações. A taxa de evasão e repetência na primeira série do primeiro grau é enorme no país; em geral, cerca da metade dos alunos que se matriculam todos os anos em estabelecimentos públicos. Dependendo da região do Brasil, a situação piora: no Nordeste, por exemplo, este número sobe para cerca de 70% do total de alunos que freqüentam a série. Essa taxa é sempre muito alta em todas as séries do primeiro grau, em todos os Estados. Além da reprovação, outro grande problema é o da evasão escolar.

Há, hoje em dia, um questionamento muito grande da noção "evasão", porque ela dá a entender que a criança sai por vontade própria da escola: ou porque não se adapta a ela, ou porque precisa conseguir trabalho. A noção mais abrangente seria a de "exclusão" (FUKUI e SAMPAIO, 1982). A escola se organiza e funciona de tal maneira que não consegue contribuir para a aquisição de conhecimentos ou melhoria de vida desses alunos. O que acontece na prática é que eles são obrigados a deixá-la.

O que é visto muitas vezes como "abandono", ou "fruto de necessidade", pode, na verdade, ser conseqüência da decisão de que a escola, como caminho para promover a melhoria social da família, não vale a pena.

Tanto quanto os pais de alunos, os professores das escolas públicas estão insatisfeitos com os resultados que conseguem obter em suas classes. Lutando sempre com os mesmos problemas (os baixíssimos salários, número excessivo de alunos por turma, escolas em más condições de funcionamento, alunos com experiência de vida muito diferentes, currículos que, na prática, não conseguem interessar as crianças), os professores de modo geral se mostram descrentes da idéia de que, no fundo, a escola possa ter alguma serventia para quem a freqüenta.

TABELA N. 1

ENSINO DE PRIMEIRO GRAU, BRASIL:
TAXAS DE EVASÃO E REPETÊNCIA, 1974-1977 *

Anos	Séries							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª*
1974	56,2	31,2	24,0	17,1	27,3	21,8	21,1	7,1
1975	56,1	64,8	42,9	30,5	33,6	38,4	36,0	6,9
1976	56,2	63,6	70,3	45,3	42,3	43,8	48,6	7,0
1977	57,6	63,3	69,2	70,6	55,4	51,2	52,9	9,3

FONTE: BRANDÃO, Zaia et alii. *Evasão e repetência no Brasil I. A Escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983, p. 21-23.
* Computadas apenas taxas de reprovação.

TABELA N. 2

ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
NOS ANOS DE 1975 A 1986

Anos	Séries							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1975	61,21	28,67	26,20	21,65	33,56	33,02	27,05	9,86
1976	44,41	24,21	23,14	19,01	30,63	26,27	23,80	9,56
1977	43,88	25,34	21,88	18,74	33,06	27,41	25,57	13,36
1978	46,57	31,12	25,80	22,05	36,26	30,25	25,85	12,69
1979	49,19	34,06	30,28	22,75	41,12	34,40	30,41	13,85
1980	47,87	34,51	31,50	28,38	40,00	33,24	27,37	13,35
1981	50,97	32,41	30,41	28,14	41,32	32,33	26,20	13,92
1982	41,22	33,23	31,58	28,08	42,25	32,64	25,41	12,80
1983	40,44	32,50	30,47	27,62	42,40	33,93	27,91	12,03
1984	49,40	31,23	29,72	27,63	43,59	35,07	28,33	13,82
1985	39,57	33,97	29,19	25,62	43,43	33,59	27,51	12,40
1986 *	39,65	30,03	32,16	26,16	45,22	35,36	29,89	13,04

FONTE: Divisão de Informações Gerenciais, E/DGED/CPE, Secretaria Municipal de Educação, 1987.

Observações: Em 1982 e 1983 a 1ª série encontrava-se dividida em quatro etapas e a 2ª série, em básica e regular; os índices percentuais de reprovação foram calculados em relação às somas dessas etapas.

* Incluídas apenas as UUEE convencionais.

As causas do fracasso escolar das classes populares no Brasil ainda são pouco conhecidas. Certamente podem ser estudadas de muitas maneiras. Neste artigo tentaremos demonstrar que um dos fatores que mais dificultam a compreensão deste problema é o fato que, de maneira geral, o fracasso escolar é visto como uma questão individual, própria de cada aluno e seus "problemas". As altas taxas de "fracasso", por si mesmas, indicam que não podemos responsabilizar apenas os alunos, ou apenas seus pais, ou apenas os professores, pelos problemas da escola pública. Nenhum desses grupos, sozinho, poderia ser responsabilizado por estatísticas tão sombrias como as do nosso quadro educacional. Na verdade, não se trata de achar "culpados" pelo fracasso escolar, mas entender que essa questão, para ser resolvida, precisa começar a ser encarada de outro modo. É preciso compreender que ela, pela sua grandeza, não pode ser encarada como uma questão individual, mas social, coletiva. Ela ultrapassa a vida de cada aluno, e mesmo de cada escola. É necessário que se analise e se desmistifique essa idéia, que ainda hoje é muito comum em nossa sociedade. Este é o primeiro passo para que possamos perceber que os problemas da nossa escola pública só vão começar a se resolver na medida em que se desenvolva um processo em que todos os interessados na melhoria de qualidade do ensino possam discutir seus problemas e apontar as possíveis soluções. É o primeiro passo para que se possa entender a necessidade de fortalecer a participação popular na discussão de todas as questões que digam respeito ao bom funcionamento das escolas.

Sob este aspecto é importante observar que as classes populares, que em geral conseguem se organizar de maneira mais eficaz quando se trata de reivindicar serviços básicos como água, luz, transporte, esgoto, ainda encaram de maneira acanhada sua participação na gestão da escola pública. Na verdade, há uma tendência na sociedade em geral em explicar o fracasso escolar pela deficiência da saúde. Em face do baixo rendimento da escola e a conseqüente expulsão de amplas parcelas das classes populares, não nos parece casual a utilização da "saúde" como forma de explicar o fracasso. Para grande parte da população brasileira, seja ela composta por alunos, pais ou professores, explicar o fracasso pela deficiência de saúde seria uma forma de lançar mão de um escudo "científico" que poucos contestariam, já que os profissionais de saúde ainda são vistos com certa mistificação por grandes parcelas da população.

Quase sempre o problema de saúde é visto como “sem solução” (desnutrição, disfunção cerebral mínima, distúrbios emocionais de origem difusa, etc.). E se ninguém é responsável, quais são as implicações para as crianças “fracassadas”? Se são “doentes”, quais são suas possibilidades futuras para uma vida útil, profissional e politicamente?

2. PASSANDO A LIMPO ANTIGAS EXPLICAÇÕES

Existem, a respeito das causas do fracasso escolar, idéias que, embora sejam ouvidas aqui e ali, individualmente, têm caráter social, na medida em que refletem o pensamento de muitas pessoas e grupos sociais. Não por acaso estão na “boca do povo”. Essas idéias têm duas características: a primeira, a já mencionada visão de que o fracasso escolar é apenas uma questão individual; a segunda é a de que o fracasso escolar é uma questão de deficiência de saúde, física ou mental. Em outros termos: ouvem-se, com frequência, explicações para o mau desempenho escolar baseadas nas seguintes razões:

- a criança tem algum problema de saúde que a impede de aprender: de visão, de audição. Ou então, é ou foi desnutrida. Ou apresenta distúrbios neurológicos (disfunção cerebral mínima, por exemplo);
- a criança é portadora de algum problema psicológico ou “distúrbio de comportamento” (é agressiva demais, ou, pelo contrário, apática, distraída, etc.) que limita seu desenvolvimento escolar.

Os problemas citados acima frequentemente são vistos como sendo conseqüências de uma má estruturação familiar. Nesse sentido, faz-se referência aos seguintes tipos de questões: pais ignorantes, sem cultura, separados; alcoolismo; uso de drogas e/ou prostituição na família; crianças incompreendidas ou espancadas por pais “desinteressados”.

Todos nós sabemos que problemas de saúde e familiares existem, e, infelizmente, em número bem maior do que se poderia considerar aceitável. Acreditamos, no entanto, que estas razões — que no fundo se entrecruzam, já que de alguma maneira se referem a “problemas” que são mais comuns às famílias mais pobres — merecem ser melhor discutidas e avaliadas. Até que ponto elas influenciam na capacidade de aprender da criança?

Entre as razões apresentadas como responsáveis pelo mau desempenho escolar, há as que aparecem como explicação com mais frequência: é o caso da relação que se estabelece entre má nutrição e aprendizagem, e distúrbios neurológicos e aprendizagem.

2.1. A relação entre nutrição e aprendizagem

A fome é um dos mais graves problemas sociais do país. Cerca de 60% da população brasileira, em alguma medida, passa fome (MÜLLER, 1986). Quais são as características da situação de fome no Brasil?

Em primeiro lugar, sabe-se que a deficiência alimentar do brasileiro é principalmente quantitativa e não qualitativa. Isto é, falta alimento de maneira geral à mesa das famílias, e não um ou outro tipo de alimento. Quem come pouco tem menos energia para desempenhar suas tarefas no dia-a-dia.

Em algumas regiões do Brasil (o Nordeste, por exemplo), o fenômeno da fome aparece com mais intensidade que em outras (como o Sudeste). Segundo estudos recentes, é mais acentuado em zonas urbanas do que em zonas rurais (onde é mais fácil obter alimento) (MÜLLER, 1986).

A situação de fome não deve ser entendida como fruto do acaso, da ignorância ou do fato de que "pobre não sabe se alimentar". Em sociedades como a nossa, certos grupos têm, forçosamente, que passar fome, para que outros possam reproduzir seus padrões de vida e riqueza. O estado de fome tem o que se chama de *determinação social*. Por isto, nunca é uma manifestação isolada. Não é por acaso que os grupos mais sujeitos à fome sejam também os mais explorados na sociedade: aqueles mais mal alimentados, com baixos salários, e com as piores condições de vida (sem água, luz, esgotos, transporte, hospitais, escolas). Como acusar de "ignorantes" na escolha de sua alimentação pessoas que simplesmente não podem escolher o que e quando vão comer?

Não existe desnutrição, mas sim graus de desnutrição. Os médicos costumam classificar os casos de desnutrição de acordo com a quantidade de peso perdido pela criança (LEÃO, 1983). Na desnutrição de 1º grau (ou leve) o peso da criança se encontra entre 10% e 25% abaixo do que seria considerado normal para a sua

idade. Na desnutrição de 2º grau (ou moderada) o peso está entre 25 e 40% abaixo do normal. E, finalmente, a de 3º grau (ou grave) é aquela em que a criança está com o peso 40% ou mais abaixo do que seria de se esperar. É quando o estado de fome leva o indivíduo a uma situação crítica. Ele necessita então de internação hospitalar para que possa ser alimentado e tratado das doenças que atacam seu organismo enfraquecido. Nesse estágio da desnutrição é muito grande o perigo de morte.

Técnicos afirmam que “aproximadamente 10% das crianças desnutridas, abaixo de 5 anos, em uma determinada região, evoluem para a desnutrição grave. E a maioria dessas crianças morre nos primeiros anos de vida” (COLLARES e MOYSÉS, 1987).

Esses poucos dados servem para demonstrar quanto é sério o problema da fome no Brasil. Mas apesar da gravidade da situação, é possível afirmar hoje que a fome não é “causa significativa” de fracasso escolar (COLLARES e MOYSÉS, 1987). A medicina vem se dedicando há décadas ao estudo dos efeitos da desnutrição no homem, mas não há concordância sobre o tema; o que está claro é que a desnutrição leve não impede a aprendizagem. Vejamos alguns dados a este respeito.

BROZEK (1979) fez uma grande revisão de trabalhos publicados desde os anos 60 no seu artigo “Nutrição, desnutrição e comportamento”. Foram levantadas resenhas e pesquisas que, de várias maneiras, estudaram os efeitos da desnutrição — especialmente em crianças pequenas. Observando, de início, que “a literatura sobre desnutrição é bastante confusa” (uma vez que não há acordo quanto à maneira de caracterização da desnutrição e com relação às diferenças nos termos usados nos trabalhos), BROZEK lembra que é “possível apenas fazer um relatório ‘cumulativo’ e não uma síntese dos trabalhos analisados (mais de duzentos títulos)”.

Mesmo assim, chama atenção para alguns pontos que nos parecem contribuições substanciais. Entre eles, o ponto que trata dos resultados dos exames dos efeitos da desnutrição em crianças de países desenvolvidos, pois em muitas dessas crianças a desnutrição é conseqüência de doenças que afetam o aparelho digestivo e não decorrem de deficiência alimentar.

Em face da dificuldade de ter resultados mais incisivos, BROZEK considera necessário estabelecer uma diferença entre “pa-

rada de desenvolvimento” (estatura baixa em relação à idade) e “emagrecimento” (peso baixo em relação à estatura). Para o autor essa diferença auxiliaria o estudo dos efeitos das diferentes formas de desnutrição no desenvolvimento mental.

Outras sugestões de BROZEK incluem a de que os pesquisadores deveriam continuar estudando, além dos efeitos da desnutrição por falta de calorias e proteínas, os efeitos das deficiências de vitaminas e minerais sobre o organismo; sugeriu também que se aumentasse o número de pesquisas sobre as conseqüências da subnutrição e desnutrição em adultos, pois não está claro que esta população não sofra “prejuízos mentais” sob a influência da desnutrição.

Finalmente, propõe que se avaliem os métodos empregados em pesquisas sobre desnutrição, lembrando que grande número de pesquisadores apontavam para a necessidade de se levar em conta nesses trabalhos fatores ambientais associados à desnutrição, que, interagindo, retardam o crescimento e o desenvolvimento da criança.

Se analisarmos os itens acima perceberemos que a relação desnutrição/desenvolvimento mental era considerada, há menos de 10 anos, uma questão em aberto, tendo em vista não ser possível chegar a qualquer conclusão definitiva sobre o assunto. O autor, ao sugerir várias direções possíveis de pesquisa, deixa claro que ainda há um longo caminho a percorrer até uma definição clara da questão.

MOYSÉS, ZANETTA DE LIMA e COLLARES (1986) reafirmam que essa relação continua em aberto. Nesse sentido, colocam que a desnutrição, sozinha, não pode explicar as altas taxas de evasão e repetência nas primeiras séries. Levantamentos em escolas de periferia, em diferentes regiões do país, relatam a existência de desnutrição atual ou passada entre 20 e 45% das crianças. As taxas de fracasso escolar variam aproximadamente entre 50 e 70% do total da população escolarizada, sendo portanto bem maiores que as taxas de desnutrição. A oferta de merenda escolar, regulamentada pelo decreto federal 72.034/73 e que deveria suprir no mínimo 15% das necessidades calóricas diárias da criança, não alterou um “padrão” de fracasso que se arrasta há décadas.

Chama atenção os autores para o fato de que a desnutrição, hoje, é considerada mais um fator, entre outros, que pode comprometer o crescimento e o desenvolvimento do sistema nervo-

so, impedindo-o de atingir seu potencial máximo. Hoje em dia, sabe-se que a desnutrição no início da vida pode afetar o crescimento e o desenvolvimento do sistema nervoso, mas ainda não se conseguiu estabelecer as conseqüências dessas alterações. Admite-se que a fome influencia a disponibilidade orgânica e psíquica para atividades físicas e mentais; essa ação de fome, no entanto, que ocorre em qualquer idade, não causa lesões estruturais, cessando seus efeitos uma vez cessada a fome.

Na realidade, predomina na população a desnutrição de primeiro grau (leve), que é aquela em que o organismo consegue se adaptar a uma alimentação abaixo de suas necessidades. Essa situação, no entanto, se refletirá no peso e estatura do indivíduo desnutrido, que estarão sempre abaixo do normal.

Como a questão básica é a impossibilidade de se isolar, no homem, os efeitos da desnutrição, os autores concluem que o mais correto seria tratar essa inter-relação de fatores como integrantes de um "complexo de doença social". É impossível, segundo eles, "estabelecer limites nítidos quanto à importância de cada um destes fatores como agente causal em relação a qualquer efeito que se pretende estudar".

O que significam essas conclusões para a compreensão da relação existente entre má nutrição e aprendizagem?

Significa, em primeiro lugar, que uma criança gravemente desnutrida no início da vida raramente chega aos bancos escolares. Infelizmente, morre antes; as que sobrevivem a este processo e chegam à escola são muito poucas, tão poucas que sua presença não serve para explicar as altas taxas de fracasso escolar.

Em segundo lugar, a desnutrição leve, aquela que mais incide sobre a população, *não causa alterações* na estrutura e nas funções do cérebro (órgão nobre). As pessoas mal alimentadas conseguem sobreviver porque o organismo é capaz de equilibrar-se, sacrificando elementos e funções menos nobres (o peso e a altura).

Isto quer dizer que, mesmo comendo mal, a criança tem condições de aprender. É claro que, sentindo fome, é difícil prestar atenção a qualquer outra coisa que não seja o próprio estômago. Nesse sentido, o papel da merenda escolar é muito positivo. Embora dê conta de apenas uma pequena parte das necessidades alimentares do dia de uma criança, garante que, durante o período de

aula, um aluno possa se manter atento, “se algo lhe for ensinado” (COLLARES e MOYSÉS, 1985).

Neste caso, outros motivos precisam ser procurados. Na verdade, é preciso lutar contra a idéia de que a desnutrição e a extrema pobreza têm efeitos irreversíveis com relação ao desenvolvimento cognitivo. De uma forma ou de outra, o implícito é que haveria danos de tal ordem ao cérebro da criança submetida à má alimentação que sua potencialidade para aprender seria irremediavelmente prejudicada. Se tentarmos ir mais fundo na análise desta idéia, veremos que ela é um bom exemplo do que se chama “raciocínio circular”, onde causas e efeitos de um problema encadeiam-se de tal forma que nunca se consegue encontrar solução para ele. Chega-se, por este tipo de raciocínio, a uma espécie de “beco sem saída” para a educação. Seria mais ou menos o seguinte: miséria causa fome, que causa incapacidade de aprender, que causa pouco estudo, que causa má situação no mercado de trabalho, que causa baixo salário, que causa miséria, que causa fome, etc., etc. Acreditar nesse “pensamento circular” significa crer que em nosso país a grande maioria das crianças está condenada — por se alimentar mal — ao fracasso, se ingressarem na escola. Tal postura tende a dar um excessivo valor às condições sócio-econômicas individuais como explicação para o fracasso escolar.

2.2. *A relação entre problemas neurológicos, nutrição e aprendizagem*

Há casos em que a má nutrição pode, comprovadamente, causar alterações no sistema nervoso do homem. Recentemente, uma notícia de jornal dava conta de que um pesquisador no Nordeste, ao fazer uma autópsia numa criança que morrera de desnutrição, encontrara em seu cérebro água ao invés de células. Esse seria um exemplo do que de pior poderia acontecer a um desnutrido. Existe um grande número de trabalhos que mostram os efeitos da desnutrição no início da vida sobre o crescimento e o desenvolvimento do organismo. A desnutrição grave se reflete:

- a) no menor tamanho do cérebro;
- b) no menor número de células do cérebro;
- c) na redução de uma substância que existe no cérebro (a mielina) que facilita a transmissão de impulsos entre os neurônios e

d) na alteração da atividade de vários sistemas enzimáticos (MOYSÉS, ZANETTA DE LIMA e COLLARES, 1986).

Essas alterações, no entanto, só acontecem se este tipo de desnutrição ocorrer no período em que o cérebro cresce a grande velocidade (do período pré-natal até o fim do segundo ano de vida, segundo alguns autores). Apenas nessa fase seria possível desfazer completamente essas alterações através de uma recuperação alimentar. Quanto a isto, não há dúvida. Mesmo assim, como já foi dito, ainda não se conseguiu esclarecer quais as conseqüências dessas alterações orgânicas do sistema nervoso no que diz respeito à aprendizagem. Isto se explica pelo fato de que há maior conhecimento científico sobre a estrutura do cérebro (peso, volume, número de células, composição química) do que sobre suas funções (a inteligência, o raciocínio, as emoções) (COLLARES e MOYSÉS, 1987). MOYSÉS, ZANETTA DE LIMA e COLLARES destacam que

“mesmo em animais submetidos a desnutrição grave no início da vida, com lesões estruturais bem estabelecidas e irreversíveis, com várias alterações de comportamento, não se pode simplificar a relação desnutrição-aprendizagem, pois mesmo *esses animais podem exibir padrões de aprendizagem bastante satisfatória*”.

Além disso, nem todos os problemas neurológicos têm origem na desnutrição. Calcula-se, entretanto, que apenas 3 a 5% das crianças que apresentam problemas escolares tenham esse tipo de distúrbio (COLLARES e MOYSÉS, 1987).

Com cifras tão baixas é difícil encontrar apoio à idéia de que o aluno brasileiro apresenta mau desempenho escolar em função de problemas dessa ordem.

2.3. Por que essas explicações são tão comuns?

A primeira explicação para que essas idéias se mantenham é, sem dúvida, o fato de que quase sempre se pensa que os problemas sociais aconteçam por causa da ignorância e incompetência da população para resolvê-los se um filho vai mal na escola, sua mãe acha que ele tem “memória fraca”, mesmo que ele saiba o nome de todos os colegas de sala, dos vizinhos da rua, dos jogadores do seu time. Se um trabalhador não consegue emprego, é

porque está “sem sorte”. Seria melhor, primeiro, lembrar-se da grande taxa de desemprego no país. Acreditar que esse grave problema social é apenas uma questão de “sorte” é acreditar que ele possa se resolver à base de pés-de-coelho no chaveiro ou ferraduras atrás das portas. Isto é, ocorre um processo de inversão de valores tão grande que a vítima da injustiça social passa a se sentir a única culpada de um “crime” que não cometeu. Assim, mesmo que tenha freqüentado uma péssima escola pública, sem carteiras onde sentar ou vidros para protegê-la do frio, essa pessoa vai explicar o fracasso na escola pela sua “cabeça ruim” para o estudo.

Nos locais onde essas discussões poderiam ser feitas elas não acontecem. Na verdade a relação entre saúde e aprendizagem é vista apenas de passagem nas faculdades de medicina. Nas faculdades de educação a discussão sobre o tema freqüentemente acaba reforçando as concepções errôneas já existentes. Há pouco entrosamento sobre as duas áreas para discutir essa relação. A consequência disso é que as idéias que circulam sobre o assunto são superficiais. Médicos e professores acabam achando que os problemas dos alunos da escola pública acontecem ou por “deficiência mental” ou por “desajuste emocional” de cada um, quando muitas vezes nem sequer sabem direito o que significam essas palavras. Reforça-se a idéia de que o aluno pobre é “anormal” (MELLO, 1984). Isso é o que se chama *medicalizar* os problemas sociais. Medicalizar significa tratar problemas de origem social — como a fome, o desemprego — como se fossem problemas puramente orgânicos e individuais (COLLARES e MOYSÉS, 1985).

3. UMA OUTRA FORMA DE VER A QUESTÃO

Todas as faces do fenômeno do fracasso escolar são negativas: representa um desperdício da verba pública, criando, quando há repetência, um estrangulamento de ofertas nas primeiras séries da escola pública. Neste sentido, revela uma baixa capacidade da escola em lidar com as classes populares e serve como um prenúncio da exclusão. Numa perspectiva coletiva, a repetência limita as oportunidades educacionais para outras crianças e aumenta os custos da sociedade em financiar a escola pública. De um ponto de vista mais dinâmico, poder-se-ia ainda perguntar: quais são os custos do analfabetismo para a sociedade, e, em particular, para as classes populares? Sabe-se que se o “fracassado” quiser

estudar quando for mais velho, terá que pagar caro, pois o trabalho que desenvolve enquanto não estuda será pouco remunerado, e quando for estudar terá que pagar com seu tempo de lazer, ou seja, quando deveria estar descansando.

A discussão do fracasso escolar necessariamente conduz ao questionamento da validade da própria escola pública para as classes populares. Uma vez que se pretenda que as classes populares permaneçam o maior tempo possível na escola, é porque se acredita que ali vão aprender habilidades e conhecimentos que lhes permitirão uma melhoria real de vida. Há estudos, aliás, que indicam que quanto mais desfavorecidos os alunos, maior efeito têm os fatores intra-escolares. Se realmente se rejeita a hipótese de que o contexto sócio-econômico e político explica predominantemente o desempenho escolar, é necessário descobrir o que é específico dentro da escola que permita a aprendizagem (BRANDÃO et alii, 1984).

Dentro desse raciocínio, seria desejável que as classes populares passassem o maior tempo possível dentro da escola pública. E é dentro desse espírito que alguns governos estaduais (São Paulo, Rio de Janeiro) orientaram seus orçamentos no sentido de garantir mais escolas com turnos únicos como também a promoção automática da primeira para segunda série. Não existem estudos que indiquem que a repetência seja mais efetiva que a promoção; há, no entanto, estudos que evidenciam que os promovidos automaticamente rendem mais. Alguns estudiosos têm descoberto que um dos mais altos determinantes para o "sucesso escolar" é a realização dos chamados "deveres de casa", sejam realizados no tempo do turno único ou nas casas dos alunos. Embora seja óbvio que se precisa ter claro de qual "casa" se está falando, é inegável que o achado aponta para mais tempo na escola como solução para aprendizagem (BRANDÃO et alii, 1984). Cabe lembrar, no entanto, que além das variáveis "tempo" e "passagem de ano", o mais importante para o "sucesso escolar" é uma pedagogia que permita uma aprendizagem adequada para todos os alunos.

3.1. *O fracasso escolar: negação da cidadania*

Na verdade, antes de mais nada, a escola pública ressentese de investimentos públicos que sirvam para melhorar sua qualidade: mais escolas e melhores salários para seus professores. Por que não há recursos para esses investimentos?

“A verba pública é nada mais do que o conjunto de impostos coletados pelos governos (federais, estaduais e municipais). Essa coleta é feita a partir dos impostos de renda das pessoas e sobre os produtos consumidos pela população. Praticamente tudo o que se compra no Brasil tem um imposto a pagar, embora esta parte do preço não apareça na etiqueta quando se compra o produto, seja ele roupa, cigarros, bebidas ou qualquer outra mercadoria” (VALLA, 1987).

Embora o governo arrecade muito dinheiro com impostos, ele não os devolve para a população sob a forma de serviços básicos eficientes, como seria de se esperar. Afinal o governo é quem administra os recursos da população, suprindo suas necessidades com o dinheiro que ela destina a isso. É que em nosso país houve uma inversão do que acontece nos países capitalistas de maneira geral: nestes países o governo financia serviços como água, esgotos, creches, que não são lucrativos e os capitalistas investem justamente nos setores tidos como lucrativos.

No Brasil há uma outra lógica. Os governos têm assumido a tarefa de montar a base do parque industrial, investindo principalmente nos serviços necessários ao seu funcionamento (estradas, pontes, viadutos, fontes de água e eletricidade próprias). Esses serviços consomem enormes quantias de recursos, fazendo com que os equipamentos de consumo coletivo (transporte público, saúde, educação, saneamento básico, etc.) acabem sendo secundarizados dentro dos orçamentos governamentais.

O fracasso escolar pode ser entendido como negação da cidadania na medida em que a população não tem acesso aos bens universalmente distribuídos. Ser cidadão é ter direitos. No Brasil e nos países do Terceiro Mundo, de maneira geral, ser cidadão equivale a ter muitos deveres e poucos direitos. Quanto mais pobre, mais lesado nos interesses. Um comerciante rico consegue facilmente instalar um telefone (ou mais) na sua casa, enquanto uma comunidade pobre espera às vezes anos para conseguir um “orelhão” comunitário (esse é apenas um pequeno exemplo, como se sabe). Essas pessoas são, na prática, cidadãos de segunda categoria. Nos países desenvolvidos, todos têm acesso aos serviços básicos. A população precisa apenas “vigiar” o governo para que esses serviços continuem existindo e apresentando o mesmo padrão de qualidade. É uma “cidadania de vigilância”.

Em países como o nosso, pouco há que se vigiar, pois frequentemente não há esgotos, o serviço de água é deficiente, o transporte público é insuficiente, etc. Neste sentido, a comparação dos serviços básicos coloca em discussão a cidadania global e a cidadania parcial. A economia brasileira é a oitava no mundo capitalista, mas não conseguiu oferecer para a sua população um patamar mínimo de serviços básicos. Dessa forma, se a população não pressionar as autoridades para que utilizem os recursos públicos de forma a satisfazer suas demandas, sua própria sobrevivência fica permanentemente ameaçada. Por essa razão, contrapomos à categoria de "cidadania da vigilância" a de "cidadania da sobrevivência" (VALLA, 1987).

Parte II: A discussão da pesquisa "fracasso escolar, saúde e cidadania"

1. OS PRIMEIROS RESULTADOS

Nossa preocupação principal é a de compreender como a sociedade civil que demanda os serviços de saúde entende a relação entre a saúde e a doença e como se organiza em torno das questões referentes à saúde.

Quando falamos de sociedade civil, estamos nos referindo a um conjunto de organizações e instituições, tais como as associações de moradores, partidos políticos, igrejas, escolas públicas, centros de saúde e hospitais. Essa pesquisa visa compreender essas questões numa região da Zona Norte do Município do Rio de Janeiro chamada "Área de Planejamento 3.1", que inclui três Regiões Administrativas: a X R.A. (Ramos, Bonsucesso), a XI R.A. (Penha) e a XX R.A. (Ilha do Governador).

Nossa preocupação é de compreender como o movimento social (associações de moradores de bairros e favelas, conselhos, comunitários de saúde, conselho, escola-comunidade e o conselho-comunidade) discute a questão dos serviços básicos relacionados com a saúde (água, luz, luxo, centro municipal de saúde, hospital, escolas públicas) e como a população se organiza em torno da questão do atendimento.

Aqui é focalizada a atenção no aspecto da pesquisa que lida com a relação entre as escolas públicas, centro municipal de saúde e a população, procurando compreender como essas duas

instituições lidam com a questão do chamado “fracasso escolar”, e, em particular, como a população reage a esta “falta de atendimento”. Interessa-nos saber como as escolas, o centro de saúde e a população explicam o fato de tantas crianças não conseguirem passar de ano e como procuram superar o problema.

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, já tivemos oportunidade de fazer várias visitas ao centro de saúde e às escolas públicas, onde foi possível entrevistar professores, pais, alunos, médicos, enfermeiros e auxiliares de saúde sobre esse problema, tanto quanto participar em reuniões, onde o assunto foi discutido: conselhos de classe, reuniões pedagógicas, congresso de avaliação.

Os resultados parciais aqui apresentados tratam mais das conversas que mantivemos com as pessoas que trabalham nas escolas públicas.

Analizamos entrevistas e reuniões, procurando o que havia de comum nas falas dos participantes. Interessa-nos o *sentido* das palavras dos professores e diretores de escolas. Não nos interessa, portanto, citar nomes de locais e pessoas entrevistadas. De certa forma, isso nem seria necessário, já que essas falas, reunidas, formam no geral um conjunto bem uniforme de idéias. Num certo sentido podemos dizer que o discurso que apresentamos é coletivo; seria basicamente o mesmo se as entrevistas fossem feitas não só com quem leciona na Zona Norte, mas em São Gonçalo, Nova Iguaçu, ou até mesmo em Recife, Belo Horizonte ou São Paulo. O que consideramos importante não é tanto o que as pessoas estão dizendo, mas, muito mais, o que significa a fala delas. O que está em questão não são as pessoas individualmente (professores, diretores, funcionários) mas o atendimento que a escola pública e o centro de saúde oferecem à população.

No esforço de analisar as entrevistas realizadas, agrupamos idéias que nelas aparecem com freqüência, dessa forma identificando vários tópicos que se relacionam com a questão do chamado “fracasso escolar”.

1.1. *A questão da violência e agressividade dos alunos e dos seus familiares*

É um tópico que aparece e reaparece na fala de quem trabalha com a escola pública. Certamente é algo que está presente

no interior da escola, pois, ao contrário, os professores e funcionários não fariam tanta menção do fato. Há reclamações de que os alunos quebram os vidros das salas de aula. Que brigam como homens no interior da escola. Que há uma espécie de “vandalismo” sempre presente, fazendo com que alguns achem que a população não esteja preparada para utilizar a escola. Uma das explicações oferecidas é que os alunos apanham muito em casa e que a violência que eles praticam na escola é uma forma de expressar revolta contra sua situação. Quando há uma questão de disciplina, os pais, de acordo com uma professora, querem saber se os filhos têm um problema de saúde, pois, caso contrário, vão apanhar em casa. Como resultado, nas entrevistas tanto quanto nas reuniões se discute a questão de disciplina. Quanto a danificar a escola, os próprios alunos pedem uma punição mais rigorosa para quem depreda a escola. E os professores fazem referências à necessidade para uma disciplina mais eficiente. São freqüentes as campanhas contra violência, com a participação dos alunos. Assim, cartazes aparecem nas paredes da escola com dizeres como: “Não briguem”; “não sejam violentos” e “Violência não”.

1.2. *A incapacidade dos alunos como explicação*

Há problemas com a aprendizagem porque falta atenção, respeito ao professor, enfim, há uma certa “malandragem”. Os alunos têm preguiça de ler e escrever. São imaturos e alheios a tudo que se passa ao seu redor. Vêm mais à escola para a merenda. Ficam olhando para o teto da sala de aula, a impressão é que são anormais, ou que têm algum tipo de deficiência mental. Com tantos problemas mentais e físicos, é necessário fazer uma separação entre os alunos “fortes” e “fracos”, embora haja alunos que são considerados “nulos”. Os “fracos” são vistos como tendo uma idade mental aquém da cronológica. Os professores demonstram frustração com essas questões, pois alegam que não receberam treinamento para trabalhar com esse tipo de aluno. Muitos dos alunos não conseguem segurar o lápis da maneira correta, nem interpretar o que está escrito. Na realidade muitos teriam uma inteligência diferente. Será necessário que passassem por uma “re-educação” para não atrapalhar muito as aulas. O que fazer com tantos problemas? Como dar o conteúdo necessário? A escola será o lugar certo para “reeducar” certas crianças? O aluno da classe média consegue ser preparado para o concurso no Pedro II, o “favelado” não.

1.3. *A família como explicação*

Os alunos que têm problemas com a questão da aprendizagem vêm de famílias, onde os pais não dão apoio aos filhos. Os alunos que vão bem têm pais "interessados". Muitas mães não abrem mão do seu trabalho para ir às reuniões dos professores. É preciso conscientizar os pais sobre a importância dessas reuniões na escola. Muitos alunos vão mais na escola porque os pais trabalham fora e os filhos são obrigados a cuidar da casa; faltam muito ou não têm tempo para o estudo. Frequentemente as famílias são desajustadas, sem assistência. Como ensinar educação sexual quando os membros da família dormem na mesma cama? Muitas vezes a repetência é uma questão de herança numa família. Enfim, as famílias não dão educação para seus filhos. É preciso "re-educar" os alunos, criando hábitos e não só se preocupando em "fixar matéria".

1.4. *A deficiência de saúde como explicação*

Muitos dos alunos que não têm um bom desempenho na sala de aula são vistos como crianças que não tiveram uma alimentação suficiente na infância e que agora não adianta muito tentar uma "recuperação". Há uma tendência de agrupar idéias como pais alcoólatras, deficiência mental, problemas físicos e mentais. Os problemas de aprendizagem também são atribuídos aos distúrbios da fala, visão, comportamento. Outra justificativa são as faltas por causa de doenças como dengue, catapora, caxumba, ou até carência alimentar. No momento, a indisciplina é vista como problema de psicomotricidade, a ser resolvida por psicólogos.

1.5. *A exclusão do aluno mesmo dentro da própria escola*

Há uma tendência de afastar os alunos "fracos" de uma maior participação. A turma de "fracos" é vista como um "presente de grego" e as mães dos alunos "fortes" não querem seus filhos misturados com os "repetentes". Às vezes há um certo desabafo sobre esses alunos "favelados" que estudam nas escolas, pois atrapalham o rendimento dos outros. Há sugestões no sentido de colocar os "nulos" todos numa mesma série. Frequentemente, nos conselhos de classe, os alunos e pais sentam-se em fileiras afastadas

do círculo principal onde se sentam professores e diretores. A própria disposição das cadeiras dificulta a participação dos alunos e pais nos conselhos de classe. Num certo momento destas reuniões há pequenas discussões em grupos, com os alunos formando um grupo e os pais outro; na hora de ler os relatórios de cada grupo, as leituras acabam sendo feitas com muita rapidez e sem discussão e, num certo momento da reunião, os alunos e pais são convidados a se retirar do conselho, para poder começar a avaliação dos alunos. Como resultado dessa forma de conduzir as reuniões, a participação dos pais, alunos e até funcionários é muito pequena.

1.6. *Professores sem condições de trabalho*

Os professores sentem que não foram preparados para trabalhar com alunos "anormais". Acham que a metodologia de trabalho na sala de aula deve mudar mas não sabem como. Deve haver novos recursos pedagógicos para os alunos repetentes: quem não se adaptar a eles deve ir para uma escola profissionalizante.

Os professores acham que os Distritos Educacionais (DECS) não oferecem treinamentos para lidar com esses alunos. Dessa forma os professores são obrigados a trabalhar com o que já conhecem. Sabem que teriam que agir de forma diferente, mas não sabem como. Como trabalhar com esses alunos a partir da sua realidade se não conhecem essa realidade, se essa realidade é tão diferente?

Como resultado desses problemas, os professores sentem que são vistos como os "culpados", os "bodes expiatórios", os responsáveis pelo "fracasso" dos seus alunos; que teriam que suprir o que as famílias não conseguem estabelecer: disciplina, relações afetivas. Haveria a necessidade de mais fiscalização, mais disciplina. Frequentemente os professores são obrigados a expulsar os alunos da sala de aula.

Outra idéia que aparece muitas vezes na fala dos professores é a do peso das questões sócio-econômicas no fracasso dos alunos: alimentação, habitação, falta de saneamento básico, falta de estudo dos pais, necessidade dos alunos trabalharem, baixos salários dos pais, ambiente de crime e vícios dos familiares.

O número de alunos por turma é grande demais; esse problema resulta em classes de alfabetização ineficientes. Faltam

pré-escolas, faltam salas adequadas, recursos audiovisuais atrativos. As escolas não atendem as necessidades dos alunos. Os pais e alunos não percebem a importância do estudo. Os professores recebem baixos salários e por essa razão são obrigados a trabalhar em mais de uma escola.

Os professores querem ser tratados como profissionais e não como funcionários que acumulam "vários cargos" ao mesmo tempo: professor, pai, mãe, enfermeiro. Quando o aluno passa de ano, o mérito é dele, quanto é reprovado, a culpa é do professor. Como os pais e alunos podem avaliar os professores se nem escola normal fizeram?

As condições de trabalho são tão ruins que muitas escolas parecem "chiqueiros". Muitos professores trabalham com 50 alunos numa turma só. A culpa, enfim, é do capitalismo selvagem, do país desestruturado, do regime político.

1.7. A reação dos pais ao "fracasso" dos filhos

Os pais dos alunos "fracos" são contra a discriminação dos seus filhos dentro da sala de aula, pois sabem que em algumas escolas a separação é até física. Souberam que em algumas escolas os trabalhos que os professores colocam no quadro e as provas bimestrais são diferentes de acordo com a avaliação que este faz do aluno. Os pais dos alunos "fracos" não acham que os alunos sejam iguais; os mais fortes devem ajudar os mais fracos, corrigindo os deveres destes. Sugerem inclusive que os alunos troquem cadernos na sala de aula, mas sem o professor dizer quem é "fraco" e "forte". Aliás, dizem que é papel do professor saber quem é quem na sala de aula, mas sem fazer discriminação.

Os professores nas suas falas reclamam do fato de que as mães entram mais e mais no interior da escola para reclamar do trabalho do professor. Acham que as mães querem se colocar no "nível" deles. As mães não respeitam mais os professores, e até estragam sua imagem com reclamações.

Para os pais a grande opção para os filhos está entre conseguir trabalho e ser "marginal". A fim de garantir que seus filhos consigam passar de ano, contratam "explicadores" (professores particulares), principalmente os pais que moram nas favelas. Há pais que contratam explicadores para o filho que ainda está no jardim de infância.

Os pais querem que os professores dêem mais trabalhos manuais e desenhos. Numa escola os pais contrataram um porteiro para evitar roubos e agressões dentro da escola. O fato foi denunciado ao DEC e o porteiro foi demitido como se essa fosse uma idéia da direção da escola. Os pais reclamaram da decisão. Numa outra escola, os pais fizeram uma “vaquinha” e compraram ventiladores para todas as salas de aula e fizeram reformas na escola. Os mesmos pais não gostaram que acabasse a campanha “mãos à obra” (mutirão dos pais e moradores para reformar as escolas do município do Rio de Janeiro) nem o fim da “caixa escolar”.

2. COMENTANDO OS RESULTADOS

Entendemos a escola pública como um serviço público e básico. Com isso queremos dizer que incluímos a escola pública junto com outros serviços, tais como luz, água, saneamento básico, transporte público e saúde. Neste sentido, entendemos que quando 50 de cada 100 alunos que entram na primeira série não conseguem avançar para a segunda, no ano seguinte, esses alunos estão sendo mal atendidos. Assim, é como se houvesse apenas a metade da frota de ônibus e trens funcionando em qualquer dia da semana, ou que tivéssemos água em nossas casas apenas 12 horas por dia. E tem mais: passar de ano sem aprender é como receber suja a água que usamos em nossa casa; é como se os ônibus não tivessem assentos.

As escolas públicas se inserem dentro do espaço de demanda coletiva, como também são inseridas a Companhia Estadual de Água e Esgotos (CEDAE) e a Companhia de Limpeza Urbana (COMLURB). Nesse sentido, toda criança, como tem direito à água, tem direito a uma educação eficiente, dentro de um certo número de anos: oito séries em oito anos consecutivos. Se as nossas crianças não estão recebendo uma educação adequada, cabe a todos nós — pesquisadores, professores, pais, alunos, associações de moradores — descobrir por quê? A discussão que faremos dos primeiros resultados da pesquisa pretende oferecer uma contribuição nesta direção.

Se colocarmos em discussão os primeiros seis tópicos e deixar de lado por enquanto o sétimo (a reação dos pais ao “fracasso” dos filhos), veremos que todos têm algo em comum.

QUADRO N. 1
TÓPICOS QUE MAIS APARECEM
NOS CONSELHOS DE CLASSE,
REUNIÕES E ENTREVISTAS

1. A agressividade dos alunos e dos seus familiares
2. A incapacidade dos alunos
3. A família como explicação
4. A saúde como explicação
5. A exclusão do aluno, mesmo dentro da escola
6. A falta de condições de trabalho

Destes seis itens, cinco falam dos alunos ou dos seus familiares como os responsáveis pelo "fracasso escolar". O sexto item coloca a responsabilidade nos instrumentos audiovisuais, treinamentos de professores ou nas condições de trabalho, baixos salários, muitos alunos por turma, salas inadequadas, sujeira, agressividade. Ou seja, pelo menos nas discussões que desenvolvemos, praticamente todas as "explicações" são, de certa forma, *exteriores* à escola pública.

Num determinado conselho de classe foi feita a seguinte pergunta: por que há tanta repetência na primeira série e tanta evasão da escola? As respostas que foram dadas são as seguintes:

QUADRO N. 2
RESPOSTAS À PERGUNTA:
POR QUE HÁ TANTA REPETÊNCIA NA PRIMEIRA SÉRIE
E TANTA EVASÃO DA ESCOLA?

1. Grande número de alunos por turma
2. Classe de alfabetização não alfabetiza
3. Alunos não freqüentaram pré-escola
4. Falta de salas adequadas
5. Falta de motivação e incentivo nos alunos
6. Pais não se interessam
7. Alunos recebem má alimentação em casa
8. Falta de apoio dos pais
9. Alunos precisam trabalhar
10. Alunos têm pouca participação na sala de aula
11. Escola não atende às necessidades dos alunos

Podemos fazer uma distinção das causas. Os números 1, 2, 4 e 11 tratam das faltas de condições e instrumentos de trabalho; os números 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 tratam de problemas relacionados com os próprios alunos e seus pais.

Num outro conselho de classe fizeram a seguinte descrição dos problemas dos alunos da escola:

QUADRO N. 3

DESCRIÇÃO DOS PROBLEMAS DE ALUNOS NUM CONSELHO DE CLASSE

1. Problemas de psicomotricidade
2. Alunos faltam muito porque estão doentes ou trabalham
3. Famílias têm muitas carências
4. Alunos são imaturos
5. Pais largam os filhos desnutridos
6. Alunos são alheios ao que se passa
7. Alunos não prestam atenção na sala de aula

No mesmo conselho, quando se perguntou pelos motivos pelos quais as crianças são reprovadas, as seguintes respostas foram dadas:

QUADRO N. 4

RESPOSTAS À PERGUNTA “POR QUE OS ALUNOS SÃO REPROVADOS?”

1. Alunos faltam muito
2. Falta de interesse e apoio da parte dos pais
3. Alunos têm problemas emocionais e familiares; são agressivos
4. Alunos têm distúrbios de aprendizagem
5. Há muita rotatividade dos professores

Em seguida, foram oferecidas propostas para solucionar estes problemas.

QUADRO N. 5

PROPOSTAS PARA SOLUCIONAR O PROBLEMA DA REPROVAÇÃO

1. Atendimento psicológico
2. Melhor higiene na comunidade
3. Acompanhamento médico; não somente remédios; mas também tratamento psicológico
4. Conscientização dos pais da importância da sua participação
5. Maior entrosamento entre professores das classes de alfabetização e primeira série

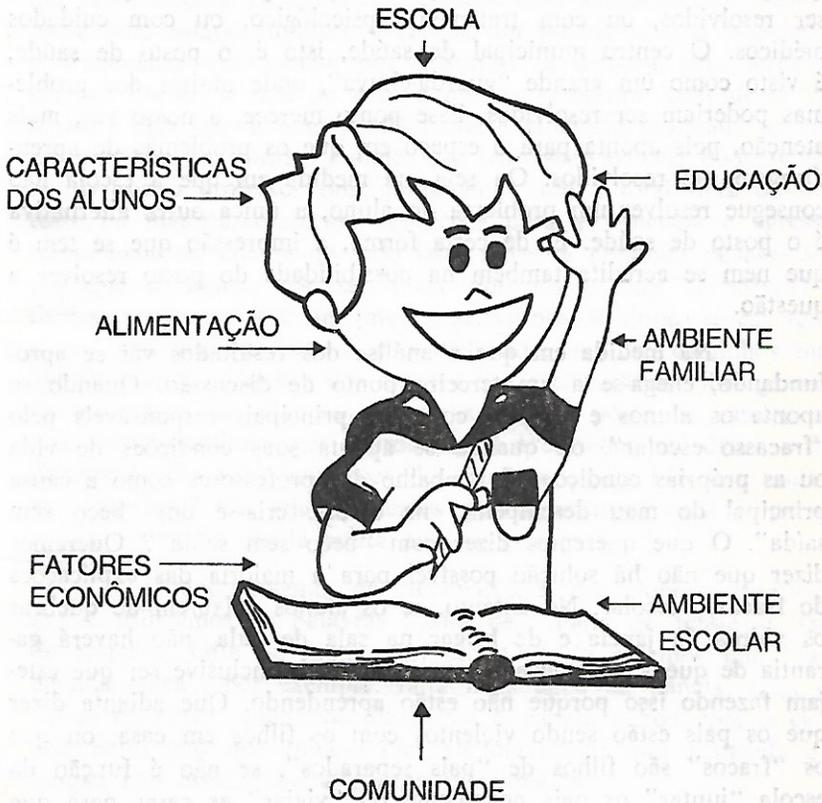
Uma rápida análise dos sete pontos da descrição acima demonstram que todos eles colocam a responsabilidade da aprendizagem com os alunos e seus familiares. Os motivos para reprovação são cinco, e quatro deles são dirigidos novamente aos alunos e seus familiares. Apenas o quinto fala dos professores e, mesmo assim, do fato de que trocam muito de escolas. As soluções oferecidas são de acordo com os motivos de reprovação. Das cinco sugeridas, três propõem um tratamento no centro municipal de saúde (posto de saúde), deixando implícito que as dificuldades de aprendizagem têm algo a ver com doença. Apenas o quinto chama atenção para um maior esforço dos professores, enquanto o quarto coloca novamente a responsabilidade com os pais.

Finalmente, num outro conselho de classe, havia na parede da sala um cartaz com o seguinte desenho: um aluno no centro do desenho, cercado pelas seguintes frases (ver página seguinte).

A intenção de quem fez o cartaz é clara: trata-se das influências sobre os alunos na escola. Se agrupamos os termos "escola", "educação" e "ambiente escolar", veremos que todas as outras influências são exteriores à escola. Mesmo assim, a palavra educação, escola e ambiente escolar não ajudam muito a entender a questão da escola e da aprendizagem em si. De certa forma, a maioria das influências apontadas no cartaz também colocam a responsabilidade no próprio aluno e sua família.

Figura 1

**CARTAZ NA SALA DE REUNIÃO DO
CONSELHO DA CLASSE**



Se voltarmos atrás e fizermos uma rápida leitura das primeiras avaliações da pesquisa, seja através das entrevistas, seja através das observações feitas nos conselhos de classe, podemos indicar um primeiro ponto de discussão: a maioria dos resultados apontam para o fato de que a escola, o trabalho dos professores, a maneira de ensinar não está em discussão. O que está em discussão é o fato de que os alunos e seus familiares não colaboram

para uma aprendizagem eficiente. Ou seja, cabe ao cidadão, àquele que paga impostos para receber um serviço, cabe a ele se modificar para o serviço ser melhor desenvolvido.

Um segundo ponto de discussão é que uma boa parte dos resultados apontam para o serviço de saúde como a solução principal para a questão do “fracasso escolar”. Às vezes esse tipo de “solução” é apontado claramente, outras vezes está implícito. De qualquer forma, os resultados apontam para problemas que devem ser resolvidos, ou com tratamento psicológico, ou com cuidados médicos. O centro municipal de saúde, isto é, o posto de saúde, é visto como um grande “guarda-chuva”, onde muitos dos problemas poderiam ser resolvidos. Esse ponto merece, a nosso ver, mais atenção, pois aponta para o espaço em que os problemas de aprendizagem são resolvidos. Ou seja, na medida em que a escola não consegue resolver um problema do aluno, a única outra alternativa é o posto de saúde. E, de certa forma, a impressão que se tem é que nem se acredita também na possibilidade do posto resolver a questão.

Na medida em que a análise dos resultados vai se aprofundando, chega-se a um terceiro ponto de discussão. Quando se aponta os alunos e os pais como os principais responsáveis pelo “fracasso escolar”, ou quando se aponta suas condições de vida ou as próprias condições de trabalho dos professores como a causa principal do mau desempenho na escola, cria-se um “beco sem saída”. O que queremos dizer com “beco sem saída”? Queremos dizer que não há solução possível para a maioria das explicações do fracasso escolar. No entanto, se os alunos deixarem de quebrar os vidros da janela e de brigar na sala de aula, não haverá garantia de que vão começar a aprender. Pode inclusive ser que estejam fazendo isso porque não estão aprendendo. Que adianta dizer que os pais estão sendo violentos com os filhos em casa, ou que os “fracos” são filhos de “pais separados”, se não é função da escola “juntar” os pais novamente ou “vigiar” as casas para que os pais não batam nos filhos? Esperar até que tudo isso seja resolvido é esperar para sempre que a questão do “fracasso escolar” seja resolvido. Se a mãe apanhou quando estava grávida, ou se um aluno não teve uma alimentação suficiente quando era pequeno, não é possível construir uma “máquina do tempo”, colocar a criança lá dentro, e voltar oito ou nove anos para começar tudo de novo. Se realmente aceitamos as explicações pelo “fracasso escolar”, então vamos ter que construir mais postos de saúde do que esco-

las. Ou, ao contrário, vamos ter que começar a trabalhar com a possibilidade que o problema está *dentro* da escola e não *fora* dela.

Colocados esses primeiros pontos de discussão, passamos a comentar os resultados parciais da pesquisa.

Com relação à violência e agressividade dos alunos e seus familiares, não há como negar o fato. Mas também não há como negar a questão da violência e agressão na sociedade brasileira como um todo. É uma violência que começa com a mortalidade infantil, passa pelo salário mínimo, a relação da polícia com a população, o tratamento que recebe nos hospitais, a disputa pela terra no campo. Enfim, a sala de aula é apenas mais um local dessa violência e agressão. É bem possível que a violência praticada na casa de um aluno, as turmas grandes e a frustração de não poder entender o que o professor fala, juntamente com a total falta de interesse na matéria, ofereçam condições para a violência e agressão serem maiores. Diante de tudo isso, talvez a pergunta devesse ser: por que os alunos não são mais violentos e mais agressivos? E deve-se perguntar se é um fator negativo nossos alunos serem agressivos, uma vez que este é, provavelmente, um dos caminhos mais lógicos para a conquista dos direitos que a constituição lhes garante. Se enviarmos as crianças agressivas para o posto de saúde, não estaremos admitindo que o problema é exclusivamente delas, e não decorrente das suas condições de vida? A escola não tem nada a ver com isso? Ou seja, queremos que as crianças existam para a escola, ou que a escola exista para as crianças?

Quando falamos da "incapacidade dos alunos", freqüentemente utilizamos as palavras "falta de". Falta de interesse, falta de respeito, falta de motivação, etc. Quando dizemos que "falta alguma coisa", por exemplo, falta mais água na panela, falta gasolina no carro, queremos dizer que a panela é boa, que o carro está bom, mas que falta a eles alguma coisa; que a panela e o tanque não estão "cheios", estão incompletos.

Nossos entrevistados sugerem que o caminho que a escola segue está basicamente correto, mas que falta aos alunos seguirem esse caminho. Será que desta maneira de ver a escola não vêem que estes alunos são "anormais", "deficientes mentais", têm problemas de saúde? Se acharmos que a motivação de cada um é um problema de cada um, que vem de dentro de cada pessoa, criamos novamente um outro "beco sem saída". Aí, somos obrigados a esperar até que cada um se motive. O que queremos dizer quando

falamos que os alunos “fracos” têm uma “inteligência diferente”? Como “diferentes”, se foram criados na mesma região em que nós, assistem aos mesmos programas de televisão, se seus pais convivem conosco todo dia, como motoristas de ônibus, funcionários da COMLURB, se suas mães são nossas empregadas domésticas? Que quer dizer “falta de coordenação motora” para o menino que constrói e solta uma pipa? Por que não aprende matemática se faz troco o dia inteiro na barraca do pai na feira livre? Talvez sua inteligência seja igual à nossa, mas suas experiências, por causa das suas condições de vida, sejam diferentes. E nosso ensino tem que levar isso em conta.

Quando falamos da família como explicação do “fracasso escolar”, o centro da nossa discussão se desenvolve em torno de idéias como “pais e mães interessados ou desinteressados”, “pais separados” ou “tão pobres que os filhos têm que trabalhar”. Esses pontos são especialmente interessantes porque trazem à tona uma discussão sobre a escola que é um outro “beco sem saída”. Trata-se da “supervalorização dos fatores “sócio-econômicos” como explicação do “fracasso”. A idéia seria que a família trabalhadora tem tantos problemas para sobreviver, que não haveria condições materiais para que seus filhos aprendessem na escola. A casa é tão precária, a alimentação tão escassa, e a necessidade de trabalhar tão grande, que mesmo assistindo às aulas os filhos dessas famílias (e sabemos que são muitos) não conseguem aprender.

Se tudo isso for a verdade, e acreditamos que seja, mesmo assim não nos ajuda a explicar o fracasso. De certa forma estaríamos dizendo que quando todos esses problemas fossem resolvidos, então os alunos poderiam aprender. Mas qual seria então o papel da escola, se só quando os alunos tivessem vida satisfatória pudessem então aprender? Com exigências desse tipo, não há necessidade de escola. A questão que se coloca é: como a escola pode lidar com todos esses problemas para permitir que os alunos aprendam? Tais problemas apontam, a nosso ver, para necessidade da universalização do “turno único” com três refeições, independentemente do fato de se ser a favor ou não de soluções do tipo CIEP. Ou seja, uma escola onde o aluno assista aula, tenha tempo de estudar e fazer os deveres e com refeições; uma escola que permitisse aos alunos não trabalhar, já que a maioria dos alunos trabalha para poder trazer dinheiro que compraria sua parte da alimentação familiar.

É possível que ao jogarmos a questão sobre a saúde — problemas emocionais, problemas físicos e mentais — estejamos fugindo de uma questão que a escola poderia resolver se os alunos tivessem mais tempo para estudar. Pois a questão principal, a nosso ver, é se a escola pode ensinar algo que contribua para a melhoria do padrão de vida dos alunos. Caso contrário, não adianta turno único nem refeições.

Com relação a questões como “pais separados”, é preciso lembrar que este é um problema universal hoje, que todo país tem esse problema e que alguns já o tiveram de uma forma mais agravada. Seria interessante investigar como as autoridades da União Soviética lidaram com esse problema depois que mais de 20 milhões de homens foram mortos durante a Segunda Guerra Mundial, deixando milhões de filhos com “pais separados”.

Quanto à desnutrição, o início do artigo nos oferece uma discussão que ajuda a relativizar a questão. Mas não custa lembrar os meninos europeus que sofreram grave desnutrição durante a Segunda Guerra Mundial e, mesmo assim, conseguiram freqüentar a escola e aprender.

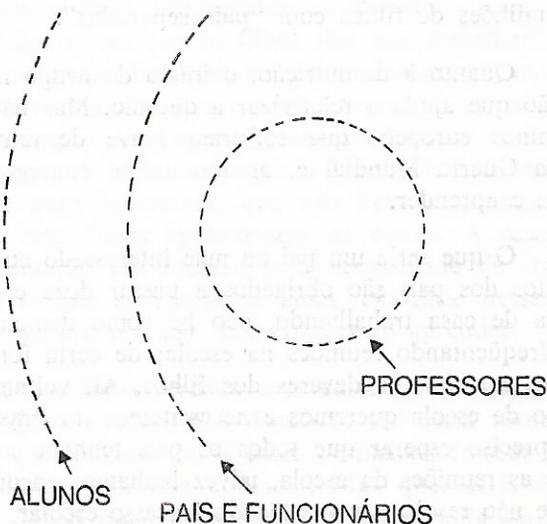
O que seria um pai ou mãe interessado ou desinteressado? Se muitos dos pais são obrigados a passar doze e treze horas por dia fora de casa trabalhando, não há como demonstrar seu “interesse” freqüentando reuniões na escola; de certa forma, não há até como acompanhar os deveres dos filhos. Aí, voltamos a perguntar que tipo de escola queremos e necessitamos no Brasil. Se acharmos que é preciso esperar que todos os pais tenham condições de freqüentar as reuniões da escola, talvez tenhamos encontrado uma maneira de não resolver a questão do fracasso escolar.

Se olharmos essa questão do ângulo do atendimento, poderíamos dizer que há bons atendimentos e maus atendimentos, sendo que o mau atendimento é geralmente dirigido ao aluno repetente, o “fraco”, o “nulo”. Quando há discussões de assuntos específicos durante os conselhos de classe, geralmente os pais formam um grupo, os alunos um outro, os funcionários um terceiro, e os professores um quarto grupo. Cada grupo produz um relatório no final da discussão e o apresenta, mas o que se observou da parte dos alunos e pais foram as leituras rápidas e baixas, com quase nenhuma discussão depois. Geralmente antes que se inicie a atribuição de notas ou conceitos aos alunos, os pais e alunos são

convidados a se retirar do conselho de classe. Ou seja, a participação dos pais e alunos é apenas formal com quase nenhuma contribuição. Segue um desenho de um típico conselho de classe:

Figura 2

DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS PARTICIPANTES DE UM CONSELHO DE CLASSE



Observou-se uma mudança na fala dos professores quando saíram dos conselhos de classe e participaram do congresso de avaliação.¹ Enquanto o conselho de classe é uma reunião de avaliação ao nível da escola, o congresso reuniu professores de todo o município. Nos conselhos de classe, como já foi visto, a questão do fracasso escolar é atribuída aos pais e alunos, enquanto no congresso de avaliação a discussão girou em torno do “sistema capi-

1. Este congresso foi realizado pela primeira vez em 1987, promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e seu objetivo era propiciar uma discussão ampla das formas de avaliação utilizadas nas escolas municipais para reformulá-las. Pais, alunos e professores tinham representantes nesse congresso que foi interrompido por uma greve de professores de todo o Estado.

talista”, do “capitalismo selvagem”. De qualquer maneira, qualquer que seja a justificativa, as causas do fracasso escolar continuam sendo localizadas *fora* da escola.

Nos conselhos de classe, os professores consideram tarefas do DEC e da SEC (Secretaria de Educação) a preparação dos pais para participar nos conselhos. Também seria tarefa do DEC oferecer novos métodos de lidar com os alunos “fracos”. Uma primeira conclusão sobre essas afirmações é que os professores já não consideram os pais como sendo preparados para participar na escola. Inclusive, percebemos que esse desejo de que os pais sejam preparados para participar possa estar relacionado com algumas reclamações que alguns professores têm sobre a participação dos pais: mais e mais arrogantes, tratando os professores como iguais, “estragando” a imagem de alguns professores.

No congresso de avaliação houve uma certa resistência à possibilidade de os professores serem avaliados pelos pais ou pela comunidade. Disseram que não haveria preparo para essa avaliação. Isso é um ponto que merece mais discussão, inicialmente em torno da própria questão de fiscalização e avaliação, e, em segundo lugar, em torno de quem faz a avaliação, se é competente ou não. O regime democrático supõe a fiscalização, a avaliação, pois a própria democracia pressupõe a desigualdade. Se todos fossem iguais, não haveria razão para a democracia. Mas justamente porque há ricos e pobres, técnicos e usuários, que é necessário a fiscalização e a avaliação.

Porque os pais são cidadãos, têm direito de fiscalizar e avaliar os serviços públicos oferecidos pelo Estado. Não é uma questão de competência, mas de direito. Podemos pensar no exemplo de um morador de um bairro pobre, subitamente ferido num acidente: suponhamos que um médico esteja perto, e, por uma razão ou outra, não se interessa em atendê-lo. A população pode obrigar o médico a atender o ferido, justamente porque sabe que não tem competência para curá-lo. Quem tem direito de avaliar e fiscalizar, procure o competente para ajudá-lo. Nesse sentido, não há por que exigir competência, escolaridade, como requisito para participar das avaliações, nem receber treinamento do DEC. Cabe à escola, como instituição pública, abrir suas portas a quem a sustenta financeiramente, incentivando, inclusive, sua fiscalização e avaliação, como forma de garantir maior eficiência.

Ou seja, estamos propondo um tipo de trabalho que só seria possível se os governos estiverem dispostos a investir mais na educação. Não acreditamos que os governos invistam mais na escola pública, a não ser que sejam pressionados. A nosso ver, essa pressão através de greve da categoria dos professores é insuficiente. A greve dos professores do Estado e Município do Rio de Janeiro no segundo semestre de 1987 demonstrou esse fato e aponta para a necessidade de um movimento dos professores juntamente com os pais e outros segmentos da sociedade civil. Tal organização só seria possível se a escola pública abrisse suas portas à população para discutir seus problemas.

A questão da escola abrir suas portas à população nos leva a comentar a parte da pesquisa sobre “a reação dos pais ao fracasso dos filhos”. Quando começamos a pesquisa, esperávamos encontrar grupos de pais se manifestando em torno da escola, como fazem quando estão insatisfeitos com a água ou o transporte público. Embora fosse a nossa intenção registrar as reações dos pais, custamos a perceber algo no início. O que nos chamou a atenção inicialmente foram algumas reclamações dos professores de que os pais estavam se queixando do aproveitamento dos filhos na escola. Reclamavam os professores que não havia mais respeito dos pais para eles, que os tratavam como iguais. Diziam até que estavam estragando a imagem dos professores.

Embora concordemos que essas reclamações representam um momento difícil para os professores, já com muitas turmas e baixos salários, gostaríamos de examinar um outro aspecto da questão. Será que essas pressões e agressividade dos pais não são um sinal que eles esperam um outro tipo de escola, que eles estão insatisfeitos com a escola como está? Será que nesses tímidos avanços os pais já não estão demonstrando uma semente de organização? É necessário lembrar que a escola pública, embora gratuita, é um investimento grande para as classes populares. Em vez de lançar o filho cedo no mercado de trabalho, o põe na escola, esperando que depois de alguns anos traga uma maior ajuda financeira para casa. Assim, a família trabalhadora já faz um investimento quando manda o filho para a escola, mas também há outros: livros, pincel atômico, cartolina, tesoura, etc. Na medida em que o filho repete a primeira série várias vezes, o investimento começa a perder o sentido e a opção de “trabalhar” se torna forte. É nessas horas, aliás, que a aceitação na parte dos pais da “explicação pela saúde” ganha força, pois o filho “não teve sucesso na escola”, porque tem

“memória fraca”, porque a mãe apanhou quando estava grávida, porque o filho “mamou pouco”.

Explicar a saída dos filhos da escola pela necessidade de trabalhar talvez seja uma forma de esconder a frustração dos sofridos investimentos. E é bem possível que ambos — os professores e os pais — quando alegam o “fracasso” por motivos de “saúde” estejam querendo fugir, consciente ou inconscientemente, da questão.

A contratação de “explicadores” pelos pais da classe trabalhadora demonstra o grande interesse que têm no “sucesso” escolar dos filhos. Que essa solução existe já há muito tempo, já se sabe, mas a contratação de um “explicador” para crianças na idade de jardim de infância demonstra mais do que o desejo de sucesso para o filho. Demonstra também, a nosso ver, a desconfiança de que a escola pública, como se apresenta atualmente, não trabalha a favor dos seus filhos. A “explicadora” explica o quê? Explica o dever de casa para o qual a mãe não tem tempo porque passa 13 horas fora de casa, ou explica para a criança aquilo que a mãe não conseguiu entender na reunião com os professores? Se os professores concordam com os alunos que têm mais êxito depois de passar pela creche e jardim de infância, será que a contratação de “explicadores” não visa esse mesmo êxito?

Embora achemos que as creches, jardins de infância e pré-escolas devam ser públicos e gratuitos, perguntamo-nos se a iniciativa do movimento popular de criar creches comunitárias e escolas comunitárias não seriam formas coletivas, organizadas, em oposição à solução individual do “explicador”? Apenas como ponto de reflexão: quando os pais percebem que não os achamos “preparados” para os COCs e outras reuniões com os professores, será que a contratação do “explicador” não é uma das respostas?

Finalmente, podemos dizer que há uma certa organização dos pais. Embora não seja a organização que gostaríamos de ter visto, não há dúvida que estão se organizando em torno da escola pública no Rio de Janeiro. É uma organização que procura administrar as falhas da escola: caixa escolar informal e até voluntária, contratação de porteiros para fins de segurança, festas para a compra de ventiladores para cada sala de aula. O que nos chama a atenção é que a Secretaria Municipal de Educação já proibiu esses tipos de atividades, mas os pais têm ignorado a proibição. Será que esse tipo de atividade, com toda espécie de crítica que pode ser feita, não traduz um esforço muito grande dos pais de construir uma escola que ofereça melhores condições de trabalho?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das observações feitas em reuniões e através das anotações das entrevistas, foi possível chegar a algumas primeiras conclusões. Praticamente todos os pontos-chaves das discussões anotadas indicam que as dificuldades que as crianças encontram na escola são explicadas por fatores que estão fora da escola, ou seja, pouco ou nada têm a ver com a escola, o ensino, a pedagogia. As explicações colhidas sobre o “fracasso escolar” passam mais pelos alunos, seus pais, a comunidade, o capitalismo, as condições de trabalho dos professores. E a maioria dessas explicações está voltada para os alunos e seus familiares, e neste sentido, embora não sejam sempre explícitas, há freqüentemente uma relação com a questão de “saúde/doença”.

Qual é a concepção “saúde/doença” que é transmitida nessas explicações? Trata-se de uma concepção que não permite soluções, ou seja, trata-se de um tipo de doença onde praticamente não existe cura, porque o mal atinge os alunos ou os seus pais tem efeitos “irreversíveis ou irrecuperáveis”. Essas explicações são um “beco sem saída”, não há como recorrer.

Mesmo as outras explicações que não se referem a “saúde/doença”, tais como “condições de trabalho dos professores” ou “o sistema capitalista”, oferecem o mesmo impasse — são o tipo de explicação onde a causa não aponta caminhos para solução. A nosso ver, há um engodo nesse tipo de raciocínio. As explicações apontadas têm como pressuposto que a pedagogia, isto é, o conteúdo e a forma de ensinar utilizados nas escolas são basicamente adequados. Que uma vez que os problemas “de fora” da escola forem resolvidos, haveria uma aprendizagem adequada da parte dos alunos.

Mas o engodo não fica só nisso. Se de um lado não procede responsabilizar os alunos e seus familiares pelo seu próprio “fracasso escolar”, tampouco procede responsabilizar unicamente os professores. A primeira acusação não procede, pois, em a fazendo, acusamos o usuário de não utilizar bem o serviço básico. Quanto a responsabilizar os professores, nos parece importante dizer que mesmo que as condições de trabalho fossem satisfatórias, não há garantia que haveria aprendizagem adequada na parte dos alunos. Há, a nosso ver, a necessidade de se estabelecer uma relação mais dialética entre os professores e a população. Uma proposta pedagógica que contemple as classes populares só será possível na me-

dida em que houver clareza sobre o que são as condições de vida e de trabalho das classes populares e qual é a mentalidade e cultura decorrentes delas. Tal postura não surge apenas como opção dos professores, mas também como imposição das classes populares. Ou seja, na medida em que as classes populares exigirem um ensino mais competente, as escolas públicas vão melhorar seu atendimento do usuário. Em última instância, será uma conquista da população. Mas, na medida em que a escola facilite a presença e a participação do usuário, o resultado virá mais rapidamente. Entendemos esse ato de “facilitar” a presença e a participação das classes populares não como favor mas como dever.

Terminamos esse artigo com o registro de duas experiências de participação popular e a questão da qualidade de ensino. A primeira trata do Movimento de Educação da Zona Leste, uma organização existente na cidade de São Paulo desde 1980. Conhecido como um movimento que acredita que a “democratização da escola nasce da ação dos movimentos populares e dos educadores organizados”.

“Sua estratégia básica tem sido exigir do Estado que cumpra sua obrigação no que toca à manutenção do sistema de ensino público.

Mobilizando a população, elaborando suas reivindicações, denunciando e exigindo respostas das Secretarias de Educação, o Movimento conquistou mais escolas de 1º grau para a região, a ampliação dos cursos de 2º grau e da rede de educação infantil, além de incluir na responsabilidade do Estado e educação básica para adultos e jovens expulsos do sistema de ensino regular, através da abertura de cursos supletivos. Para garantir que a população mais pobre possa usufruir desses serviços, o Movimento luta também pela efetivação do princípio de gratuidade do ensino público, recusando a cobrança de taxas de qualquer espécie por parte das escolas e exigindo a distribuição gratuita de material didático. Ao longo de sua trajetória, o Movimento foi também firmando posição quanto à necessidade de lutar pela qualidade do ensino oferecido pelo Estado, o que implica na melhoria do equipamento material das escolas e das condições de trabalho dos educadores. E, para garantir que a educação pública sirva realmente aos interesses da população, o Movimento tem

lutado pela democratização das instâncias de gestão da escola, na perspectiva de que delas possam participar aqueles que se utilizaram de seus serviços" (RIBEIRO, 1986, 5-6).

A importância da população organizada não pode ser subestimada, principalmente num país como o Brasil. No movimento de Educação da Zona Leste, uma mãe

"contou que, uma vez, um dos assessores (da Secretaria de Educação) se abriu com eles. Disse que havia na Secretaria gente séria de verdade, interessada em mudar as coisas, interessada em construir uma escola que fosse realmente do povo. Mas a boa vontade de algumas pessoas dentro da Secretaria não bastava. Essas coisas de governo são muito complicadas. A Secretaria depende do governador, o governador depende de Brasília. Depois, nas delegacias regionais estavam funcionários muito antigos, às vezes tinham conseguido aquele emprego de favor, tinham algum pistolão, costa- quente, a Secretaria manda e eles desmandavam. Aquilo era uma estrutura muito grande e complicada, não bastava a boa vontade de meia dúzia de pessoas na Secretaria nem a boa vontade de um ou outro delegado ou diretor. A população tinha que estar lá, pressionando" (RIBEIRO, 1986).

A segunda experiência vem da Itália. Teve sua origem em 1967 quando o Ministério da Educação criou classes especiais.

"Observou-se que, nos quatro anos seguintes, o número de alunos especiais aumentou consideravelmente. Passou de 0,9% a 3,1%. A segregação das crianças em classes especiais foi questionada num bairro operário de Bolonha e objeto de amplo debate. Um levantamento realizado entre aquelas crianças revelou que entre 300 alunos especiais, apenas 16% apresentavam algum problema ou deficiência. 'A única culpa dos 83% restantes era de pertencer ao meio popular'.

Finalmente, algumas professoras primárias se dispuseram a receber em suas classes 'normais' os alunos especiais, iniciando um processo de integração que se estendeu mais tarde para a maior parte da Itália. Esta integração atingia

não só as crianças especiais, mas também crianças cuja patologia não deixava margem a dúvida (epilépticas, mongolóides, casos neurológicos, psicóticos, etc.) e provocou a suspensão das classes e instituições especiais. É evidente que essa experiência se realiza em meio a tensões e conflitos” (PAIXÃO, 1986).

As duas experiências possuem elementos em comum, embora sejam distantes no tempo e no espaço. Em ambas, o movimento popular, isto é, os pais, alunos e outros cidadãos interessados juntamente com os educadores organizados, acabam se unindo. Essa convergência de forças tem implicações teóricas e práticas. Teoricamente, os participantes do movimento popular se apresentam como cidadãos preocupados com o bom funcionamento de um serviço público, questionando dessa forma um esquema teórico que situa os professores como representantes do governo, de um lado, e, de outro lado, os pais e alunos como representantes da população usuária.

Em termos práticos, nos parece importante distinguir duas iniciativas no interior dessa convergência de interesses e propostas. Nos dois casos citados, são as iniciativas dos pais que acabam atraindo os educadores, demonstrando que, se as duas partes são necessárias para campanhas bem sucedidas, o usuário propriamente dito tem as condições políticas e morais de exigir uma educação pública de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, Zaia et alii. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- BROZEK, Josef. "Nutrição, desnutrição, comportamento", in: *Cadernos de Pesquisa*, n. 29, junho. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1979.
- COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, Maria Aparecida A. "Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde", in: "Fracasso escolar: uma questão médica?", in: *Cadernos CEDES*, 15. São Paulo, CEDES/CORTEZ, 1985.
- . *Educação, saúde e formação da cidadania na escola*. Recife, 1987 (mimeo.).
- FUKUI, Lia e SAMPAIO, Efigênia. "Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da Escola", in: *Educação e sociedade*, ano IV, n. 11, 1982.
- LEÃO, Ennio et alii. *Pediatria ambulatorial*. Belo Horizonte, Imprensa Universitária, UFMG, 1983.
- MELLO, Guiomar Namó de. "As atuais condições do professor do 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação", in: PAIVA, Vanilda P. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- MOYSÉS, Maria Aparecida A., ZANETTA DE LIMA, Gérson e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. "Desnutrição, rendimento escolar, merenda: uma querela artificial", in: VALENTE, Flávio Luís S. *Fome e desnutrição. Determinantes sociais*. São Paulo, Cortez, 1986.

- MÜLLER, Geraldo. "Fome: o não-direito do não-cidadão", in: COVRE, Maria de Lourdes (org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. "A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais", in: ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1986.
- RIBEIRO, Vera Masagão. "O caminho da escola. Luta popular pela escola pública", in: *Cadernos do CEDI*, 15. São Paulo, 1986.
- VALLA, Victor Vincent. "Cidadania, saúde e verba pública", in: *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis, ano 81, março/abril, n. 2, 1987, p. 25-34.