

*As Percepções sobre a Causalidade do Fracasso Escolar no Discurso Descontente do Magistério**

Elizabeth Maria Pinheiro Gama

Liney **Orlandina** Lucas

Maria de Lourdes **Salviato**

Denise Meyrelles de Jesus

Janete Magalhães **Carvalho**

Jaime Roy Doxsey

Universidade Federal do Espírito Santo(UFES)

Busca identificar no discurso do magistério suas percepções sobre a causalidade do fracasso escolar na escola pública. Parte do pressuposto de que essas percepções são fundamentadas em representações sociais, modos de compreender e explicar a realidade educacional, que se constituem em guias da ação pedagógica. A pesquisa é qualitativa. Os dados foram coletados em debates com professores oie seis municípios, a quem foram apresentadas estatísticas sobre o desempenho das escolas do município e do Estado. A análise de conteúdo revelou linhas de pensamentos bastante semelhantes em todos os municípios considerados. Cinco categorias de determinantes foram identificadas. Em geral, as percepções docentes deslocam o eixo da causalidade do fracasso escolar para as condições econômicas e sócio-psicológicas da criança e de sua família, eximindo o professor de responsabilidades.

Com a realização do *Estudo das Disparidades Educacionais no Espírito Santo* (Gama et al., 1984) e dos trabalhos ini-

* O presente trabalho é baseado na pesquisa "Percepção dos professores sobre os problemas educacionais de seis municípios", dos autores deste artigo, In: GAMA, E. M. P. *Diagnóstico estadual da educação no Espírito Santo* (Coord.). Vitória, ES: PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo, 1986, v.IV, p.26-131.

ciais do *Diagnóstico da Educação* (Gama et al., 1985; Gama e Machado, 1985), constatou-se que, qualquer que fosse o nível de análise de dados, a conclusão era única. Seja analisando-se as séries históricas, as coortes aparentes, ou mesmo tomando-se um determinado ano para análise horizontal mais detalhado, as estatísticas revelavam um quadro educacional de preocupante precariedade e no qual a escola pública sistematicamente apresentava inferior desempenho.

Enquanto a análise das séries históricas das taxas de acesso e de escolaridade sugere uma certa conquista da população, no que concerne à ampliação de oportunidades de acesso à escola, a análise das coortes aparentes, mostrando grande evasão e reprovação, e culminando no baixo número de alunos que concluem a escolaridade obrigatória, revela um sistema escolar que continua seletivo, qualitativamente deficiente e incapaz de enfrentar os desafios que sua clientela e a realidade brasileira lhe apresentam.

Não há como negar o impacto das condições de vida da criança em seu desempenho acadêmico; entretanto, a natureza e a qualidade da experiência escolar também influenciam consideravelmente a probabilidade de fracasso. Assim resolvemos voltar à escola, mostrar aos docentes os dados relativos ao desempenho escolar de seu município e do Estado e procurar compreender qual a causalidade por eles atribuída à esse problema.

Nossa busca de explicações concentrou-se, nesse ponto de nossa pesquisa, no professor, porque o consideramos, no contexto escolar, o principal agente da educação. É aquele que, diariamente, interage com o aluno, traduz e interpreta o conteúdo escolar, atribuindo significados à experiência educacional de cada um. A qualidade de sua prática pedagógica é, em muito, determinada por suas percepções causais sobre o aluno e seu desempenho, bem como por suas opiniões acerca da função do professor e da escola.

Bar-Tal (1982) vem estudando as percepções causais dos professores acerca do desempenho escolar. Por "percepções causais", ele se refere às opiniões emitidas pelos docentes para expli-

car a causalidade do desempenho de seus alunos. Sua posição, apoiada por diversas pesquisas, é que:

As percepções causais dos professores, que podem não corresponder àquelas de seus alunos, são importantes determinantes do comportamento docente em relação aos alunos. A relação entre as percepções causais do professor e seu comportamento para com os alunos pode ser explicada através do processo mediador das expectativas docentes relativas ao futuro desempenho dos alunos (p.184).

Essas percepções causais, também denominadas "atribuições causais", não têm a sua origem unicamente na sala de aula, na relação professor-aluno, nem em processos cognitivos individuais. Ao contrário, elas extrapolam a sala de aula e os muros da escola. A nosso ver, sua construção está fundamentada nas representações sociais dos professores e é produto de múltiplos determinantes históricos, educacionais e sócio-culturais que direcionam a ação pedagógica cotidiana do docente.

As representações sociais não são simples opiniões, imagens ou atitudes sobre o mundo social ou sobre determinado fenômeno, mas "teorias" ou "campos de conhecimento", que constituem um sistema de idéias, valores e práticas socialmente compartilhados, que nos permitem "classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como parte de nosso ambiente social" (Moscovici, 1988, p.214). Sua construção envolve uma transformação de conhecimento em senso comum, ou seja, teorias, ciência e ideologias são socialmente reelaboradas e transformadas em um novo sistema de idéias e modos de compreender e explicar a realidade social.

No Brasil, é muito conhecida a pesquisa de Mello (1985), que analisou as representações do magistério de 1º grau de São Paulo, sobre a escola, a criança carente e o fracasso escolar. Mello explica como as teorias pedagógicas e o conhecimento educacional são filtrados através da prática de cada docente, de acordo com suas condições de vida, e como são reelaboradas em representações sociais, que são poderosos sistemas de interpretação e expli-

cação do fenômeno educacional e guias da ação do professor na sala de aula.

Realmente, para Moscovici (1984), as representações são prescritivas, no sentido de que se impõem a nós com grande força e determinam como devemos pensar e perceber os fenômenos que elas representam e na forma como os constróem. As representações classificam pessoas, grupos e eventos, de acordo com um conjunto de regras e convenções que indicam o que é ou não possível esperar de elementos nessas classificações. Um dos objetivos desse processo é facilitar a compreensão das intenções e motivações dos indivíduos, atribuir causalidade a suas ações e formar opiniões.

Pelo exposto, vê-se que conhecer as opiniões e percepções causais do magistério sobre o desempenho escolar na escola pública significa conhecer o conteúdo de suas representações sociais sobre a questão, ou seja, seu modo de compreender e explicar a realidade educacional e atribuir causalidade ao fracasso escolar. Na medida em que esse conhecimento revela a postura crítica do professor diante do seu trabalho, bem como a natureza de suas relações cotidianas com a escola e com os alunos, pode contribuir para explicar um problema que há muitos anos vem afligindo a escola pública brasileira.

Metodologia

Considerando-se a natureza e os objetivos desta investigação, optou-se por utilizar uma metodologia qualitativa, mediante o debate direto com os professores e a análise posterior de seu discurso.

Evitando-se a classificação de respostas em categorias preestabelecidas, a abordagem qualitativa empregada permitiu ao professor maior liberdade de expressão, com base em suas experiências de vida, na escola e fora dela, e em sua visão de mundo e da educação. Esperou-se que o ambiente da pesquisa e a demonstração dos problemas discutidos servissem de estímulo para um debate sério que revelasse como os professores compreendem e ex-

plicam o fracasso escolar entre alunos de classes populares e a quais fatores atribuem a causalidade desse problema.

PARTICIPANTES

Para o contato com os docentes, foram selecionados, no Estado, seis municípios, um em cada uma das regiões de análise do Diagnóstico Estadual da Educação. Essas regiões foram definidas em estudo anterior (Gama et al., 1984), com base em critérios geográficos, sócio-econômicos e culturais de semelhança intra-regional.

Procurou-se selecionar os municípios onde tanto o acesso geográfico quanto o contato com a Secretaria da Educação e Cultura do Estado, que viabilizaria a reunião, fossem fáceis. Um outro critério foi que todos os municípios tivessem um número adequado de professores do primeiro ciclo de 1^B grau da rede estadual. Esses docentes foram convidados a participar do trabalho, vindo a uma reunião na sede do município.

Um total de 451 professores da 1^a à 4^a série, cerca da metade da população convidada, compareceu às reuniões. A amostra distribuiu-se entre professores da zona rural (46%) e da zona urbana (54%), metade deles trabalhando em escolas unidocentes (47%). Todas as quatro séries estavam representadas e 28,1% dos professores regiam classes multisseriadas. A maioria deles possuía habilitação mínima para lecionar (82%) e um tempo de experiência de magistério superior a dois anos (80%).

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em seis reuniões previamente marcadas, realizadas na sede de cada um dos seis municípios escolhidos e conduzidas por dois pesquisadores e um estagiário de pesquisa, conforme os procedimentos abaixo descritos:

- Apresentação da equipe e dos objetivos da reunião.
- Apresentação e explicação, seguidas de discussão, de cartazes com estatísticas descritivas, mostrando o desempenho das redes escolares estadual e particular do município e a média estadual.

Foram apresentados os seguintes indicadores: taxa de acesso aos 7 anos; taxa de aprovação na 1ª série e nas séries de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª; taxa de evasão na 1ª série e nas séries de 1ª a 4ª e habilitação docente.

- Implementação de discussões durante as quais os professores apresentaram e debateram suas opiniões e percepções sobre o fracasso escolar e outros problemas educacionais de seu município, suas causas e medidas de correção a serem tomadas.

Em quatro dos seis municípios, a discussão ocorreu preliminarmente em grupos, reunidos depois em uma plenária.

- Coleta de dados demográficos sobre os participantes.

ANÁLISE DOS DADOS

O Conjunto de informações coletadas consistiu de fitas gravadas com o conteúdo dos debates, de anotações dos pesquisadores e de relatórios dos grupos. Essas informações foram submetidas à análise indutiva de conteúdo. Adotou-se um sistema de classificação, agregando-se as informações em categorias de análise, cada uma delas contendo os principais temas que emergiram do discurso docente.

Todas as categorias foram definidas *aposteriori*, ou seja, após a coleta de dados e a leitura do material, procurando-se obedecer aos critérios de homogeneidade interna e de heterogeneidade externa (Patton, 1983). Esse processo foi implementado em diversas etapas do trabalho com a participação de todos os pesquisadores.

Resultados

A discussão e a análise dos problemas educacionais efetuadas pelos professores seguiram linhas de pensamento muito semelhantes em todos os municípios considerados, com uma pequena diferença na natureza e no número de temas identificados.

As cinco categorias de determinantes que emergiram de seu discurso foram assim denominadas: 1) Filosofia subjacente à

política educacional; 2) Fatores econômicos; 3) Fatores sócio-psicológicos; 4) Fatores intra-escolares e 5) Fatores extra-escolares de apoio à educação.

Dentre todos os temas mencionados, parece haver consenso que os fatores econômicos e sócio-psicológicos, mais do que os outros, constituem os aspectos que mais contribuem para o fracasso escolar. Essa ênfase foi evidenciada em termos de: 1) unanimidade de opiniões dentro de cada grupo e entre os diversos grupos; 2) relações explícitas feitas, durante os debates, entre temas incluídos nestas categorias e o fracasso escolar e 3) ênfase e detalhamento dados no discurso aos vários tópicos que emergiram nas duas categorias.

As categorias que emergiram do estudo e seus respectivos temas estão listados na Tabela 1 abaixo, a qual explicitaremos em seguida.

FILOSOFIA SUBJACENTE À POLÍTICA EDUCACIONAL

Aqui predominam os temas referentes às contradições entre os princípios e os critérios que guiam a administração da educação, o processo decisório e a prática educacional, bem como os ideais liberal-igualitários expressos na retórica oficial.

Os vários tópicos foram agrupados nos seguintes:

- *A desvalorização da profissão do educador.*

Num programa de ação política cujo discurso diz dar prioridade à educação e ao educador, a contradição se manifesta na flagrante perda de *status* e de autonomia da profissão. Foram generalizadas as reclamações sobre os baixos salários e as condições de trabalho. Essa insatisfação se expressava em falas assim:

Enquanto não melhorarem nosso salário, não adianta nada.../ Nem o professor terá estímulo, nem o aluno... / Hoje em dia nós não temos nenhuma reputação profissional... / O professor de hoje não é encarado como antigamente... / O negócio não é só o salário. E o material didático que o professor também tem que dar?

Tabela 1 - Categorias e temas das percepções docentes sobre os determinantes do fracasso escolar na escola Pública

Categoria/Temas	Município					
	1	2	3	4	5	6
1. Filosofia Subjacente à Política Educacional						
Desvalorização da profissão do educador	x	x	x	x	x	x
Os critérios que guiam a administração da educação no Estado	x	x	x	x	x	x
A farsa da obrigatoriedade escolar	x		x	x		x
A contradição entre as funções reais escola e seu discurso liberalista-equilíbrio	x	x				x
A estrutura da sociedade atual	x					x
2. Fatores Econômicos						
Problemas relacionados aos custos indiretos da educação	x	x	x	x	x	x
Problemas relacionados aos custos diretos da educação				x	x	x
Mobilidade paterna	x	x	x	x	x	x
Problemas econômicos refletindo na saúde e nutrição da criança	x	x	x	x	x	x
A jornada de trabalho dos pais			x			
3. Fatores Sócio-Psicológicos						
Falta de interesse dos pais no trabalho e desempenho da criança	x	x	x	x	x	x
Problemas sócio-psicológicos da criança	x	x	x	x		x
Problemas de ordem familiar	x	x	x	x		x
4. Fatores Intra-Escolares						
Problemas de administração da escola	x	x	x	x	x	x
Problemas metodológicos	x	x	x	x	x	x
Problemas rei. à educação pré-escolar	x		x	x		x
A inclusão de crianças excepcionais em classes regulares			X			x
5. Fatores Extra-Escolares de Apoio à Educação						
Problemas de aceitação dos professores pela comunidade				x		x
Problemas relacionados à natureza e à qualidade do apoio técnico	x	x	x	x	x	x
Inadequação das condições físicas e de manutenção das escolas	x	x	x	x	x	x
Má qualidade dos cursos de formação de professores	x					x
A distribuição da merenda escolar	x	x	x	x	x	x

O professor sente-se desprestigiado e privado de sua autoridade e poder de decisão. Essa sensação se revela em afirmações como esta:

Não percebemos nenhuma possibilidade de o professor decidir o que acha melhor para o aluno. Trabalho há muitos anos na comunidade, já conheço o ritmo, e sei como trabalhar a cada ano. Seria melhor usar material que a gente acha melhor e não aqueles que vêm diretamente e que a gente nem sabe manuseá-los. Nós somos, às vezes, consultados para a escolha do material instrucional, mas a gente escolhe uma coisa e eles mandam outra.

- Os critérios que guiam a administração da educação no Estado.

Em todos os municípios, houve reclamações sobre os critérios usados pela administração na decisões sobre a distribuição de recursos financeiros e materiais para a educação. Foi dito, por exemplo, que as decisões acerca da localização das escolas rurais e da distribuição de recursos para as áreas rural e urbana são baseadas em pressões e interesses políticos, em vez de ser nas reais necessidades da região ou da escola:

O que poderia ser feito para melhorar nossa vida profissional e a escola singular seria o envio de maiores recursos financeiros para a educação na zona rural, sem levar em conta os conhecimentos, as amizades ou influências da professora ou dos líderes da comunidade.

Segundo os professores, faltam escolas em certos vilarejos onde residem grupos de famílias de pequenos proprietários e me-eiros: "Faltam escolas nessas regiões e essas famílias estão vendendo suas propriedades por causa de escolas para os filhos". Em consequência, muitas escolas rurais são mal localizadas e pobres. Como disse um dos professores sobre sua escola:

São seis quilômetros de ida e seis quilômetros de volta. O resultado é absenteísmo e evasão... Futuramente, essas crianças

com 10, 12 anos virão para a escola na cidade, freqüentando-a, no máximo, por mais dois ou três anos. Daí, em centros maiores... os marginais, a prostituição.

Há também reclamações sôbre o critério adotado para manter uma escola aberta — o número de alunos matriculados. Na tentativa de evitar o fechamento de sua escola, esse critério leva, muitas vezes, o professor a alterar suas estatísticas, ou seja, a "não dar baixa na matrícula de alunos que não estão freqüentando a escola", a "jogar crianças como se tivessem 7 anos", a matrículas fantasmas etc.

Dois dos municípios também criticaram a pressão administrativa por evidências de resultados positivos. Como tais resultados são representados pela taxa de aprovação, os professores adotam critérios pouco rígidos de avaliação. Sua fala revela que eles não apenas se sentem pressionados, mas também ameaçados:

O governo quer que a criança passe. Quanto ela sabe, não é muito importante... / O país capitalista quer que se aprove a criança sem que ela saiba. O professor é pressionado... / Os professores que não são efetivos correm o risco de perder a classe se não aprovarem os alunos... / O contrato não pode ser cortado pela reprovação, mas a supervisora pode alegar outra deficiência e aí o contrato é cortado na hora pela SEDU.

- A farsa da obrigatoriedade escolar.

Em quatro dos municípios, os professores afirmaram que muitas crianças não estão na escola porque a obrigatoriedade escolar, enquanto requisito legal, não é cumprida. Como foi afirmado em um dos municípios:

A lei não funciona... só existe no papel... executar a lei é necessário... deveria haver obrigatoriedade, pressão.

Parece claro que o professor entende que a forma de pressão não passa de uma farsa, uma vez que nenhuma medida concreta é tomada além de cartas à família.

- A contradição entre as funções reais da escola e seu discurso liberal-igualitário.

Em geral, os três municípios que abordaram esse tema reclamam que as escolas não atendem às necessidades da população, não preparam o aluno para o trabalho e não oferecem garantia de melhoria de vida. Seus professores expressam-se em afirmações claras como as seguintes:

A escola não traz melhoria de vida; as crianças são consideradas mais úteis na roça porque, mesmo que se formem, não vão arrumar serviço. A sociedade não oferece trabalho para elas.../ Assim sendo é uma escola sem atrativos pois lhe falta finalidade. Estudar para ser camelô? Então é melhor não fazê-lo.../ Há evasão pela falta de escolas profissionalizantes... se o aluno não encontra isso, não há razão para ficar... / Aqui mesmo tem várias pessoas que fizeram muito esforço para mandar os filhos estudar fora. Tá tudo aí, com diploma e encostado nos pais.

- A estrutura da sociedade atual.

Há professores que percebem os problemas detectados como resultantes da situação econômica, política e social em que vivemos e da não-prioridade do homem nas políticas governamentais. A educação é, assim, afetada por tal situação. Isso pode ser observado quando os professores afirmam:

E um problema social, econômico e político... / E essa estrutura que estamos vivendo que está toda errada; se mudar a estrutura, muda tudo... enquanto não mudar não tem jeito. Pode fazer reunião, conscientizar, a SEDU mandar caminhões de gente. Não vai adiantar... / Enquanto o modelo econômico não priorizar o homem, não há solução.

O discurso do professor é eloquente e mostra sua decepção com uma política governamental que não dá prioridade à educação:

De todo o orçamento da União, do Estado, do município se destina a mínima parte para a educação. O dia em que se mudar

essa mentalidade, e se deixar de construir usinas nucleares, porque ninguém precisa disso, Itaipu, Tucuruí... e a educação ficando lá embaixo e o homem desnutrido, analfabeto, sem poder gritar. Então, enquanto eles não mudarem o orçamento da União e destinarem mais verbas para a educação, o problema vai ser esse círculo vicioso.

FATORES ECONÔMICOS

Nesta categoria, foram incluídos os temas das condições de vida das crianças e de suas famílias, em relação às questões educacionais. Dado o fato de que a maioria dos alunos da escola pública vive em condições de pobreza, os professores foram unânimes em apontar esse fator como um dos mais fortes determinantes do fracasso escolar. Os seguintes temas emergiram do discurso docente:

- Problemas relacionados aos custos diretos da educação.

Estes se referem aos gastos da família com livros e material escolar, uniforme e transporte para a escola e outras despesas ocasionais com a educação do filho. Embora o Estado distribua o livro-texto, os demais gastos ainda pesam no orçamento familiar e, segundo os professores, muitas crianças não vão à escola porque a família não tem como assumir os custos.

Os alunos não têm livros, cadernos e cartilha... não têm dinheiro para comprar ... vai piorar essa situação de reprovação porque a vida está cada vez pior.

- Problemas relacionados aos custos indiretos da educação.

Este tema tem a ver com a importância da participação infantil no orçamento familiar, cujo valor relativo aumenta à medida que diminui a situação econômica da família. Os professores reconhecem que, seja na cidade, na zona rural ou mesmo em casa, cuidando dos irmãos mais novos para que a mãe possa trabalhar, o trabalho e a renda da criança se tornam indispensáveis

para complementar o orçamento familiar. O reflexo dessa situação se manifesta na irregularidade da freqüência do aluno às aulas, no cansaço e no desinteresse do aluno que trabalha antes ou depois das aulas, na reprovação causada pela falta de tempo para o estudo e, finalmente, na evasão dos alunos pobres. Alguns dos inúmeros comentários sobre esse problema foram:

As crianças são obrigadas a trabalhar para ajudar os pais a se manterem... /

O menino não vai à aula porque tem o plantio; o pai tira o filho da escola para trabalhar, seja fora ou dentro de casa, para cuidar dos menores... /

Na época da colheita isso é mais freqüente. Os pais tiram o filho da escola para trabalhar. Ficam duas, três semanas, até um mês, sem vir à escola. Considero o ano perdido para estes alunos.

- Mobilidade paterna de uma comunidade para outra.

Os professores das escolas rurais também mencionaram o problema dos filhos de trabalhadores volantes e bóias-frias que, por não terem trabalho estável, se mudam muito, prejudicando a aprendizagem da criança. "A principal causa da evasão é por mudança de residência durante o ano letivo", afirmou decisivamente um professor. Mas a afirmação abaixo é bastante representativa do modo de explicar a situação pela maioria dos docentes:

As famílias de elevado número de filhos na escola são as que vivem como meeiros, tem nível social precário e necessitam dos filhos como força de trabalho. Eles vivem na comunidade dois a três meses e mudam para outra comunidade, sendo que a maioria dos alunos muda de escola até cinco vezes por ano. Passam de escola em escola. Eu, como professora, às vezes recebo alunos que, antes de colocados na pauta, já vão embora. Aí o aluno fica "duzentos" anos na mesma série, chega aos 14 anos e desiste de estudar. Isso quando não desiste antes.

- A jornada de trabalho dos pais.

Os professores de um dos municípios afirmam que, por terem uma jornada de trabalho muito longa, os pais não têm a

necessária disponibilidade para supervisionar o trabalho escolar dos seus filhos. Como afirmaram:

Os pais saem de madrugada para o trabalho e os filhos ficam sozinhos... / Os pais saem para o trabalho e mandam os filhos para a escola, mas eles não vêm. A gente vai procurar o pai e ele alega: "meu filho está indo à escola", quando já tem 45 dias que o menino não aparece... / A gente não tem muitos casos desses; uns dois ou três em cada classe, mas isso já influi no problema da evasão, não?

- *Problemas econômicos da família que se refletem na saúde e nutrição da criança.*

Os professores são unânimes em destacar os problemas decorrentes da carência alimentar e da desnutrição das crianças de classes populares, em conseqüência da condição econômica precária da família — problemas de saúde, doenças crônicas e fome afetam a freqüência e o rendimento da criança e propiciam sua evasão.

Às vezes parece preguiça, mas é desnutrição...crianças mal alimentadas... / Têm crianças que não tomam café da manhã. Ficam até a hora do recreio impacientes, depois de alimentadas, fica mais fácil dar aula... / Só a merenda escolar não nutre suficientemente e, mesmo, até o organismo da criança se nutrir, não é da noite para o dia.

FATORES SÓCIO-PSICOLÓGICOS

Nesta categoria, são abordados os temas relativos às características psicológicas ou sociais da criança, bem como à influência da família na vida escolar que, de acordo com os professores, estariam relacionados ao desempenho. Importa destacar que, juntamente com os fatores econômicos, foi essa a categoria que mereceu maior ênfase dos professores como fatores que diretamente afetam o fracasso escolar. Os seguintes temas foram mencionados:

- Falta de interesse dos pais pelo trabalho escolar e pelo desempenho da criança.

É impressionante a unanimidade com que os professores atribuem aos pais grande parte da responsabilidade dos problemas dos filhos na escola. Em todos os municípios, foi mencionada a falta de interesse, de compreensão, de responsabilidade, de incentivo e de acompanhamento dos pais ao trabalho escolar, bem como sua indiferença das ações que a escola propõe para tentar solucionar, com eles, os problemas. O próprio desinteresse do aluno na escola e sua apatia são atribuídos aos pais que "não incentivam as crianças a adquirir uma certa cultura". Vale destacar algumas das afirmações dos professores a respeito:

Não adianta que os pais não ajudam os filhos nos trabalhos de casa e a gente sozinha não pode fazer tudo... / Há pais que nem sabem o nome do professor e a série da criança... / Os pais não colaboram ... vêm a escola como dispensável ou não se sentem comprometidos com a educação dos filhos... / Os pais não criam responsabilidade nas crianças. Eles não prestigiam o professor, senão quando a criança passa... / E aí daquele que falar com o pai alguma coisa... que o pai quer pegar à força e mandar a polícia prender... / Na zona rural os pais acham que o filho é muito mais importante na agricultura. Escola é se sobrar tempo... / A matrícula no início do ano é apenas para desengargo de consciência... / Os professores da escola particular não são melhores, mas os pais da escola particular é que são.

- Problemas sócio-psicológicos da criança.

Em cinco dos seis municípios, os professores destacam a apatia, a falta de interesse, de concentração e de motivação do aluno, nos trabalhos escolares, considerando tais fatores importantes causas do fracasso escolar por prejudicarem significativamente a aprendizagem. Algumas de suas afirmações a respeito:

Falta muito interesse no aluno; quase todos eles são fixados na televisão... /

As crianças têm tantos problemas que na escola não conseguem se desligar deles e, se eles não se desligam, a aprendizagem tem que ser baixa... / Na maioria das vezes a criança vai à escola obrigada pelos pais, por causa da merenda escolar.../ Falta animação no aluno.

- *Problemas de ordem familiar.*

Questões como separação dos pais, desajustes familiares e falta de autoridade paterna foram também mencionados como aspectos que interferem no comportamento da criança na escola e prejudicam o seu desempenho. Os professores de um dos municípios alegam que os pais não respondem à carência afetiva dos alunos.

FATORES INTRA-ESCOLARES

Nesta categoria, foram agrupados todos os temas relativos a questões de ordem interna da escola, tanto no que se refere à sua organização e funcionamento, quanto a questões de qualificação de seu pessoal. Esses temas são os seguintes:

- *Problemas de administração da escola.*

Um dos problemas mais destacados a este respeito foi o excesso de alunos nas salas de aula, tornando o trabalho docente muito difícil. Esse problema é ainda maior nas escolas unidocentes.

Em média nós temos na sala de aula entre 30 a 40 alunos. E muito para uma professora de escola singular, porque são séries diversificadas... / Acho que a maioria de nós ultrapassa os 30 na zona rural, e isso dificulta muito fazer um trabalho decente.

Também foi levantado o problema da jornada escolar muito curta que, no caso das escolas rurais, é aliada à multiplicidade de papéis ali desempenhados pelo docente, reduzindo sensivelmente o tempo dedicado à aula.

O ideal seria a criança ficar na escola mais tempo, na parte da manhã e da tarde... /

Como muitas vezes não tem colégio próximo, o aluno tem que andar, às vezes, mais de duas horas para chegar. Chega cansado, fica um pouquinho de tempo e já vai embora. O professor não pode fazer nada... /

Seria uma boa as crianças ficarem mais tempo na escola, mas depois que se educasse a comunidade, os pais, todo mundo, para isso, e ter pessoas realmente dispostas a enfrentar o aumento de trabalho. Ficar com menino, com determinadas crianças o dia todo? Santo Deus! Haveria que se ter paciência!

Houve, ainda, muitas reclamações sobre a falta de material didático bem como de recursos humanos qualificados (supervisores e orientadores), para orientar o professor e assistir as crianças. Nas falas de alguns docentes:

O professor da zona rural é médico, servente, merendeiro etc; por mais que ele queira, por mais qualificado que seja, o tempo que ele gasta para chegar à escola, abrir, limpar, fazer merenda não deixa sobrar tempo para trabalhar com o aluno na sala de aula... /

As escolas não oferecem condições: multigraduadas, quadro de giz em precárias condições, carteiras quebradas, nenhum material de apoio etc.

- Problemas metodológicos.

Nesta temática, os professores mencionaram sua insatisfação com o currículo mínimo estabelecido pelo Estado. Segundo eles o conteúdo está distante da vida prática do aluno, além de ser por demais extenso. Sugeriram sua redução para que possa melhor ser trabalhado em aula.

O que a gente vê na escola de 1ª a 4ª série é a distância entre o que é ensinado na escola e a vida prática... / A escola é pouco atrativa para a criança, o material também... / A escola deveria trabalhar com atividades mais concretas, mais práticas, mais dirigidas à vida do aluno fora da escola.

As deficiências do sistema escolar apenas contribuem para diminuir o interesse da criança. Assim:

O menino vem para a escola cheio de fantasia ... anda não sei quantos quilômetros... chega lá e não encontra o professor na escola, ou não tem aquilo que espera, daí perde o interesse, o estímulo e desiste.

Foi também questionado o processo tradicional de avaliação, considerado não adequado como real medida do conhecimento. A recuperação final é considerada uma farsa que redundava na aprovação de alunos não adequadamente preparados.

O professor precisa ter preocupação em não ficar só aplicando teste. Precisa aliar a parte quantitativa à qualitativa... / Se eu conheço o meu aluno e sei de suas qualidades, se ele não se sai bem no teste ou falta, eu não posso reprová-lo. Esse é o pensamento da maioria das professoras. Agora, como conhecer o aluno é o problema.

Professores da área rural afirmaram, ainda, ser muito difícil trabalhar com classes multisseriadas, para as quais não foram treinados. Alguns deles sentem necessidade de uma metodologia adequada ao trabalho com alunos faltosos, admitindo, entretanto, que o trabalho diversificado é impossível de ser utilizado em classes multisseriadas ou de 40 alunos ou mais.

O professor rural viaja e se cansa. Trabalha com classes seriadas sem ter preparo para isto. É professor, servente e médico. Querem milagres? Na realidade, dá aproximadamente 45 minutos de aula por dia para cada série... /

O aluno se evade e, quando volta, o professor atua como se ele estivesse vindo todos os dias — pressão exagerada leva a criança a abandonar de novo a escola... /

O professor na zona rural não pode ser melhor porque é muito sobrecarregado; sobra pouco tempo para ele se preparar.

Finalmente, em apenas dois dos municípios, os participantes admitem que os professores não estão capacitados para le-

cionar adequadamente e que não dão às crianças o necessário a-poio e incentivo, sendo também mencionada sua falta de condições para diagnosticar deficiências mentais, auditivas e de visão, o que contribui para a não-obtenção de bons resultados. Esse problema, segundo os participantes, é decorrente da má qualidade dos cursos de formação de professores. Apesar disso, entendem que o professor faz o melhor possível. Vale destacar algumas de suas falas sobre a questão:

[Os professores] dão tudo de si... nós estamos nos matando.../ Nós queremos aprender coisas novas, nos especializar, mas a nossa condição é pouca.

- Problemas relacionados à educação pré-escolar.

Os docentes alegam que a reprovação na I^a série é também causada pelo fato de que muitas crianças iniciam a série sem a adequada prontidão para aprender a ler e a escrever. Isto decorre da má qualificação dos professores pré-escolares na zona urbana e da falta de educação pré-escolar na zona rural. Como afirmou um deles:

Na escola urbana existe a pré-escola. O professor encontra crianças semi-alfabetizadas entrando na I^a série, enquanto, no interior, recebemos crianças que nem sabem pegar no lápis.

- Inclusão de crianças excepcionais em turmas de alunos regulares.

Alguns dos professores (em dois dos municípios afirmaram que a presença de excepcionais em salas de aulas regulares prejudica o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, principalmente porque eles, professores, não são qualificados para o trabalho com esse tipo de aluno. Como desabafou um deles:

Os alunos excepcionais, alunos com retardamento ou problemas, são jogados na mesma classe. Tudo junto! Isso é ruim para o menino e para nós.

Nesta categoria, foram incluídos os temas e questões que, segundo professores, seja na comunidade ou na infra-estrutura formal de apoio ao sistema educacional, vêm interferindo na qualidade dos serviços educacionais. São eles:

- Problemas de aceitação dos professores pela comunidade.

Em dois dos municípios visitados, foi mencionada a rejeição de docentes estranhos à comunidade, principalmente quando há professores do próprio local que não foram contratados. A permanência de um docente por, pelo menos, dois anos em uma comunidade rural é considerada essencial para sua aceitação e para a melhoria dos resultados escolares.

- Problemas relacionados à natureza e à qualidade do apoio técnico.

Neste tema, foi marcante a solicitação de uma presença mais freqüente e mais eficiente do pessoal de assessoria e acompanhamento pedagógico e de um treinamento em serviço mais adequado às reais necessidades dos docentes. Na zona rural, o acompanhamento efetivo dos Subnúcleos¹ seria o fator determinante de mais altos índices de aprovação. Nas falas dos professores:

Só professor que tem interesse e que quer se esforçar é que trabalha bem. E aquele que não quer nada? Nada faz! Os alunos é que se viram!... /

Eu acho que a supervisão devia ir mais às escolas, trabalhar com a gente... /A secretaria deveria oferecer maior assistência técnica à zona rural, mais do que os treinamento que o Sub núcleo oferece... /

¹ Subnúcleo são divisões administrativas da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo que oferecem apoio técnico-administrativo às escolas em cada um dos municípios do Estado.

[Nos cursos de treinamento] ouve-se tudo que já se está cansado de ouvir nos cursos anteriores. Os professores nunca estiveram numa sala de aula e não têm experiência prática.

- Inadequação das condições físicas e de manutenção da escola.

Neste tema, dois tópicos principais foram discutidos em todos os municípios: as condições físicas dos prédios escolares que, além de precárias, carecem da devida manutenção, e a distribuição do material didático e de limpeza. Parece haver um consenso entre os professores de que as escolas, em sua maioria, se encontram literalmente abandonadas. Afirmarções como as abaixo citadas são veementes:

O que tem na escola pública rural? Um quadro esburacado, cadeiras quebradas e a voz do professor... / A problemática é geral... nao tem água, sanitário, cozinha... nao tem condições de higiene... a gente não pode nem ensinar hábitos de higiene; aí, vem a verminose... / O Estado nunca fez nada pela escola, nem sequer a construiu; o fazendeiro é quem a constrói, doa ao Estado. Na zona urbana, imaginem uma escola sem água e sem banheiro... é a nossa!

Quanto à distribuição de material, os professores afirmam unanimemente que não é eficiente nem suficiente, o que prejudica as condições de trabalho e a execução do planejamento:

Aqui é muito difícil chegar material, da merenda ao caderno.

- Má qualidade dos cursos de formação de professores.

Docentes de dois municípios reclamam que os cursos de formação para o magistério não preparam os professores para atuar adequadamente na sala de aula. Segundo eles, os alunos não conseguem dominar nem o conteúdo nem a parte pedagógica. Como eles afirmam:

Os cursos de formação de professores não ensinam a trabalhar com classes multisseriadas... /

A qualificação formal não significa muito porque os cursos não dão conteúdo nem estratégia de trabalho para a zona rural.../

Neste município, atualmente, todos os professores são qualificados e a escola está a mesma coisa ou pior.

- Distribuição da merenda escolar.

Todos concordam que a merenda escolar tem um importante papel no seu trabalho com as crianças, que geralmente vêm para a escola com fome. Para muitas crianças a merenda é a principal razão de sua vinda à escola. Os professores afirmam, entretanto, que a distribuição é insuficiente, desorganizada e inadequada com referência à combinação dos ingredientes. As falas abaixo demonstram seus posicionamentos:

Crianças sem alimento vêm para a escola depois do trabalho e se alimentam na escola. Vão à escola para comer a merenda; o dia em que falta merenda na escola, não vêm ... / A alegria vem das tripas ... /

A merenda ainda é um mínimo. Quando às vezes vai, na maioria das casos vai uma lata de óleo. Eu que tenho que levar, ainda. Eu, que vou de carona. E quando o professor vai de bicicleta? Tem que pagar um carro pra poder levar.

Discussão e conclusões

A análise dos temas que emergiram das categorias revela que, em todos os seis municípios, os docentes atribuíram maior ênfase às condições sócio-psicológicas da criança e às condições econômicas de sua família como os principais determinantes do fracasso escolar. Tanto o aluno da escola pública quanto sua família são representados distorcidamente. Em vez de vítimas de condições de vida incompatíveis com o desempenho escolar ideal, são percebidos como culpados por um fracasso que não é seu.

Conforme comenta Mello (1985), quando a contradição entre aquilo que é proclamado e aquilo que é alcançado pela esco-

Ia é muito grande, dois tipos de questões concretas podem ser levantados: 1) ou o ideário pedagógico é questionado ou 2) é preciso encontrar outro responsável pela discrepância. E conclui:

Neste caso será o próprio aluno, em tudo e por tudo, inadequado à proposta (intocável) da escola, o responsável por seu fracasso. Daí, para representar o aluno distorcidamente e esperar o seu fracasso, a passagem é inevitável (p.42).

As condições sócio-econômicas e suas conseqüências para o bem-estar sócio-psicológico e a prontidão para aprender foram interpretadas, principalmente, de uma perspectiva particular, individualista e acrítica, ignorando-se seus determinantes históricos e sociais — as relações econômicas e de produção na sociedade brasileira. Neste sentido, as percepções causais dos docentes acerca do fracasso escolar revelam representações sociais cujo conteúdo apresenta um misto de determinismo sociológico, associado a uma pseudopsicologia da criança pobre, que a classifica como culturalmente deficiente bem como cognitiva e intelectualmente inadequada para aprender.

Note-se, ainda, as expectativas dos docentes em relação ao envolvimento dos pais com o trabalho escolar do filho. São irreais e mais compatíveis com o envolvimento observado entre famílias de classe média e alta. Afinal, que é que se pode esperar de pais que têm, eles próprios, pouca ou nenhuma educação formal e que passam grande parte de seu tempo em atividades direcionadas a sua sobrevivência?

Os possíveis efeitos desse tipo de percepção causal no desempenho escolar são certamente preocupantes na medida em que estas se expressam por baixas expectativas de desempenho do aluno oriundo das classes populares. Tem-se então o efeito da profecia auto-realizadora já demonstrado em diversos trabalhos (Brophy, 1985; Proctor, 1984; Rosenthal e Jacobson, 1968).

A esse respeito, importa notar que maiores efeitos da expectativa docente no desempenho escolar são observados em salas de aula cujos professores tratam os alunos como estereótipos em vez de indivíduos e que rigidamente mantêm percepções e expec-

tativas incorretas (Brophy, 1985). Dois dos estereótipos utilizados são aqueles associados à classe social e à raça, potentes determinantes das expectativas docentes, segundo meta-análises das pesquisas sobre o assunto. Em geral alunos brancos geram maiores expectativas do que alunos negros, e alunos de classe média maiores expectativas do que aqueles de classe menos favorecida (Dusek e Joseph, 1985; Baron, Tom e Cooper, 1985). Considerando a composição social do corpo discente das escolas públicas do Espírito Santo e os resultados desta pesquisa, pouco surpreende o baixo desempenho dos alunos e os altos índices de reprovação. Isto é o esperado deles por seus professores.

O conteúdo temático constante da categoria "Filosofia subjacente à política educacional" pode sugerir a presença de um nível inicial de conscientização e crítica, no sentido de que a questão básica subjacente à discussão foi a contradição entre aquilo que é proclamado, os ideais da educação, a retórica oficial e o processo de realização desses "ideais", na definição de políticas e na administração da educação. Entretanto, mesmo nesta área, o pensamento docente pareceu ainda fragmentado, superficial e, às vezes, inadequado. Eles afirmam, por exemplo, existir "uma lei" que estabelece a educação como dever (ao invés de direito) do cidadão, e pedem procedimentos legais para fazer com que essa "lei" seja obedecida. Em nenhum momento, porém, discutem a questão da educação como dever do Estado. Tampouco discutem a conseqüente obrigação que o Estado tem de proporcionar educação em condições adequadas às crianças, garantindo-lhes o acesso e a permanência na escola, para receberem o ensino fundamental de qualidade a que têm direito por lei. A própria discussão sobre a contradição entre as funções reais e ideais da escola é superficial, faltando um maior questionamento sobre a escola que temos, que queremos ter, e sobre o próprio discurso liberal-igualitário.

O conteúdo dos dados apresenta um maior nível de conscientização, crítica e coerência nos temas diretamente relacionados a seus interesses, isto é, à desvalorização da profissão, ao baixo nível salarial e aos critérios decisórios adotados pelo Estado na

administração central da educação. Os demais temas emergiram menos freqüentemente.

Em nenhum momento, os professores questionaram os próprios pressupostos em relação a seu papel e ao papel da educação numa escola que, segundo sua opinião, não está realizando aquilo que deveria realizar. Neste caso, a sociedade e a administração central são as culpadas.

A tendência de se isentar da parcela de responsabilidade que lhes cabe no fracasso escolar é também evidenciada nos temas e tópicos que emergiram das categorias "Fatores intra-escolares" e "Fatores extra-escolares de apoio à educação". Novamente, esses fatores são relacionados: 1) ao trabalho desempenhado pela administração central e pela administração da escola na execução dos serviços necessários e na organização adequada da rotina escolar; 2) ao papel não desempenhado pela pré-escola na preparação da criança para a 1ª série ou 3) aos cursos de formação de magistério por não oferecerem treinamento com qualidade necessária para que os professores desempenhem bem o seu trabalho. Mesmo dentro do tema "Problemas metodológicos", os tópicos abordados não colocam o professor e sua ação pedagógica no centro da questão, antes, denunciam as ações e deliberações da administração central do sistema de ensino. Como afirmaram enfaticamente:

A parte deles eles [os professores] fazem... dão tudo de si.

Provavelmente uma postura crítica voltada para a sua ação e a de seus colegas está sendo impedida por espírito de classe ou corporativismo. Isso foi claramente explicitado por um deles:

Mesmo que o professor seja um zero à esquerda, não se deve falar. Tem que haver união de classe.

Dessa forma, o *locus* principal da questão do fracasso escolar, a nosso ver, de ordem filosófico-sócio-política, é deslocado

para questões relativas às condições de vida e características sócio-psicológicas do aluno e de suas famílias e às condições técnicas da administração da educação, encobertando assim a natureza essencialmente política da seletividade.

Às vezes assumindo a posição da vítima, mas quase sempre no papel de espectador, ao invés do de ator, os professores analisaram os problemas educacionais como se não fossem eles os agentes diretos da ação pedagógica. Neste sentido, as informações revelam um professor que não assume sua parcela de responsabilidade pelo fracasso ao qual a escola sujeita as crianças. Assim, a seletividade é determinada por fatores aparentemente alheios à sua ação e além de seu poder de influência. Até suas falas mais irônicas deslocam o eixo da causalidade do fracasso escolar para a criança, aparentemente para proteger a si mesmo:

Existem até pais que acusam os professores, quando as crianças ficam reprovadas. O professor não presta, a escola não presta. Não é a criança que é malandra.

Considerando-se que a educação é percebida como algo que é construído e implementado fora de seu nível de influência, decisão e competência, o discurso dos docentes sugere uma postura de subserviência, passividade e incapacidade de gerar as necessárias mudanças nas escolas. Como afirmaram alguns professores:

Nós não podemos fazer nada... tem que aparecer alguém para ajudar... levar o problema ao prefeito... o máximo que podemos fazer é conscientizar alguns deles para levar o problema à prefeitura com abaixo-assinado ou qualquer negócio.

Desta forma, ao evitar o questionamento de sua ação na sala de aula, ao assumir o papel passivo de espectador e sentindo-se impotente para implementar mudanças na educação, os professores se destituem da relativa autonomia que poderiam ter como um dos mediadores entre as condições de origem e o destino social dos alunos. Nesse caso, os determinantes econômicos e suas

possíveis conseqüências nas características sócio-psicológicas da criança tornam-se forças absolutas na seletividade na escola e estas continuam servindo para reproduzir a estrutura sócio-econômica.

Referências bibliográficas

- BAR-TAL, D. The effects of teachers behaviour on pupil's attributions: a review. In: ANTAKI, C, BREWIN, C. (Eds.). *Attributions and psychological changé*. New York: Academic Press, 1982. p.177-194.
- BARON, R.M., TOM, D.Y.H., COOPER, H.M. Social class, race and teacher expectation. In: DUSEK, J., HALL, V., MEYER, W. (Eds.). *Teacher expectancies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. p.251-269.
- BROPHY, J. Teachers expectations, motives and goals for Working with problem students. In: AMES, C. , AMES, R. (Eds.). *Research on motivation and education*. Orlando:Academic Press, 1985. v.2, p.175-214.
- DUSEK, J.B., JOSEPH, G. The bases of teacher expectancies. In: DUSEK, J., HALL, V., MEYER, W. (Eds.). *Teacher e expectancies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. p.229-250.
- GAMA, E.M.P. et al. O Estado do Espírito Santo: condições sócio-econômicas, demográficas e educacionais. In: DIAGNÓSTICO estadual da educação no Espírito Santo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1985. v.2.
- GAMA, E.M.P. et al. *Estudo das disparidades inter e intra-regionais da educação no Espírito Santo*. Vitória: PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.
- GAMA, E.M.P., MACHADO, A.M.M. O ensino estadual de 1^B grau: comparação inter-regional de sua evolução. In: *Diagnóstico estadual da educação no Espírito Santo*. Vitória: PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo, 1985. v.2.

MELLO, G.N. *Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1985.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p.211-250, 1988.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R., MOSCOVICI, S. (Eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

PATTON, M.G. *Qualitative evaluation methods*. Califórnia: Sage, 1983.

PROCTOR, CP. Teacher expectations: a model for school improvement. *The Elementary School Journal*, v.84, n.4, p.469-481, 1984.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Recebido em 19 de novembro de 1991

Elizabeth Maria Pinheiro Gama é PhD pela Universidade de Minnesota; Liney O. Lucas é PhD pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres; Maria de Lourdes Salviato é MA pela Universidade de Indiana; Denise Meyrelles de Jesus é PhD pela Universidade da Califórnia; Janete Magalhães Carvalho é MA pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Jaime Roy Doxsey é PhD pela Universidade da Flórida. Todos os autores são professores e pesquisadores do curso de mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

This study aimed at indentifying in the teachers discourse their perceptions about the causality of academic failure in the public schools. It was based on the assumption that causal perceptions are derived from their social representations, ways to Understand and explain the educational reality, which are guidés of teacher pedagogical behavior. The research was qualitative. The data were collected in debates with teachers from six counties to whom were presented Statistics about the educational performance of the schools in the state

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.72, n.172, p.356-384, set./dez. 1991

and the counties. Content analysis revealed similar thinking in all six counties. Five categories of determinants were identified. In general, their causal perception place the locus of the causality of school failure in the economic and socio-psychological conditions of the students and their families and exempt teachers from responsibility in the problem.

Cette recherche a envisagé identifier au discours du corps enseignant les perceptions sur la causalité de l'échec des écoliers à l'école publique. On a parti de la présupposition de que ces perceptions sont établies à des représentations Sociales, des façons de comprendre et d'expliquer la réalité de l'éducation, lesquelles se constituent guidés de l'action pédagogique, la recherche a été qualitative. Les données ont été recueillies en débats avec les professeurs de six "municipios" à qui ont été présentés des tableaux statistiques sur la performance des écoles du "municipio" et de "l'Estado". Une analyse du contenu a révélé des lignes de pensée très semblables dans tous les "municipios" considérés. Parmi les déterminants ont été identifiées cinq catégories. En général les perceptions du corps enseignant déplacent l'axe de la causalité de l'échec des écoliers vers les conditions économiques et socio-psychologiques de l'enfant et de sa famille, en exemptant le professeur de sa responsabilité.

Esta pesquisa ha buscado identificar en el discurso del profesorado las percepciones sobre la causalidad del malogro escolar en la escuela pública. Se ha partido del supuesto de que esas percepciones son fundamentadas en representaciones Sociales, maneras de comprender y explicar la realidad educativa, las cuales se constituyen en guías de la acción pedagógica. La pesquisa fue cualitativa. Los datos fueron recolectados en discusiones con profesores de seis "municipios" a quienes fueron presentados mapas estadísticos sobre la actuación de las escuelas del "municipio" y del "Estado". El análisis del contenido ha evidenciado líneas de pensamiento bastante semejantes en todos los municipios considerados. Cinco categorías de determinantes fueron identificadas. En general las percepciones docentes transfieren el eje del malogro escolar para las condiciones económicas y socio-psicológica del niño y de su familia, eximiendo al profesor de su responsabilidad.