

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ester da Silva Venâncio Saraiva

**A POLISSEMIA DO CONCEITO FRACASSO ESCOLAR
EM UMA FONTE HISTÓRICA DIGITAL (1980-2009)**

Porto Alegre

2017

Ester da Silva Venâncio Saraiva

A POLISSEMIA DO CONCEITO FRACASSO ESCOLAR EM UMA FONTE HISTÓRICA DIGITAL (1980-2009)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil.

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Saraiva, Ester da Silva Venâncio
A POLISSEMIA DO CONCEITO FRACASSO ESCOLAR EM UMA
FONTE HISTÓRICA DIGITAL (1980-2009) / Ester da Silva
Venâncio Saraiva. -- 2017.
123 f.

Orientadora: Natália de Lacerda Gil.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. fracasso escolar. 2. fonte histórica digital.
3. história dos conceitos. 4. imprensa periódica. 5.
Folha de S. Paulo. I. Gil, Natália de Lacerda,
orient. II. Título.

Ester da Silva Venâncio Saraiva

A POLISSEMIA DO CONCEITO FRACASSO ESCOLAR EM UMA FONTE HISTÓRICA DIGITAL (1980-2009)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil.

Aprovada em 13 de julho de 2017.

Profª Dra. Patricia Weiduschadt (UFPel)

Profª Dra. Célia Caregnato (PPGEdu/UFRGS)

Profª Dra. Dóris de Almeida (PPGEdu/UFRGS)

Profª Dra. Natália de Lacerda Gil (PPGEdu/UFRGS)

Às minhas famílias

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta dissertação e o percurso de formação do mestrado, considero que algumas pessoas foram essenciais e colaboraram de maneiras variadas nessa jornada. Por isso, agradeço especialmente a:

A Ele, por me presentear com um novo caminho, por encher meus dias de esperança, pela força e sabedoria nesse percurso.

Natália de Lacerda Gil, minha querida orientadora, pessoa que admiro pela competência acadêmica e pelo profissionalismo em ensinar. Obrigada pela acolhida como orientanda, pela disposição em dividir conhecimentos, pelos cafés, pelas conversas que os enriqueceram, enfim por todo carinho e dedicação partilhado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência que possibilitou minha maior inserção nos estudos.

Ao professor Alceu Ferraro, que compôs a banca de qualificação do projeto. Agradeço pela leitura atenta e importantes contribuições que me ajudaram a avançar na pesquisa.

A professora Dóris de Almeida por suas contribuições na banca qualificação e na defesa final, com sua fala cautelosa e exigente.

As professoras Célia Caregnato e Patricia Weiduschadt, agradeço por terem aceitado compor a banca de Defesa Final.

Aos colegas do grupo de estudos Sócio Históricos sobre escolarização (ESHE), agradeço a Gorete, Igor, Carine e Regina pelo convívio afetuoso nos encontros semanais e pelo carinho de sempre.

As queridas colegas Jose Hawat e Taís Flores, por dedicar parte de seu tempo na leitura atenta da versão preliminar desta dissertação, contribuindo com importantes comentários que me ajudaram na versão final. Obrigada de coração.

Funcionários do PPGEDU/UFRGS, sobretudo Cecília Costamilan, pela disposição e paciência aos imensos questionamentos sobre prazos e processos e ao Guilherme pela disponibilidade técnica no Laboratório.

A escola Francisco Cândido Xavier, com seus profissionais engajados, por buscar construir e efetivar uma proposta em que *Acolher, cuidar e educar* se transportem dos planos escritos para o cotidiano de uma instituição.

A Jussara Dias, profissional que admiro, pela paixão por gente e competência na educação.

A Jerusa Lima, pela disponibilidade de buscar, renovar e entregar variados livros. Ao Abner Silveira pela ajuda na formatação. É sempre acolhedor saber que quando precisamos podemos contar com os amigos.

As amigas de décadas e as parceiras que chegaram por agora, que acompanharam o andamento da dissertação com palavras de apoio de incentivo. Agradeço em especial a Juliana pela paciência e acolhida nos momentos tensos, por juntas termos construindo algo tão profundo que nos cabe por inteiro.

As minhas famílias: Venâncio, Saraiva e You.

Aos meus pais, Alexandre e Eloir pelas orações e amor de sempre. Agradeço a vó Geni, mulher que admiro, por sua disposição, pelo carinho transcrito nas panelas e agradeço pelo apoio financeiro nos estudos, antes mesmo de ingressar na universidade. As minhas queridas irmãs Erika e Alexandra pela parceria de vida, pela presença nos momentos decisivos enfim, pelo apoio e amor que não tem fronteira. A mana Bere com os Bazanas e o mano Thales que mesmo de longe me apoiam. Obrigada a todos pelo amor incondicional e por sempre acreditarem em mim.

Aos Saraivas, agradeço pela generosidade e carinho, expressos nas várias impressões, nas jantas (de quinta) com os Santos Saraiva e apoio irrestrito em toda a trajetória.

A família YOU com quem escolho dividir parte dos meus dias. Obrigada por juntos vivermos algo intenso e cheio de sentido que me fortalece para estar em outros espaços.

Jeziel Vinícius, meu marido, amigo e companheiro de vida. Que me instiga a conhecer o mundo, a pensar sobre o impensável e partilhar a dança da vida no mesmo passo. Continua fazendo sentido a escolha de estar ao teu lado!

RESUMO

Esta dissertação é resultado de um estudo sócio-histórico e tem como objeto o Fracasso Escolar. Como aporte teórico-metodológico parte de Reinhart Koselleck, aproximando-se da história dos conceitos, e de Pierre Bourdieu, principalmente a partir da noção de “excluídos do interior” e as reflexões sobre o Estado. O objetivo principal foi compreender os significados do Fracasso Escolar, como conceito, a partir da imprensa periódica de ampla circulação, nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Optou-se por realizar a investigação assumindo a versão digitalizada do jornal *Folha de S. Paulo* como fonte. A investigação considerou as peculiaridades metodológicas da fonte histórica digital e indicou a operação com documentos digitais como opção fecunda na historiografia contemporânea. O recorte temporal estabeleceu-se a partir da escolha da fonte e de um levantamento prévio onde foi indicado o período de maior recorrência nos discursos sobre o Fracasso Escolar. Considerando a polissemia do conceito, a partir da História dos Conceitos, o *corpus* empírico da pesquisa foi composto partindo da busca pelos descritores: Fracasso Escolar, Sucesso Escolar, Reprovação Escolar e Repetência Escolar, sendo localizados 207 artigos no período destacado. Na análise dos artigos importou localizar as narrativas em termos de composição do jornal, identificar os autores e os indivíduos envolvidos nessa discussão e, ainda, compreender as causas do Fracasso Escolar anunciadas nas narrativas. O estudo contribui para pensar nas condições de possibilidade desse conceito, o Fracasso Escolar na história brasileira. Além disso, aponta para um certo crescimento da projeção do conceito no jornal *Folha de S. Paulo*, seja através do crescente número de artigos localizados nas últimas décadas, como também, na ampliação do espaço físico atribuído a este no jornal. Sobre os indivíduos presentes nos discursos analisados, observou-se a centralidade das vozes de especialistas e do Estado. A investigação indicou ainda, sincronia nas causas junto a polissemia do conceito, situando três focos de temas: extra-escolar, sujeitos e intra-escolar.

Palavras chave: Fracasso Escolar; Fonte histórica digital; História dos conceitos; imprensa periódica; *Folha de S. Paulo*

ABSTRACT

This dissertation is the result of a socio-historical study and its object is School Failure. As a theoretical-methodological contribution from Reinhart Koselleck, approaching the conceptual history, and Pierre Bourdieu, mainly from the understanding of "excluded from the interior" and as reflections on the State. The main objective was conceived as the meaning of School Failure, as a concept, from a newspaper of wide circulation, in the 1980s, 1990s and 2000s. It was decided to carry out a survey assuming a digitized version of the *Folha de S. Paulo* as source. The research considers the methodological peculiarities of the digital history source and indication of an operation with digital documents as a fruitful option in the contemporary historiography. The period was established based on the choice of the source and on the previous survey where the period of greatest recurrence was noticed in the speeches about School Failure. The study takes into consideration the polysemy of the concept, from the History of Concepts, the empirical corpus of the research with the compound by the researchers: School Failure, School Success, School Reprobation and School Repetition, with 207 articles being located in the highlighted period. In the analysis of the articles it was important to locate the narratives in terms of composition of the newspaper, to identify the authors and the individuals involved in this discussion, as well as causes of School Failure announced in the narratives. The study contributes to understand about the conditions of choice of the concept, School Failure in Brazilian history. In addition, it points to a certain growth of the projection of the concept in *Folha de S. Paulo* newspaper, through the growing number of articles located in the last decades, as well as in the expansion of the physical space assigned to it in the newspaper. Regarding those present in the analyzed discourses, let us observe a centrality of the voices of experts and the State. An investigation indicated, synchronized in the causes next to a polysemy of the concept, locating three focus areas: extra-school, subjects and in-school.

Keyword: School failure; Digital History source; Conceptual History; Journal research; *Folha de S. Paulo*

SUMÁRIO

1 PRIMEIRA PÁGINA: ELEMENTOS BASILARES DA PESQUISA	11
1.1. Fracasso Escolar como objeto de investigação.....	12
1.2 Opções teórico-metodológicas e os objetivos	18
1.3 Organização dos capítulos	20
2 EDITORIAL: FRACASSO DE ALGUNS NA ESCOLA DE TODOS	23
3 EDITORIAL FONTE	37
3.1 Imprensa periódica de ampla circulação como fonte	37
3.2 Escolha do jornal.....	39
3.3 O jornal <i>Folha de S. Paulo</i>	42
3.4 Fonte histórica digital.....	52
4 CADERNO: O CONCEITO FRACASSO ESCOLAR E O PERCURSSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	59
4.1 Condições de possibilidade do conceito Fracasso Escolar.....	59
4.2 Percorso metodológico de pesquisa	62
4.3 Fracasso Escolar como conceito polissêmico	70
5. CADERNO ESPECIAL: A POLISSEMIA DO CONCEITO FRACASSO ESCOLAR POR DENTRO DA FOLHA DE S.PAULO	75
5.1 Localização dos discursos em termos de composição do jornal.....	78
5.2 A centralidade das vozes	85
5.3 Sincronia dos enfoques e polissemia do conceito	93
5.3.1 Foco: Extra-escolar	96
5.3.2 Foco: Sujeitos	102
5.3.3 Foco: Intra-escolar.....	106
6. FECHAMENTO DE EDIÇÃO	115
REFERÊNCIAS	119

1. PRIMEIRA PÁGINA: ELEMENTOS BASILARES DA PESQUISA

QUANDO AS férias terminam, muitos pais voltam a ter preocupações com a vida escolar dos filhos. Crianças e jovens que enfrentam algum tipo de dificuldade escolar – seja ela fabricada ou real – não costumam ter problemas com isso, mas os pais têm. Ah, e como têm!

Antes que os problemas retomem e provoquem um turbilhão de emoções que volte a interferir negativamente na relação entre pais e filhos, gostaria de relembrar alguns pontos para que os pais possam passar por essa situação com um pouco mais de tranquilidade e, consequentemente, os filhos, também.

Vamos começar com o fato de que aprender é difícil. Quando os filhos enfrentam obstáculos no seu aprendizado escolar, não é fácil para os pais ter empatia com essa situação. O que ele tenta ou precisa aprender, os pais já sabem ou, pelo menos, identificam os caminhos que levam

O drama do rendimento escolar

ROSELY SAYÃO

Quando o filho enfrenta obstáculos para aprender, não é fácil para os pais ter empatia com a situação

ao aprendizado. Por isso, depois de uma ou duas tentativas de ajuda, as respostas mais comuns dos pais são a braveza e a impaciência com o fato de o filho não conseguir aprender algo que, para os pais, é tão simples!

Pode ser simples para quem já sabe e tem experiência de vida, mas é complexo e difícil para os mais novos. Não tenha dúvida disso, caro leitor. Para buscar maior identificação com esses processos pelos quais seus filhos têm de atravessar, tente aprender algo que você ainda não saiba.

Experimente dedicar-se a aprender algo totalmente desconhecido para você. Pode ser um jogo – xadrez, por exemplo –, um instrumen-

to musical, algum tipo de artesanato, qualquer coisa pela qual você não tenha um imenso interesse. O aprendizado escolar é exatamente assim para os mais novos: eles não conseguem dar, ainda, a importância do que aprendem para a vida. Ao passar pela experiência, você vai constatar a dificuldade: sempre haverá algo mais interessante e importante para você do que tal aprendizado.

Outro fato a considerar é que é

preciso lembrar que, em tempos de medicalização da educação, qualquer percalço no aprendizado pode ser entendido como um quadro patológico ou uma síndrome, e isso faz com que escolas e pais saiam correndo em busca de diagnósticos.

Difícil aprender a ler e a escrever? A criança pode ter dislexia. Impossível aprender o que fazer com os números? Pode ser discalculia. Atenção dispersa, dificuldade para “grudar a bunda” na cadeira para estudar? Pode ser hiperatividade com déficit de atenção. E assim por diante.

O que precisa ficar bem claro para todos é que, em geral, nada disso está em questão, e sim a total fal-

ta de interesse pela escola e de motivação para os estudos por parte dos mais novos, no que a organização atual das escolas colabora muito, por sinal.

Por último – apenas para esta conversa –, é preciso, também, colocar o rendimento dos estudos em seu devido lugar. O sucesso escolar pouco diz a respeito do potencial dos mais novos. Se hoje valorizamos tanto a performance escolar dos filhos é em razão da construção da equação “sucesso escolar = garantia de um bom futuro”.

É bom que os pais saibam, porém, que o sucesso ou o fracasso escolar não costumam traçar os destinos das crianças ou dos jovens, a não ser que os pais assumam isso como uma profecia.

Mas aí será a atitude dos pais, e não o resultado escolar do filho, que decidirá a realização ou não de tal profecia.

Figura 1 – “O drama do rendimento escolar” (FSP, 21/07/2015, p.2)

A reportagem “O drama do rendimento escolar”, veiculada no Jornal *Folha de S. Paulo*, em 21 de julho de 2015, escrita pela psicóloga e consultora em educação Rosely Sayão, ressaltava a preocupação dos pais, logo quando terminam as férias, com algum tipo de problema escolar que crianças e jovens possam ter no decorrer do ano. Destacava, ainda, que a densa valorização atribuída à performance escolar dos filhos “é em razão da construção da equação ‘sucesso escolar = garantia de bom futuro’” (FSP, 21/07/2015, p. 2). Reportagens como esta me levaram a pensar: Quais questões educacionais são discutidas pela grande

imprensa? Como são descritas? Quais soluções são apresentadas? Qual a representação de Fracasso Escolar veiculada? Quem fala? A partir de qual lugar? Para quem a fala se destina?

Guiada por tais perguntas, iniciei a pesquisa que resultou na presente Dissertação. Interessou investigar como os discursos sobre o Fracasso Escolar¹ foram representados na imprensa periódica não especializada, o jornal diário, nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Optou-se por realizar a investigação na versão digital do jornal *Folha de S. Paulo*² pela possibilidade, nesse formato, de localizar os artigos a partir de descritores específicos. Importou localizar estas narrativas em termos de composição do jornal, identificar os autores e os indivíduos que permeiam esta discussão e, ainda, compreender a que áreas disciplinares estas narrativas aproximam-se. Assim, a pesquisa articula-se aos estudos da sócio-história, propondo como referencial teórico metodológico os autores Reinhart Koselleck e Pierre Bourdieu.

1. 1 Fracasso Escolar como objeto de investigação

Com a escolha do objeto de análise delimitada, Fracasso Escolar, foi necessário localizar estudos já realizados sobre o tema a fim de mapear as produções existentes e identificar possíveis lacunas quanto aos conhecimentos deste campo. A pesquisa histórica envolve saber fazer

1

A aproximação com o tema Fracasso Escolar vem da inserção no grupo de pesquisa *História da Escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados* coordenado pela Prof^a Dra. Natália de Lacerda Gil, em 2014. Assim como a participação do grupo de Estudos Sócio Históricos sobre escolarização (ESHE), com as principais leituras: *La construcción del éxito y del Fracasso Escolar*, de Philippe Perrenoud; *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, de Bernard Lahire; *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*, de Reinhart Koselleck e *Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-1992)*, de Pierre Bourdieu. Além destas aproximações, considero importante indicar minha vinculação como professora da rede municipal de ensino no município de São Leopoldo/RS. Em uma comunidade periférica e marginalizada, onde as discussões de repetência e evasão são latentes e o Fracasso Escolar é objeto constante de reflexões.

² A partir daqui para se referir à *Folha de S. Paulo* vai se utilizar também *Folha* e *FSP*.

perguntas que cooperem no avanço de determinado conhecimento. Como apresenta Antoine Prost, “as questões mais legítimas são, portanto, as que fazem *avançar* sua disciplina” (1996, p.80, grifo do autor).

A fim de localizar estudos sobre Fracasso Escolar, foram realizadas, no primeiro momento, pesquisas no Portal da Capes³. No entanto, frente a restrita possibilidade desse acesso⁴, buscaram-se outras alternativas, com consultas diretamente nos principais programas de Pós-Graduação em Educação do país⁵. Para buscas realizadas em acervos digitais, utilizaram-se os seguintes descritores: “Fracasso Escolar”, “repetência”, “reprovação” e “evasão escolar” de forma combinada, na possibilidade de busca avançada, alternando os temas “repetência”, “reprovação”, “evasão escolar” e com o predominante de “Fracasso Escolar”.

Com a intenção de delimitar a pesquisa, de acordo com os interesses propostos previamente, assumindo Fracasso Escolar como objeto de estudo a partir do campo da História da Educação, não são abarcados nesta reflexão trabalhos a partir do campo da Psicologia, Fonoaudiologia e Psicopedagogia⁶.

Dos principais resultados encontrados, Maria Helena Souza Patto (2008) desponta com relevância nesse assunto quando estuda em sua tese, na década de 80, a produção do Fracasso Escolar no sistema de ensino vigente. Possivelmente a autora não foi a primeira a propor esta reflexão, Romanelli (1983) já havia indicado a defasagem entre educação

³ Levantamento realizado em junho de 2015 na fase inicial da pesquisa e maio de 2016 na escrita do projeto de Dissertação.

⁴ Não foi possível a realização do levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes devido ao processo de implementação da Plataforma Sucupira, estando nesse período disponíveis apenas as Teses e Dissertações defendidas nos anos 2011 e 2012.

⁵ Cabe sublinhar que a opção aqui foi localizar teses e dissertações sobre o tema. Uma busca por livros e artigos de periódicos indicaria outros trabalhos. No entanto, o objetivo não foi delinear o estado da arte sobre o Fracasso Escolar.

⁶ O levantamento realizado permite afirmar que há uma profusão de estudos sobre o Fracasso Escolar nessas três áreas.

e desenvolvimento em seus estudos na década anterior e proposto examinar a reprovação e a repetência como problemas. Nos anos 1950, segundo Gil e Rosa (2016) a temática também tinha alcançado destaque. No entanto, a pesquisa de Patto (2008) ganhou maior projeção nos meios acadêmicos, assumindo um tom de denúncia acentuada quanto à “discriminação social” presente na escola brasileira, denominada pela autora de “escola seletista”. A escola seria seletista no sentido que elege alguns conhecimentos, familiares a determinada classe social, em detrimento de outros, favorecendo assim o sucesso de uns e o fracasso de outros, em função da origem social. Em 1990, Patto publicou o livro: *A” produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”*. A relevância desta obra, segundo Jerusa Vieira Gomes, que escreveu o prefácio à segunda edição, encontra-se na “ruptura teórico-metodológica, que lhe permitirá analisar o Fracasso Escolar de maneira inovadora, enquanto processo psicossocial” (PATTO, 2008, p. 17).

Tânia Ramos Fortuna (1990), em sua dissertação, propôs pensar esse objeto a partir da imprensa especializada pedagógica, em especial os artigos dos Cadernos de Pesquisa editados pela Fundação Carlos Chagas no período de 1971 a 1989. A autora, em suas análises, encontrou recorrência de referências a Jean Piaget e percebeu o Fracasso Escolar em movimento de crescente expansão qualitativa e quantitativa a partir do pensamento educacional dessa revista. Fortuna concluiu, ainda, a associação do Fracasso às condições econômicas e políticas de sua produção. O estudo sugeriu a necessidade de outras investigações neste mesmo sentido nos demais periódicos correntes que circularam nas faculdades de Pedagogia.

Gina Guimarães de Faria (2008), em sua pesquisa de doutoramento, escolheu como fonte os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas com foco no Fracasso Escolar, desde seu primeiro número, publicado em 1971, até 2006, contemplando um período maior de abrangência em relação à pesquisa de Fortuna (1990). Verificou-se que as abordagens são diferentes. Enquanto Fortuna (1990) mobilizou

Piaget, Faria (2008), a partir do referencial marxiano identificou duas tendências nos artigos analisados: a primeira diz respeito à ênfase na relação Fracasso Escolar e desigualdades sociais que permeou a década de 1980 e a segunda mais atrelada à relação entre Fracasso Escolar e diferenças culturais, presente na maior parte do período.

Cabe mencionar ainda outras pesquisas e estudos que focam o Fracasso Escolar como tema central. Outras pesquisas como da Eliandra Tiballi (1998), em sua tese de doutoramento, analisou a partir da imprensa especializada a produção sociológica do discurso Fracasso Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1995). Luciano Cores (2010) que, em sua tese, pesquisou o reconhecimento e as estratégias de enfrentamento do Fracasso Escolar enunciadas pelos supervisores de ensino e nos documentos produzidos no âmbito de políticas públicas municipais de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Em sua Dissertação, Rejane Palma (2007), a partir de uma escola pública estadual de Londrina, pesquisa através da observação participante e da etnografia o Fracasso Escolar na escola. Priscila Ribeiro (2013) estudou esta temática a partir de uma escola da rede pública estadual de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista, buscou captar os significados que professores e a equipe diretiva dão ao Fracasso Escolar.

Marisa Sirino (2009), em sua tese, a partir da etnografia em uma escola pública, debruçou-se em entender os processos de exclusão intraescolar, buscou apreender como as práticas, ações, representações e fazeres cotidianos têm reforçado e legitimado mecanismos de exclusão. Este estudo pretendeu, ainda, desvelar as novas/velhas formas que o Fracasso Escolar assume na instituição escolar. A autora também analisou as políticas públicas implantadas nos últimos anos no Estado de São Paulo, como os ciclos de progressão e percebeu seu forte impacto no cotidiano escolar, onde a evasão e a repetência, até então alarmantes, diminuíram significativamente. Mas, segundo a autora, a permanência do aluno na escola colocou em evidência um problema até então invisível: um grande contingente de alunos permanece na escola, mas não tem o

aprendizado garantido. Ressaltou como imprescindível o questionamento dos mecanismos intra-escolares produtores e mantenedores do fracasso e da exclusão escolar, o estudo indicou que as práticas pedagógicas em sua maioria não sofrem modificações, prevalecendo o caráter seletivo e excludente dessas práticas. A autora concluiu que, apesar de a escola ter democratizado o acesso e a permanência, as condições necessárias para que essa democratização ocorra, também, em termos de aprendizagem e acesso ao conhecimento, ainda, não foram conquistadas.

No site SciELO⁷ a busca foi realizada a partir de um só descritor, “Fracasso Escolar”, devido à impossibilidade de acrescentar outro. O resultado dessa pesquisa foi a localização de 86 artigos. Após leitura prévia dos resumos, foram selecionados apenas três, que de acordo com os objetivos deste estudo, mais se aproximaram. Dois deles são do campo da Psicologia e buscam dialogar com a Educação através de diferentes estratégias. O primeiro sob o título *Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário*, com a autoria de Viégas, foi publicado em abril de 2015. O segundo, intitulado *Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros*, das autoras Oliveira-Menegotto, Fontoura (2015) pretendeu através destes lugares/campos problematizar a heterogeneidade de posições acerca do Fracasso Escolar. O artigo *O estado da arte da pesquisa sobre Fracasso Escolar (1991-2002): um estudo introdutório*, de autoria de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto, publicado em 2004, constitui-se como bastante relevante, pois traz à tona os sentidos atribuídos a esse fenômeno nas pesquisas de Teses e Dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Embora não se constitua como objetivo perceber as principais vertentes que abarcam os estudos sobre Fracasso Escolar, mas apenas

⁷ A Scientific Eletronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abarca uma coleção de periódicos científicos brasileiros. (Fonte : www.scielo.br ; Levantamento realizado em dezembro de 2015).

localizar os estudos que têm potencial de diálogo com o problema aqui em questão, percebeu-se a recorrência de concepções psicologizantes do Fracasso Escolar, que atentam para o aluno como problema. Concepções que consideram que o problema está inserido em uma relação de poder existente na sociedade pareceram pouco presentes. Destaca-se, com clareza, o predomínio de pesquisas a partir da escola, tanto no campo da Educação quanto da Psicologia. Desse modo, pareceu-me como potente investigar esse objeto a partir de um outro lugar e com outras lentes metodológicas, como está proposto nesta Dissertação.

O termo Fracasso Escolar compreende um campo semântico amplo e pode ser considerado multifacetado, no sentido que adquire diferentes significados de acordo com o tempo e lugar que ocupa e, ainda, em função dos locutores que o expressam. Por exemplo, no período imperial, os conhecimentos relativos ao domínio da leitura, escrita e técnicas rudimentares de cálculo apresentam-se suficientes e inclusive propõem ao portador destes conhecimentos um lugar de destaque. Mesmo com a proposta de escola de primeiras letras, que contemplava a instrução para ambos os sexos, pertencentes ao grupo social livre (FARIA FILHO, 2007), poucos chegavam à escola e estes indivíduos que chegavam, permaneciam nesta instituição por um período restrito (GIL e HAWAT, 2014). No entanto, esta média de escolarização foi se modificando no decorrer do tempo e pensar em um aluno que frequenta apenas um ou dois anos do sistema de ensino na década de 90, acena para uma situação de fracasso alarmante. Isso ilustra que o fracasso não detém um significado invariante e atemporal. Tendo em vista que frequentar a escola no período imperial significava algo diferente de frequentar a escola na República⁸.

Importa atentar que a noção de sucesso e fracasso é construída socialmente a partir de expectativas de extrema variabilidade. O

⁸ Esta reflexão será retomada com maior profundidade no próximo capítulo, *Editorial: Fracasso de alguns na escola de todos*.

pesquisador francês Bernard Lahire (1997, p. 53-54) nos provoca a pensar a partir do seguinte argumento: “Não é papel do sociólogo dizer o que é ‘fracasso’ e o que é ‘sucesso’ escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar”. Considerando esta ideia, que tais categorias são produzidas na instituição escolar, observamos, no entanto, que elas são apropriadas e difundidas não apenas neste círculo da instituição escolar, mas perpassam discursos que vão além dos muros da escola e ganham vida com diversos interlocutores. Daí a pertinência de investigar sua presença na imprensa periódica de ampla circulação.

1.2 Opções teórico-metodológicas e os objetivos

Ao delinear o Fracasso Escolar como objeto de estudo, duas possibilidades se apresentam como força. Primeiro, pensa-lo a partir de um outro lugar, diferente da escola *locus* de predomínio da investigação desse objeto ou, ainda, da imprensa pedagógica especializada, conforme mencionado, já tem contemplado este objeto em seus estudos. Segundo, apresenta-se como potente pensar com outras lentes. Considerando seu campo semântico amplo, o aporte teórico da sócio história e, ainda, as restritas pesquisas sobre a história dos conceitos interessa aqui pensar a palavra “Fracasso Escolar” como conceito, no sentido proposto por Koselleck e sua polissemia.

Assim, identificando lacunas e potências, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: *Como os discursos sobre o conceito Fracasso Escolar são representados na imprensa periódica de ampla circulação, o jornal diário Folha de S. Paulo?*

A escolha do jornal Folha de S. Paulo deve-se ao fato desse periódico apresentar expressiva circulação de exemplares diários, tendo a maior tiragem dentre os jornais brasileiros de acordo com o Instituto

Verificador de Circulação (IVC), órgão responsável por auditar as tiragens das publicações no Brasil. Importa destacar que as lentes escolhidas para compor o referencial teórico e a análise documental partem de dois autores: Reinhart Koselleck (2006; 2016), que se propõe a discutir a história dos conceitos pelo viés historiográfico e Pierre Bourdieu (2007a; 2007b; 2008; 2011; 2014) principalmente com suas contribuições a partir da noção de “excluídos do interior” e as reflexões sobre o Estado (2014). Assim, este trabalho se constitui como estudo sócio histórico pois dialoga com a história dos conceitos (KOSELLECK, 2006), a partir no campo da história da educação e com a sociologia pela abordagem bourdiesiana.

Vagner de Alencar Silva (2016), propôs pensar o termo “Fracasso Escolar” a partir do jornal Folha de S. Paulo (1958-2008). No entanto, a abordagem teórico-metodológica e o período diferem dos assumidos aqui, conforme se explicará em detalhe no capítulo “Editorial fonte”. Assim, optou-se por manter o curso da pesquisa inicialmente proposta.

Portanto apresenta-se como desafio, nesta Dissertação, significar a expressão Fracasso Escolar considerando a imensa imprecisão conceitual que a permeia. Pretende-se, a partir de Koselleck, realizar uma aproximação da história dos conceitos, compreendendo que os conceitos constituem-se como polissêmicos (KOSELLECK, 2006). Se assumi a polissemia do conceito como basilar na pesquisa, a proposta da temporalidade do estudo se construiu em diálogo com outros termos/palavras que abarcam o conceito Fracasso Escolar. Os levantamentos feitos durante a primeira etapa da investigação mostraram a pertinência de circunscrever a análise entre 1980 e 2009, conforme se vai explicitar detalhadamente no capítulo 4 “Caderno: o conceito Fracasso Escolar e o percurso teórico-metodológico da investigação”.

O objetivo principal consiste em compreender os significados do Fracasso Escolar, enquanto conceito, a partir da imprensa periódica de ampla circulação, nas décadas de 1980, 1990 e 2000. A partir disso, derivam-se os seguintes objetivos específicos:

- Localizar as narrativas em termos de composição do jornal. Importa identificar a seção, a página, o módulo assim como a linguagem visual empreendida, para perceber a relevância atribuída ao conceito.
- Identificar os indivíduos envolvidos nesses discursos. O foco aqui está em apontar os autores, os indivíduos e/ou instituições mencionados.
- Compreender quais áreas disciplinares aparecem de modo recorrente.

1.3 Organização dos capítulos

Com a intenção de organizar uma edição clara e coesa, esta Dissertação, retoma a “pauta”, trazendo na Primeira Página os elementos do projeto de pesquisa, com seu roteiro e hipóteses, assim como o anúncio dos principais editoriais e cadernos que a compõem. A **Primeira Página: elementos basilares da pesquisa** constitui-se como uma importante ferramenta para localizar o leitor ao jornal, como uma espécie de vitrine, pois intenciona expor seus principais assuntos, contendo alguma espécie de “chamada”, que aponta continuidade de leitura e abrangendo, ainda, a “manchete do dia”. Próximo à forma de um mapa, uma de suas funções é indicar a localização dos temas.

Como é familiar aos leitores desse gênero, em seguida encontram-se o “Editorial” e, por vezes, os “Editoriais”, geralmente abarcado em uma escrita direta, que intenciona expressar a opinião da maioria dos colaboradores do periódico em questão. A proposta de um editorial não consiste em trazer elementos novos para cobertura, mas abordar temas que aparecem com frequência, questões relevantes para o momento que funcionam como uma espécie de imperativo, não sendo possível deixar de abordá-los. Nesse sentido, apresentam-se dois editoriais que se constituem como imperativos nesta edição.

O primeiro, ***Editorial Escola de todos e o Fracasso Escolar de alguns***, expressa a constituição da escola, como a conhecemos, pública, gratuita e obrigatória como recurso social recente, a partir do viés historiográfico. Este primeiro editorial ainda apresenta a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, as diferentes exclusões incorporadas por esse sistema escolar como Fracasso Escolar, apontando que não atinge a todos, se restringe a alguns.

Editorial fonte, despontam, inicialmente, considerações sobre “*A imprensa periódica de ampla circulação como fonte*”, embasando a partir da historiografia da educação a relevância de estudos nesse lugar, imprensa periódica não especializada. Traz, ainda, a contextualização da “*escolha do jornal*”, indicando o percurso da forma pelo qual foi realizada a definição do jornal. Em seguida, é apresentada a fonte, “*o jornal Folha de S. Paulo*” pautada por uma escrita que situa sua história, suas fases. Por fim, não sendo considerado como possível ficar de fora, devido à sua relevância na atualidade e sua intersecção com o estudo, é posto em diálogo com Roger Chartier (2009), Fábio de Almeida (2011), Pedro da Silveira (2016) a “*Fonte histórica digital*”, contemplando suas possibilidades em termos de operação historiográfica.

No jornal diário, o “*Caderno*” apresenta-se como um conjunto de folhas dobradas e textos interligados, de alguma forma entre si. Buscando atender interesses específicos de seus leitores, por vezes ocorre a edição de “*Caderno especial*” para realizar coberturas de grande importância e extensão.

No “***Caderno: O conceito Fracasso Escolar e o percurso teórico-metodológico da investigação***” são contextualizadas as “*condições de possibilidade do conceito Fracasso Escolar*”, além da cobertura do “*Percurso metodológico da pesquisa*” apresentando o caminho percorrido. Em seguida, permanecendo em diálogo com o percurso metodológico e considerando o aporte teórico de Reinhart Koselleck, da História dos Conceitos, é apresentado o “*Fracasso Escolar como conceito polissêmico*”.

Nesta edição contamos com o **“Caderno especial: A polissemia do conceito Fracasso Escolar por dentro da Folha de São Paulo”** para realizar a importante cobertura dos resultados de pesquisa, onde se busca “cruzar informações” de diferentes lugares nessa abordagem. Este “caderno especial” foi proposto a partir do primeiro roteiro para produção dos textos, a “pauta”, considerando seu objetivo central e consecutivamente os objetivos específicos, ficando o referido Caderno na seguinte sequência: *“Localização dos discursos em termos de composição do jornal”*, onde se propõe localizar as narrativas do conceito Fracasso Escolar em termos específicos como página, módulo e caderno ou seção que estão circunscritas; *“A centralidade das vozes”* identifica os indivíduos envolvidos nos discursos assim como as instituições; por fim, na *“Sincronia dos enfoques”* enfatizam-se os discursos de causalidade atrelados ao conceito Fracasso Escolar sob três focos: a) Extra-escolar, que abrange os discursos localizados mais distantes da instituição escola; b) Foco Sujeitos, contextualiza os principais sujeitos da causa do problema do Fracasso como: aluno, família e professor; c) Foco Intra-escolar, que cobre os discursos de causa localizados na instituição escola.

Na última seção, **“Finalizando a edição”**, talvez nesse caso diferente do jornal intenciona-se proceder a reflexão sobre as fronteiras encontradas, com suas potências e lacunas. Indicando, ainda, os caminhos que podem ser percorridos em outras pesquisas, mas sem perder de vista a urgência da notícia.

2 EDITORIAL: FRACASSO DE ALGUNS NA ESCOLA DE TODOS

O autor Philippe Perrenoud aponta para a necessidade de investigar a história de cada sistema escolar em suas peculiaridades “para descobrir o momento em que o Fracasso Escolar maciço dos filhos das classes populares tornou-se um problema social, um problema político no sentido amplo da organização da cidade, dos direitos e deveres dos cidadãos” (2001, p. 17). O presente capítulo visa refletir sobre a constituição desse sistema escolar no Brasil analisando possíveis raízes, conjunto de possibilidades para construção do Fracasso Escolar da/na escola.

A escola como a conhecemos, sendo pública, gratuita, obrigatória e universal, é uma invenção recente. Na Idade Média, considerando apenas a Europa, percebemos que as letras foram abordadas socialmente e cultivadas, praticamente com exclusividade, pelo clero no âmbito da Igreja. No entanto, com o crescimento do comércio internacional, o papel das letras foi transformando-se ao longo dos séculos XII a XVI, impulsionado principalmente por esse comércio que impactou, também, as ações político-organizacionais, jurídicas, sociais e morais (PAIVA, 2010). De *religiosas*, passaram a ser também *mercantis*. Segundo o autor José Maria de Paiva (2010, p. 79):

O fomento das *letras*, que, nos séculos anteriores, podia estar confinado aos muros de mosteiro ou da sé episcopal, ou podia, como na primeira universidade, se fazer na relação corporativa de mestre/aprendiz, visando à formação do clérigo, eclesiástico ou leigo, devia agora se espalhar em moldes mais operacionais, atendendo às novas atividades e profissões como homens de negócios, comerciantes, banqueiros, contadores, etc. Tornava-se necessária uma instituição que possibilitasse seu acesso: nascia a escola. Nascia, naturalmente, junto ao clero, herdeiro desta tradição.

A chegada dos europeus à América no século XVI atrela-se a essa lógica mercantil, pois ocorreu junto à busca de novas rotas/territórios de comércio. Buscando dar conta desta nova dinâmica social baseada no mercantilismo, que requeria o domínio de conhecimentos formais, que até então estavam restritos ao clero, investiu-se em um lugar que disseminasse a aprendizagem formal de conhecimentos, além de domesticar os nativos à cultura do colonizador, neste caso do Brasil, Portugal. Concomitante a essas

questões, e dentro de uma forte tradição cristã católica, pretendeu-se investir na conversão do gentio. Sendo assim, o colégio ocupava uma posição central nessa sociedade, como podemos ver a seguir:

O colégio era a instância administrativa imediata dos religiosos que aí lecionavam como também das residências e missões a ele anexas. Mais que uma escola, era o ponto de ligação com a Coroa e as demais repartições do governo, quer no sentido de realização de uma função social, quer no sentido administrativo (PAIVA, 2010, p. 83).

No período em que o Brasil foi colônia de Portugal, de 1500 a 1822, a Companhia de Jesus atuou, em boa parte deste, com ações junto à sociedade¹⁰. Os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, escrever e contar, focalizando, ainda, seus esforços no ensino religioso, principalmente no ensino de rezas e canto (PAIVA, 2007). Neste sentido, Paiva (2010, p.85 - grifo do autor) salienta que, “educar significava primeiramente formar os alunos na fé, nos *bons costumes*, na virtude, na piedade, isto é, na *religião*” uma vez que “[...] a cultura portuguesa era *religiosa*; a educação do colégio era *religiosa*” (PAIVA, 2010, p. 85). No entanto, Clarice Nunes (2000) considera que a política jesuítica propunha uma separação entre o ensino aos filhos de colonos mais abastados e o ensino dos indígenas, sendo o primeiro voltado às humanidades e o segundo preponderantemente para a catequese. Frente a isto, percebemos uma clara disparidade entre o sentido/objetivo do ensino para distintos grupos. Para uns, objetivava arregimentar para a posição de dominação e, para outros, disciplinar comportamentos de submissão. A mesma autora ainda indica:

Os colégios são fundados e na maioria das vezes gratuitos. A fundação toma a forma de um contrato celebrado entre a cidade que *dá* o colégio e a congregação religiosa que o *recebe*. [...] mas se o colégio é gratuito, a pensão não é (NUNES, 2000, p.37).

Mesmo sendo a maioria da oferta gratuita, muitas famílias não tinham como sustentar as despesas referentes à pensão. Essas considerações nos ajudam a pensar que esses colégios disseminaram e valoraram a cultura escrita que, possivelmente, se constituiu como um elemento de distinção de

¹⁰ Vale lembrar que os jesuítas foram expulsos em 1759 por ordens do Marquês de Pombal, então Primeiro Ministro de Portugal.

grupos, que favoreceu a classe social burguesa em detrimento de outras promovendo, possivelmente desde a colônia, a dualidade no ensino brasileiro.

É importante ressaltar que a educação na colônia era reservada aos filhos/homens dos colonos e alguns indígenas. Os filhos dos colonos, quando possível, com intuito de cuidar dos negócios da família, rumavam para a Universidade de Coimbra ou, então, tornavam-se padres jesuítas (RIBEIRO, 2007, p. 79). Esse período não contemplava a instrução das mulheres por meios formais. Como apresenta Arilda Ribeiro (2007, p. 79), “tanto as brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”. A mesma autora ainda destaca:

No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas aos livros de rezas (RIBEIRO, 2007, p. 81).

Esse panorama de instrução que excluía mulheres, entre outros grupos, é construído com influências, entre outras, da tradição ibérica, especialmente a árabe, transposta de Portugal para a colônia brasileira, que percebia as mulheres como seres inferiores, sendo o sexo feminino considerado “sexo imbecil”, assim como as crianças e os doentes mentais. No entanto, ao menos alguns indígenas brasileiros percebiam a mulher com outro olhar e reivindicaram ao Pe. Manoel de Nóbrega a instrução feminina no Brasil (RIBEIRO, 2007). Alguns padres como o Pe. Manoel de Nóbrega e ainda o Pe. José de Anchieta escreveram para à Rainha, defendendo os anseios desses indígenas e relatando que a assiduidade feminina e o interesse das mulheres constitui-se visivelmente como maior. No entanto, a Rainha de Portugal, Dona Catarina, percebia como problema a instrução das mulheres, assim como grande parte da sociedade, e não autorizou sua instrução.

O Marquês do Pombal, em 28 de junho de 1759, a partir de aspirações mercantis decidiu suprimir as escolas de ordem jesuíticas de Portugal e conseqüentemente de todas as suas colônias, isso incluía o Brasil. Nesse contexto, foram propostas as *aulas régias*, também denominadas de *aulas avulsas*, com a intenção de suprir as disciplinas antes oferecidas nos colégios jesuítas, com ensino de Latim, Grego, Filosofia e Retórica.

As reformas pombalinas propostas pelo Marquês do Pombal foram a primeira forma de sistema de ensino público proposto no Brasil. Com a expulsão dos jesuítas a educação passou a estar a cargo do Estado, ou seja, à Coroa de Portugal. As *aulas régias* eram autônomas e isoladas não possuindo, necessariamente, articulação umas com as outras pois ocorriam com um único mestre, responsável pela instrução, que recebia licença da Coroa e arranjava-se em espaços improvisados. Muitas vezes, esse espaço constituía-se em sua própria residência devido, entre outros motivos, à pequena ajuda recebida para o aluguel, além da vagarosidade de recebimento do seu ordenado e a necessidade de os mestres arcarem com a manutenção do local (FARIA FILHO, 2000).

Com as aulas isoladas, o ensino tornou-se fragmentado e disperso. Outro ponto para análise diz respeito aos mestres/professores que na maioria das vezes eram mal preparados. Isso faz muito sentido, pois os professores, até então, eram formados pelo clero que monopolizava a educação. O domínio da leitura e escrita estava restrito a poucos e quem os obtinha previamente distinguia-se dos demais. No entanto, pela pouca atratividade do ofício de mestre, como mencionado anteriormente, no sentido que este ofício não contemplava as aspirações do restrito grupo letrado que ocupava a posição dominante, abriu-se uma lacuna, também, no ofício de professor, sendo necessário pensar em maneiras de formar esse professor.

As aulas régias, mesmo se constituindo como primeira forma de sistema de ensino público proposto pelo Estado no Brasil, não visavam e tampouco alcançavam a todos. Ficavam restritas preponderantemente às elites compostas por meninos e jovens abastados, mas também não atendiam à maioria deles (FARIA FILHO, 2000). Percebemos isso ainda pelo número reduzido de escolas régias propostas. No entanto, a permanência desse sistema, manteve-se ainda em meados do século XIX.

Sobre os recentes estudos da educação brasileira do século XIX, especialmente no período imperial, em várias províncias, Faria Filho discorre sobre uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade” e continua a afirmar que “diversas foram as leis provinciais que, por exemplo, ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certo e sempre amplos limites, a frequência da população livre à escola” (p. 135,

2007). A lei de 15 de outubro 1827 foi a primeira e a única lei geral sobre instrução primária durante o período imperial no Brasil. Instituiu a escola de primeiras letras, que contemplava a instrução para ambos os sexos, através de escolas destinada a meninos e outras destinadas a meninas, pertencentes ao grupo social livre. No entanto, “para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras” (FARIA FILHO, 2007, p. 136). Nesse contexto percebemos que a escola de primeira letras ampliava o acesso para população livre à instrução, mas o ensino secundário e as universidades estavam restritos apenas às classes dominantes e somente os homens. Embora persiga na tentativa de igualar o acesso, o objetivo do ensino ainda é posto com disparidade. A desigualdade de acesso e fortalecimento da disparidade de percurso permeiam ao longo da escolarização brasileira abrangendo diferentes níveis de ensino (FORQUIN, 2005).

A lei de 1827 não determinava com precisão quem deveria criar as escolas, se as Províncias ou o Império, o que gerou morosidade em sua implementação. Ainda, a presença do Estado nesse contexto é mínima e pulverizada, além disso, a importância da educação escolar estava sendo constituída e sua legitimidade não estava posta. Foi preciso, então, lentamente, “afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instrução escolar na formação das novas gerações” (FARIA FILHO, 2007, p. 136). Essa lei também aponta que as escolas deveriam ser instaladas em prédios adequados e o imperador D. Pedro determinou a obrigatoriedade de adoção do método mútuo em todas as escolas públicas do Império (FARIA FILHO, 2000).

Nessa reflexão, cresce uma importante questão que diz respeito à razão ou às razões para que a elite brasileira, no período imperial, propusesse a escola para as classes inferiores ou também chamada, escola popular. Faria Filho argumenta no seguinte sentido: “Instruir as *classes inferiores* era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação” (2007, p. 137). Além disso, a “instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos no país” (2007, p. 137). Próximo a isso, Cynthia Veiga aponta que “o processo de institucionalização da escola no Ocidente aos poucos incluiu a

obrigatoriedade da frequência à escola como fundamental para a consolidação da educação escolar como parte da ordenação nacional” (VEIGA, 2009, p. 135). Portanto, a escola foi ampliada dentro destes interesses e a instrução elementar articulou-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, “mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social” (FARIA FILHO, 2007, p. 137-138).

O Ato Adicional à Constituição de 1824, proclamado dez anos depois em 1834, propôs a descentralização político-administrativa no processo de escolarização primária. Definiu que a criação de escolas estaria a cargo das províncias, delegando-lhes, ainda, poderes para administração da instrução pública elementar. Esse ato fragilizou o desenvolvimento de serviços de instrução, pois as províncias obtinham pouco poder de efetivação em termos financeiros. Com a administração descentralizada e a crescente conscientização política do valor da universalização da escola, as províncias brasileiras legislaram a obrigatoriedade escolar. Diana Vidal (2009, p. 12) apresenta com clareza esse quadro com suas temporalidades:

Em termos de legislação provincial, as primeiras peças legais datam de 1835 e foram proclamadas por Minas Gerais e Goiás, seguidas do Ceará (1837) e Piauí (1845). [...] Os anos de 1850, entretanto, emergem como pródigos na legislação sobre o ensino compulsório. O dispositivo aparece nas leis provinciais do Grão Pará (1851), Paraná, Rio de Janeiro e Maranhão (1854), Pernambuco (1855), Amazonas e Sergipe (1858). Novo surto vamos encontrar na década de 1880 para as províncias do Rio Grande do Sul (1871), Espírito Santos (1873), Santa Catarina e São Paulo (1874), Alagoas (1876) e Mato Grosso (1880). Do conjunto destoa o Rio Grande do Norte que apresenta sua primeira lei de obrigatoriedade escolar em 1916 [...]

Percebemos as várias temporalidades estabelecidas por lei sobre o ensino obrigatório, no entanto, é importante considerar que isso não é garantia de sua efetivação nas províncias, ainda como podemos perceber na atualidade. Outra consideração relevante diz respeito ao que Cynthia Veiga indica, estudando a compulsoriedade da educação em Minas Gerais, que a instituição da obrigatoriedade não se referia especificamente à frequência à escola. O ensino elementar ainda poderia ser realizado em casa com professores particulares ou com familiares, ou seja, não necessariamente em escola, seja pública ou particular (VEIGA, 2009). É importante ressaltar isso,

pois hoje, quando pensamos em obrigatoriedade da educação, rapidamente a ligamos à frequência à escola, mas no Império ela denota outros possíveis arranjos. Diferentes arranjos, também distantes dos atuais, dizem respeito às variadas temporalidades de compulsoriedades propostas pelas províncias, demonstrando uma oscilação de ideal no que diz respeito ao tempo de permanência na escola, distinto para meninos e meninas. Apresentando, preponderantemente, uma proposta de permanência menor para as meninas e maior para os meninos (VIDAL, 2009).

Veiga (2009) considera que ao longo do século XIX, de formas e tempos variados, todas as nações apresentaram a obrigatoriedade como lei. No entanto, a proposta da obrigatoriedade escolar, pelo menos no Brasil, não ocorreu de forma linear e progressiva. Ao contrário, sofreu muitos embates, seja no âmbito da pertinência, pobreza das famílias para enviar os filhos, precariedade das províncias para inspecionar e oferecer vagas, entre outras. Na busca da defesa da relevância dessa proposta, o debate sobre a obrigatoriedade se ancorou nas discussões do estado republicano, tendo a ideologia meritocrática como aliada neste projeto.

Entre o final do século XIX e o início do século XX a escola foi projetada com visibilidade no projeto republicano. Debates, projetos e reformas visando à disseminação da escola primária ocorreram em diversos estados brasileiros com temporalidades e propostas também distintas, defendendo em comum: o combate ao analfabetismo e a expansão e organização do ensino primário. Vale ressaltar, o recenseamento de 1920, que apontava dados alarmantes, como o índice de 80% de analfabetos (NAGLE, 1974, p.112). Dentre essas reformas podemos citar as conduzidas por Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Rio de Janeiro; Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930- 1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Jr. (1935-1936), em São Paulo; Francisco Campos (1927-1930), em Minas Gerais; Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Anísio Teixeira (1925-1927), na Bahia e Carneiro Leão (1928-1930), em Pernambuco. Importante salientar que a reforma Baiana sob influência dos princípios da Escola Nova, por exemplo, defendia a escola primária integral, gratuita e obrigatória e teve grande influência nas reformas de outros Estados. No entanto, a diversidade na organização do ensino primário nos Estados brasileiros, apresentando diferenças nas subdivisões do ensino, nos anos de

estudos, tanto na obrigatoriedade quanto na proposta de gratuidade, persistiam (NAGLE, 1974).

A intenção do Governo Vargas em concentrar esforços para viabilizar a educação da população, permite pensar que a educação brasileira perpassa por disputas quanto ao modelo de escola que irá configurar-se no panorama nacional. Entre os protagonistas destes movimentos encontram-se os libertários anarquistas, o movimento negro, movimento representativo de variados grupos de imigrantes, além dos Pioneiros da Educação Nova e os educadores Católicos. Nesta disputa, o movimento dos pioneiros se estabelece com a defesa de uma escola democrática onde o ensino básico deveria ser gratuito, universal e obrigatório, partindo do liberalismo trançado com a meritocracia, propondo ainda, o Estado laico mas com uma matriz católica bem posicionada. Esta ideologia liberal estabelece que todos devam chegar à escola primária, concebida como neutra e defensora dos ideários da nação com mensagem patriótica e civilizatória aos cidadãos, visando, ainda, a escolarização com o discurso de igualdade.

Mas esta escola é adequada para quem? Serve para que? Representa quem? É preciso, nesse sentido, desnaturalizar que a instituição escola é neutra, ela é resultado de embates/disputas políticas, sociais, religiosas entre outras possíveis. Para pensar sobre estas questões, Bourdieu defende ao longo de seus escritos que o universo social não é neutro, embora em sua predominância pareça neutralizado.

Para se definir a cultura legítima é necessário poder, ou seja, a concentração de alguns capitais. A definição de cultura legítima se estabelece através do arbitrário cultural que movimenta a cultura da elite como “a cultura” sendo esta proposta como neutra/natural. A escola nesse contexto realiza a imposição do arbitrário cultural de um grupo de dominantes sobre os dominados. É o que ocorreu sob o Governo Vargas, na década de 30, que teve forte enfoque no movimento para aniquilar qualquer escola diferente (alemã, polonesa, anarquista) e propôs uma única escola dita democrática.

Ainda nos anos 20 e 30, preocupações sobre o rendimento na escola começam a orbitar nos debates nacionalistas uma vez que a temática da educação estava na centralidade para o desenvolvimento da nação. A luta em defesa da escola para todos já estava posta, seja na agenda política, que mesmo com avanços e retrocessos estava considerando essa premissa, seja,

ainda, no debate no campo educacional, onde foi amplamente defendida pelos reformadores a escola para todos. Nesse sentido, considera-se que se avançou na discussão sobre a “exclusão externa” quando se iniciou a proposta de acesso a todos. Por “exclusão externa”, considera-se aqui a insuficiência de vagas e escolas para atender a toda população.

A bandeira da “obrigatoriedade, universalidade e gratuidade de ensino” sustentava a ideia de igualdade de oportunidade a todos, pelo viés escolar. No entanto, a reprovação desponta como problema, mas ainda não como problema político-educacional de proporção densa (GIL, 2015). Como decorrência disso apresenta-se a repetência e a evasão. Denominarei esses fenômenos como processos de *exclusão interna* e, ainda, *fracasso na escola*. Essa exclusão que ocorre quando o indivíduo frequenta a escola e por algum/alguns motivo(s) não permanece nela, até conquistar os conhecimentos rudimentares ligados à escrita, seja pela insuficiência da qualidade ofertada, ou pela chancela da reprovação, que por vezes alimenta os índices de evasão, quando o aluno não conclui o período mínimo de permanência indicado na legislação.

Otaíza Romanelli, em 1978, problematiza essas questões como “baixo rendimento interno” (1983). Maria Helena Patto considera, em sua pesquisa na década de 80, a “discriminação social” (PATTO, 2008), pois a falta de acesso e pouca permanência atingia em proporção majoritária as classes menos favorecidas socialmente, segundo a autora, “os pobres”. Para Alceu Ferraro (2002), o termo Fracasso Escolar discorre no sentido de não atender plenamente o acesso e a permanência dos alunos na escola junto à conclusão da obrigatoriedade escolar (FERRARO, 2002). Considero, portanto, a fim de objetivar a discussão, que “o fracasso escolar de alguns” indica as disparidades na escolarização brasileira.

Não podemos esquecer que essa escola para todos, essa instituição massificada e massificadora, foi pensada pelas elites no século XIX e propunha o acesso a todos, no entanto, com percursos diferentes. A educação se consolidou pelo viés meritocrático, nesse sentido, a permanência nessa instituição era assegurada por mérito acadêmico. Portanto, avançamos no combate da “exclusão externa”, através de medidas que possibilitaram o acesso à escola pública de forma gratuita, obrigatória e universal. Apenas após avançar na compreensão da escola “para todos”, ao menos no nível do

primário, é que faz sentido iniciarmos o debate sobre a noção de *fracasso escolar na escola* ou como Bourdieu denominou, *os excluídos do interior*.

Para Bourdieu, na perspectiva sociológica, o Fracasso Escolar, (embora o autor pouco utilize este termo), é vivenciado como uma falência do indivíduo, no entanto ele ocorre como mecanismo de reprodução social, através de um arbitrário social dominante. Suas pesquisas apontaram para a forte relação entre desempenho escolar e origem social, portanto, é a escola que fracassa na função democratizadora e transformadora das sociedades. Em contrapartida obtém sucesso no objetivo de reprodução social garantindo que sejam considerados como naturais alguns privilégios sociais, cabendo lembrar que tudo que é social é arbitrário (BOURDIEU, 2008). Sabe-se que a cultura escolar está inegavelmente conectada à cultura dominante, pois existe correlação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares. Nesse sentido, percebem-se os mecanismos que fazem com que:

[...] o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2007, p.223)

Para alguns, a democratização da educação desponta no Brasil como prioridade no Regime de Getúlio Vargas que abrange o período de 1930 a 1945. Com avanços nem sempre lineares e alguns prováveis retrocessos, como ocorre ao longo da história da escola brasileira, o então ministro da educação Gustavo Capanema, responsável pela reorganização do ensino em 1942, efetivou a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, proposto sob o Decreto-lei 4958, onde é indicada a participação financeira da União. A Lei Orgânica do Ensino Primário organizou, ainda, o ensino desse nível no território brasileiro, que nesse momento configurava-se como obrigatório e universal, tendo a duração proposta de quatro anos e abrangendo as idades dos sete aos dez anos. Capanema ficou conhecido ainda, pelas grandes reformas que organizou no ensino secundário e no ensino superior.

De fato, a expansão do ensino no Brasil ocorreu de forma acentuada a partir de 1940, no entanto, esta oferta não foi suficiente, seja em termos de quantidade, seja no de qualidade. Nesse sentido, Romanelli afirma que “a

expansão do sistema educacional foi grande, mas ficou também evidente que esta expansão não foi suficiente para atingir a população em idade própria para receber educação escolar” (ROMANELLI, 1983, p. 80). Nas décadas de 50 e 60, os índices de alfabetização alcançaram importantes incrementos. Isso nos leva a pensar que o acesso à educação estava encontrando meios de se efetivar, no entanto ainda se caracterizavam seus progressos como ínfimos. A autora consegue demonstrar através de quadros com dados globais que em 1950 no Brasil a taxa de escolarização geral, da população de 5 a 24 anos, era de 20,26%. Mesmo com o aumento das matrículas nos seguintes anos e, mesmo na década de 70, cerca de 70% da população escolarizável permanecem fora da escola, ou seja, a taxa de escolarização geral teve um aumento próximo de 10% atingindo em 1970 cerca de 30%. Vale lembrar que isso são dados globais e não nos permitem ver os níveis de educação mais afetados, nem as regiões com índices mais precários. Embora se estime que não seja pequena a percentagem dos que não frequentam a escola primária, considerando os níveis de analfabetismos, a maior percentagem dos que estão distantes da escola possivelmente remete à escolaridade do nível médio e superior. Podemos caracterizar o aspecto da insuficiência de vagas/acesso na educação e a questão do alto grau de seletividade do sistema como motivos da “marginalização educacional” (ROMANELLI, 1983). Possivelmente não são os únicos, mas se propõem como expressivos. Em seus estudos, a mesma autora analisa o baixo rendimento do sistema com os processos de seletividade engendrados na escola e apresenta dados preocupantes nesse sentido:

Queremos apenas sublinhar os chamados “pontos de estrangulamento”: a passagem da 1ª para a 2ª série primária (em 1961, mais de 57% das crianças não ingressaram na 2ª série), e a passagem do primário para o ginásio (que marginaliza cerca de 38% dos alunos concluintes da 4ª série primária) e a passagem do colegial para o ensino superior (a este não chegam 33% dos indivíduos que terminaram o colegial) (ROMANELLI, 1983, p. 90).

Percebemos o alto grau de seleção ainda no primeiro ano do primário, onde mais de 50% não seguem o fluxo anual esperado. A autora sublinha que a explicação para isso não poderia embasar-se apenas nos procedimentos internos da escola, mas resultam também de “fatores de ordem econômica, social e cultural, que atuam sobre o aluno, no sentido de fazê-lo enfrentar, na

escola, uma luta desigual para assegurar sua permanência” (ROMANELLI, 1983, p. 93).

Para Bourdieu (2008) estes pontos de estrangulamento fazem parte de uma série de operações de seleção que separam os que possuem capital cultural natural/herdados dos que não o possuem. Exige-se mais do que o conteúdo transmitido, “exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2014, p. 78). Portanto, a escola exige algo que a instituição escolar não oferece e esta lógica favorece e legitima aqueles que já são socialmente legitimados. Obviamente as chances/possibilidades não se estabelecem de forma igualitária, as chances são desiguais e alguns estariam mais ou menos favorecidos do que outros para atender às demandas escolares que são, por vezes, sutis e implícitas (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2014). Bourdieu considera que:

[...] Se, até fins da década de 50, a grande clivagem se fazia entre, de um lado os escolarizados, e, de outro, os excluídos da escola, hoje em dia ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento do ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão “branda”, contínua, insensível e despercebida. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua dissimulação, e, reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados [...] (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.13).

A escola segue excluindo, como fez na maior parte de sua história, no entanto envolta no discurso de democratização, onde propõe o acesso a todos e mantém de práticas de exclusão, que ocorrem de maneira contínua através de repetência, reprovação e evasão, entre outras. É uma escola para muita gente e o ensino é simultâneo, deve, também, ser efetiva para todos em sua função de conservação social. Desse modo, cabe questionar: quem alcança sucesso e quem enfrenta o fracasso na escola? Como é construído este fracasso?

A instituição escolar propõe, “com a ideologia dos ‘dons’ naturais e dos ‘gostos’ inatos, legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares” (BOURDIEU e PASSERON, 2011, p.248). Nela, as vantagens do capital cultural, simbólico, cultural e econômico são convertidas

em uma espécie de “bônus escolar” que encaminham o aluno para o sucesso. Lahire (1997), em sua pesquisa sobre o sucesso escolar nos meios populares, lembra-nos que não basta ter estes capitais disponíveis na família, para o sujeito incorporar são necessários meios de efetivação.

Segundo Bourdieu, o processo educativo constitui-se como violência simbólica. Pois quando se educa, determina-se um comportamento em detrimento de outros, o que ocorre com a coerção social. O gosto e as preferências não são inatos, nem atributos do indivíduo independentes de sua experiência social, são, antes, estruturas estruturadas e estruturantes de um *habitus*. Ambos são culturais, uma definição arbitrariamente constituída. Temos como grande questão quando a escola elege um padrão (dentro dos variados disponíveis) como sendo natural e utiliza múltiplas figuras de dominação e violência simbólica como estratégia de conservação de um capital cultural dominante.

A expansão do ensino, sobretudo na segunda metade do século XX, ocorreu por uma demanda social. Porém a expansão significou oferta em uma escala maior do mesmo tipo de educação elitista projetada e estruturada na virada século. Neste sentido, a defesa da escola pública foca, no primeiro momento, no acesso, mas em vista dos alarmantes números de evasão, reprovação e repetência observados nas décadas de 50 a 70 (ROMANELLI, 1983), iniciam-se com urgência discussões sobre a permanência dos alunos nas instituições de ensino. E “como sempre, a escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do *cursus* (...) e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2007, p.224). Em seguida, desponta, próximo das décadas de 80 e 90, a ideia de que não basta o acesso e, portanto, as políticas públicas dos anos 1990 enfatizam a permanência com discussões que abarcam a instituição do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os ciclos de aprendizagem e outros possíveis arranjos que pudessem corroborar na efetivação da permanência. Neste aspecto, Bourdieu nos ajuda a pensar da seguinte forma:

[...] de fato, o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior [...] sem ter que se transformar profundamente, desde que estes recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. Ao contrário, ele está condenado a uma crise,

percebido por exemplo como de “queda de nível”, quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores [...] (BOURDIEU, 2007, p. 57).

Por volta da década de 40, a palavra “qualidade” representava a característica, positiva ou negativa. Com o tempo mudou-se o modo de compreender este conceito, principalmente na educação, compreendendo pelo termo “qualidade uma “boa qualidade”. Portanto, falar em qualidade remete-nos na maioria das vezes, de imediato, a algo bom. Nos anos 90 e 2000, o foco é ajustado para a qualidade da/na educação, começa-se a falar da “queda do nível” e o cenário de crise é projetado, assim como Bourdieu anunciou. Nesse sentido, o fracasso remete ao “fraco domínio” dos conteúdos apresentado por grande parte dos estudantes. Entretanto, o que poucas vezes se considera nesta reflexão é que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2007, p. 53). Em outras palavras, quando consideramos os alunos como iguais em direitos e deveres, por mais desiguais que eles de fato sejam, o sistema escolar aceita e reforça as desigualdades iniciais, possibilitando o favorecimento dos mais favorecidos e indicando que continuem desfavorecidos os mais desfavorecidos.

Para concluir, importou historicizar os caminhos e os (des)caminhos percorridos pela escola brasileira no âmbito da democratização da educação, visando o acesso e a permanência dos indivíduos, “na escola de todos”. Nessa direção, ainda interessa, compreender o “fracasso escolar de alguns”, compreendendo suas persistências no tempo, embora seus sentidos e significados constituam-se como variáveis. Por essa razão, importa perceber se em algum momento o Fracasso Escolar esteve ligado a um universo de palavras próximo ao acesso e à permanência, atualmente localizo este conceito engajado (KOSELLECK, 2006) com os debates de qualidade, que dizem respeito ao rendimento escolar.

3. EDITORIAL FONTE

3.1 Imprensa periódica de ampla circulação como fonte

Nesta pesquisa assume-se a imprensa periódica de ampla circulação como fonte. Este estudo se inscreve no campo de estudos de História da Educação e dialoga com a produção da História Cultural. Conforme Dóris Almeida (2013, p. 270):

[...] as análises dos grandes sistemas e das diretrizes educacionais cedem espaço a investigações que têm como objeto de estudo os sujeitos envolvidos na educação, as discursividades que perpassam suas vidas, seu cotidiano, seus escritos, enfim suas relações com o mundo

A História Cultural possibilita variados olhares para o passado incluindo a potência da “imprensa como portadora e produtora de significações” (BASTOS, 2002) sendo, assim, relevante na construção do conhecimento da história da educação.

A imprensa, através dos seus discursos, promove significações e, mais do que isso, age como um “mediador cultural e ideológico privilegiado entre o público e o privado”, como nos apresenta Maria Helena Bastos (2002). Através do benefício desses privilégios, expressa suas intenções proporcionando assim um modelamento ideológico do seu público leitor. Entendendo que inexiste a possibilidade de neutralidade, cabe ao pesquisador analisar a intencionalidade, principalmente através das condições em que o discurso foi gerado atentando para o formato do conteúdo apresentado (BASTOS, 2002). Em outras palavras, é preciso executar uma “desmontagem do texto-impresso” em razão de identificar possíveis características que revelem significado.

Entende-se que o periódico diário, como o jornal, constitui-se como um instrumento privilegiado quando aplicado à construção do conhecimento voltado à história da educação. Isto se deve ao fato de, principalmente, tratar-se de uma proposta e discurso fortemente associados ao tempo de quando estes foram construídos. Como Luca e Martins (2011, p. 8) apontam: “Não há

como escrever a história da imprensa sem relacioná-la com a trajetória política, econômica, social e cultural do país”. Com essa perspectiva, o pesquisador passa a acessar o pensamento não de forma retroativa, pois não se trata de desvelar, mas de multiplicar as relações, possibilitando uma leitura contextualizada dessas mediações culturais e ideológicas geradas pela imprensa.

Os reformadores signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, elegeram a imprensa periódica como instrumento para difusão de suas ideias sobre educação. Através da estratégia de publicação do manifesto concomitante em jornais do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, no dia 19 de março, os pioneiros conseguiram ampliar o alcance de suas ideias e obter um impacto social relevante. No entanto, pesquisas que consideram periódicos como documentos possíveis de se tornarem fontes atingem proporções expressivas próximo à década de 1970 no Brasil, sob influência da escola de *Annales*¹¹, possibilitando, com as preocupações da História Cultural, o uso de novas fontes de pesquisas como jornais, revistas, periódicos religiosos, história oral, entre outras.

Os periódicos não falam sozinhos, eles estão circunscritos em um determinado tempo e lugar, por isso a necessidade de indagá-los e problematizá-los é eminente. É requerida do pesquisador a habilidade de realizar estranhamentos para fazer emergir questões, a partir da sua temporalidade e espaço. Nesse sentido, Sandra Pesavento (2008, p.183) colabora com a seguinte reflexão: “se à memória cabe a satisfação e a segurança do reconhecimento, aos historiadores a identificação com a veracidade do que se passou se dá como possibilidade, não como certeza que conforta”. O pesquisador assume, assim, o risco de sua estrangeiridade no pensamento, pois a mesma autora ainda nos lembra que “este reduto do acontecido, que o historiador persegue e tenta reconstruir através das marcas deixadas no tempo, é sempre uma atividade de criação” (PESAVENTO, 2008, p.183).

Nesse imenso conjunto de possibilidades, quando se escolhe assumir a imprensa periódica de grande circulação como fonte e as lentes da História

¹¹ Este Movimento surgiu na França, na década de 20, agrupado em torno da revista dos *Annales*. Mais informações ver Peter Burke (1991).

Cultural, não é possível ignorar questões, como: O que é dito no jornal? Quem fala? Por que e para quem se fala? E quando se fala?

Concordando com o que afirmam os pesquisadores da área, que a escrita em um periódico de ampla circulação como um jornal não corresponde a uma imagem do real, no sentido de expor todos os discursos/opiniões sobre determinado tópico, assumindo que se trata de um olhar parcial produzido através de escolhas em detrimento de outras. Pois “a imprensa periódica, seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (LUCA, 2008a, p. 139). Portanto, é necessário renunciar à ideia de que aquilo está dado. Os documentos adquirem estatuto de fonte a partir da lente do pesquisador e de sua intencionalidade, em consonância com sua questão de pesquisa. Neste sentido, o passado não existe como verdade, podemos apenas ter um conhecimento aproximado, rastros, vestígios, cacos da história (CHARTIER, 2008) e com a escrita historiográfica produzir sentido de verdade, buscando um compromisso com a veracidade e verossimilhança (PESAVANTO, 2008).

Além disso, considera-se que, utilizar os matutinos diários, jornais destinados ao consumo das massas, como fonte e não especificamente os impressos pedagógicos, aqueles nomeadamente propostos ao público escolar, “significa compreender que a educação acontece nas mais variadas instâncias, não apenas dentro da escola ou por intermédio das publicações voltadas especificamente para leitura dos atores que compõem aquele universo, sejam eles professores ou alunos” (CAMPOS, 2009, p. 21).

3.2 Escolha do jornal

A intenção inicial do projeto era circunscrever a pesquisa ao jornal *Folha de S. Paulo*. A escolha desse veículo de comunicação se estabeleceu por constituir-se como um dos jornais impressos mais antigos e influentes no país¹², com uma circulação ampla e expressiva no contexto nacional, tendo uma das maiores tiragens de exemplares diários desde a década de 1980, de

¹² Mais informações sobre a *Folha de S. Paulo* ver Mota e Capelato (1981).

acordo com o Instituto Verificador de Circulação (IVC)¹³, órgão responsável por auditar as tiragens das publicações no Brasil. Optou-se pelo jornal *Folha de S. Paulo* também porque estão disponibilizadas de forma gratuita as versões impressas em arquivos digitais para consulta online¹⁴ (no período de “degustação”, como informava o referido site), o que tornava possível a efetivação desta pesquisa dentro do restrito espaço de tempo proposto para um estudo de mestrado.

No entanto, quando esta proposta já havia tomado forma e eu estava com um alto grau de envolvimento, localizei a chamada de defesa da dissertação: *A concepção e o uso do termo Fracasso Escolar no jornal Folha de S. Paulo (1958-2008)*, de autoria de Vagner de Alencar Silva, com a orientação do professor Daniel Ferraz Chiozzini. Como sua defesa ocorreu em 26 de fevereiro de 2016, não havia a possibilidade de ter localizado este trabalho em buscas anteriores e, mesmo naquele momento, seu texto final ainda não estava disponível. Portanto, foi necessário por contato direto com o autor solicitar o envio do texto final.

Na leitura da Dissertação, analisando as escolhas e o percurso realizado por aquele autor, percebi algumas convergências de caminhos e outras divergências quanto ao que eu havia proposto trilhar. Começamos pelos pontos em comum. Ambas as propostas decidem pensar o objeto Fracasso Escolar a partir da imprensa de ampla circulação, o jornal. O que se constitui como interessante, pois como apresentado previamente, não foram localizados trabalhos anteriores em que se analisasse a imprensa periódica não especializada. A escolha específica pelo periódico diário, *Folha de S. Paulo*, ocorreu por motivos próximos aos aqui apresentados: o lugar que ocupa, como um dos maiores veículos de imprensa do país, já há algumas décadas, e a viabilidade oferecida pela busca online.

Em termos de divergências, primeiramente, identifica-se na pesquisa de Vagner Silva, a análise teórica metodológica fortemente embasada no papel da mídia, partindo de autores como Morin, Traquina, Sodr e e Arbex, além de aportes em outros autores como Souza (2008), Patto (1999), Charlot (2006), Soares (1995) e Chartier (2006), sendo esses últimos próximos do que proponho abarcar. No entanto, no estudo aqui proposto, as lentes escolhidas

¹³ Maiores informa es <http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil>. Acesso em 27/05/2016.

¹⁴ Endereço digital: http://acervo.folha.uol.com.br/busca_detalhada/. Acesso em 27/05/2016.

para compor o referencial teórico e a análise documental partem de dois principais autores: Reinhart Koselleck, propondo a História dos Conceitos pelo (2006; 2016), e Pierre Bourdieu, a partir da sociologia, principalmente com suas contribuições em torno da noção de “excluídos do interior” (2007) e das reflexões sobre o Estado (2014). Os trabalhos se distanciam também na compreensão da discussão dos processos metodológicos¹⁵ que a pesquisa em um acervo digital requer, pois o documento nesse suporte não é apenas uma transposição do material impresso (ALMEIDA, 2011; SILVEIRA, 2016). Trata-se de um documento, fonte primária, mas em formato digital. Portanto na operacionalização desse documento, importa levar em conta sua não-linearidade (CHARTIER, 2009).

A abordagem dos descritores assim como a proposta de delimitação do período, também diferem entre ambos os estudos. Vagner Silva realizou a busca apenas pelo descritor “fracasso escolar”, identificando o termo desde sua primeira publicação (1958) até 2008, definindo assim o período da pesquisa: 1958-2008. A partir da história dos conceitos, proposta por Reinhart Koselleck (2009; 2016), considero que um conceito pode abarcar mais que uma palavra ou expressão. Nesse sentido, “uma palavra contém possibilidades de significado, um conceito reúne em si diferentes totalidades de sentidos. Um conceito pode ser claro, mas deve ser polissêmico” (KOSELLECK, 2009, p. 109). Contrapondo-se ao proposto por Silva (2016) e ancorado na História dos Conceitos, a abordagem do descritor não se propõe isoladamente pelo termo em questão, mas se circunscrevem na polissemia do conceito. Sendo necessários investimentos de estudo nesse sentido¹⁶, afim de compreender as palavras que constituem o conceito Fracasso Escolar. Deferido um “universo de termos”, buscou-se consolidar o período a partir da maior incidência desses termos. Portanto, encontro nas propostas de estudo, divergências que promovem distanciamentos, possibilitando ver o mesmo objeto de um outro modo. Reinhart Koselleck ainda aponta:

Toda fonte ou, mais precisamente, todo vestígio que se transforma em fonte por meio de nossas interrogações nos remete a uma história que é sempre algo mais ou algo menos que o próprio vestígio, e sempre algo diferente dele. Uma história nunca é idêntica à fonte que dela dá testemunho. Se

¹⁵ No tópico: *Fonte histórica digital*, é aprofundada a discussão desse aspecto.

¹⁶ No próximo capítulo, esta questão será abordada de forma preponderante.

assim fosse, toda fonte que jorra cristalina seria já própria história que se busca conhecer (KOSELLECK, 2006, p. 186).

Diante do exposto, optou-se por manter o mesmo jornal, Folha de S. Paulo. Partindo de referencial teórico-metodológico diferente, assim como a temporalidade proposta também difere, considerou-se que “fontes podem informar resultados diferentes a partir de abordagens diferentes” (KOSELLECK, 2006, p. 170).

3.3 O Jornal *Folha de S. Paulo*

Ao compreender o jornal como documento, o comportamento do historiador, segundo Ginzburg (1989), se estabelece próximo ao de um detetive, em busca de indícios para solucionar crimes. Para o desenvolvimento, dessas questões, impõe-se como relevante historicizar o jornal *Folha de S. Paulo*, articulando sua trajetória com alguns eventos da história do país. Robert Darnton (1996) aponta que a imprensa francesa não apenas registrou os acontecimentos da Revolução Francesa, mas participou de forma atuante nesse contexto, considerando que a imprensa participa da história (CAPELATO, 1988). Não interessam aqui informações exaustivas sobre o percurso desse jornal, pois não se constitui como objeto neste estudo. Além disso, Mota e Capelato (1981) o abordaram densamente em *História da Folha de São Paulo (1921-1981)* e Oscar Pilagallo (2012) o contemplou com propriedade na *História da imprensa paulista: jornalismo e poder de D. Pedro I a Dilma*. Lidar com a imprensa envolve uma complexidade e se estabelece como desafio buscar entender a lógica de funcionamento associado a processos históricos. Portanto, interessa “buscar indícios” que possam contribuir na compreensão da trama de significados do objeto central: Fracasso Escolar.

Em meio a perturbações sociais e políticas que fomentaram o colapso da Primeira República, o que viria a ser o jornal *Folha de S. Paulo* se inicia com Olival Costa, seu sócio Pedro Cunha e um grupo de ex-funcionários do jornal *O Estado de S. Paulo*. Em 19 de fevereiro de 1921, eles fundaram o jornal *Folha da Noite*, com uma “linguagem direta e coloquial, a atenção aos eventos e

problemas da cidade” (MARTINS; LUCA, 2015, p. 165). Contrapondo-se ao texto denso e sério do jornal *O Estado de S. Paulo* e do *Correio da Manhã*, tendo como “preocupação cativar o leitor” (TASCHNER, 1992), a *Folha da Noite* “procurava expressar o ideário das classes médias urbanas deste período, caracterizado por um pálido reformismo, pelo fiscalismo, pelo urbanismo” (MOTA e CAPELATO, 1981, p. 5).

O jornal *Folha da Noite*, em sua fundação, localizava-se mais próximo a um projeto de negócio do que a um jornal-tribuna que fizesse a proposta de defesa de uma causa, luta política. Possivelmente influenciado pela proposta de jornal-empresa¹⁷, que ao final do século XIX e início do século XX se impõe gradativamente, transferindo-se de um “declínio da doutrinação em prol da informação”. Nesse sentido, fortalecendo a transferência da lógica de defesa de posição político-ideológica para uma lógica econômica, “consagrou-se a ideia de que o jornal cumpria a nobre função de informar ao leitor o que se passou, com rigoroso respeito à *verdade dos fatos*” (LUCA, 2015, p. 153, grifo da autora). No entanto, assim como entendo, a “verdade dos fatos” é gerada por uma forma de ver o mundo, de um ângulo específico e, assim como existe uma, podem ter outras dependendo dos recursos acionados ou não para este olhar. Como Tania de Luca (2015, p.158) enfatiza:

Ainda que tivessem adentrado o mundo dos negócios, os jornais não deixaram de se constituir em espaço privilegiado de luta simbólica, por meio do qual diferentes segmentos digladiavam-se em prol de seus interesses e interpretações sobre o mundo. Não por acaso, os vários órgãos da grande imprensa distinguiam-se pelo seu matiz ideológico, expresso nas causas que abraçavam, na autoimagem que se esforçavam por construir e no público que pretendiam atingir.

Mesmo tendo, em sua fundação, um projeto próximo ao de jornal-empresa, sobre a *Folha de S. Paulo* “não se pode dizer que haja uma continuidade marcante em todas as fases de sua história. Ao contrário, as oscilações foram muitas” (MOTA e CAPELATO, 1981, p. 3).

Em 1925 é criado o jornal *Folha da Manhã*, edição matutina, pois a *Folha da Noite* já apresentava recursos suficientes para se manter e suportar a nova iniciativa. Com este panorama positivo e suficiente de eficiência foi lançado então, em 1^o julho de 1925, A *Folha da Manhã*, que circulou até 1960.

¹⁷ Mazini (2012) explica no sentido, da ênfase do periódico diário, se deslocar do jornalismo ideológico, parcial, não focado no lucro para a profissionalização da imprensa, sua industrialização, buscando a imparcialidade e subjetivando a imprensa como um produto rentável.

Ambas as *Folhas* se caracterizavam pelo oposicionismo ao Governo. Mas com a saída de Pedro Cunha, em 1929, as *Folhas* passaram a ser governistas. Apesar da intenção do jornal de promover o apoio ao governo, “com a ‘Revolução de 1930’ os jornais foram empastelados. A empresa se modificou completamente a partir de então, dando início à segunda fase de sua existência” (MOTA e CAPELATO, 1981, p. 7). O fechamento ou “empastelamento” dos jornais indica que “a chegada de Getúlio Vargas ao poder implicou deslocamentos importantes no cenário da grande imprensa [...] Entretanto o relacionamento amistoso entre a grande imprensa e o governo provisório não durou muito” (LUCA, 2008, p. 167).

Sob a direção de Octaviano Alves de Lima, proprietário do jornal entre 1931 e 1945, Diógenes de Lemos Azevedo e Guilherme de Almeida e com o redator-chefe Rubens do Amaral, que atuou durante todo período junto a Octaviano, a organização passou a denominar-se “Empresa Folha da Manhã Limitada”. Em 20 de janeiro de 1931, apesar da alteração na denominação da empresa, os jornais continuaram a circular com os respectivos nomes, *Folha da Manhã* e *Folha da Noite*. Mota e Capelato (1981, p. 7) apontam que “nessa segunda fase, as Folhas se definiriam como um jornal de defesa de certo setor da classe dominante [...]. Seus dirigentes defenderam um projeto de desenvolvimento capitalista de campo”, adensando políticas rurais. Com poucas chances de resistência, durante o Estado Novo, entre 1937 a 1945, “a *Folha da Manhã* e a *Folha da Noite* simplesmente se calaram sobre temas políticos. Os jornais só abordavam assuntos econômicos ou faziam campanhas sobre problemas locais” (PILAGALLO, 2012, p. 112). Contudo os jornais cresceram durante o Estado Novo, com o aumento expressivo de 15 mil para 80 mil exemplares.

José Nabaltino Ramos assumiu a diretoria da empresa com Alcides Ribeiro Meileres e Clóvis Medeiros Queiroga, em 1945, e ela passou a denominar-se “Empresa Folha da Manhã S/A”. A diretoria ainda manteve os jornais da empresa com seus respectivos nomes até 1959. Decidiram lançar mais um jornal e, em primeiro de julho de 1949, criam a *Folha da Tarde*. Em 1960 ocorreu a unificação dos três jornais que passaram a denominar-se *Folha de S. Paulo*. No entanto, a Folha da Tarde voltaria a circular em 1967. Com controle acionário, Nabaltino Ramos definia as *Folhas* como “um jornal da classe média para a classe média” (MOTA e CAPELATO, 1981). E, aos poucos,

ocorreu um redimensionamento do “mundo rural para o universo urbano. A classe média paulista, cada vez maior com a expansão da indústria, era o público-alvo da *Folha da Manhã*, mais voltada para temas nacionais, e da *Folha da Noite*, que investia prioritariamente em assuntos municipais” (PILAGALLO, 2012, p. 130). Mota e Capelato (1981, p. 7) ainda assinalam:

No entanto, o ideário do jornal nessa terceira fase se diferencia do das Folhas nos primeiros anos de sua existência. Caracteriza-se também pelo urbanismo, mas a modernização, a racionalidade, a eficiência no desenvolvimento, o planejamento são agora a tônica do jornal. As Folhas haviam se tornado acima de tudo uma empresa moderna.

Por volta de 1950, sob forte liderança de Nabaltino Ramos, ocorreu o redirecionamento do jornal e da empresa, elevando o capital social da empresa de 2 para 10 milhões de cruzeiros. Com “a ideologia de neutralidade assumia força e ganhava o espaço, indisputado, aliás” (MOTA e CAPELATO, 1981, p. 142). Direccionava os editoriais com divisões claras de: notícias, anúncios, matérias pagas entre outras. Neste mesmo sentido, vale destacar que “a produção do jornal dependerá apenas de assinaturas, de vendas avulsas e publicidade. Esse registro é importante, na medida em que se lançava a Folha diretamente nas leis do mercado” (MOTA e CAPELATO, 1981, p. 141). E, como definiam seus representantes, consolidava-se como um jornal da “classe média para a classe média” em defesa da modernização, do desenvolvimento e do progresso (MOTA e CAPELATO, 1981, p. 150).

Oscar Pilagallo (2012) atribui a Nabaltino Ramos, com seu perfil paternalista e sua identidade de advogado, que pouco o ajudavam a acompanhar a modernização econômica que estava ocorrendo no Brasil, através do capitalismo, várias dificuldades financeiras. A crise financeira do jornal, adensada pela inflação, somada à decepção com os funcionários, pela aderência à greve ocorrida em dezembro de 1961 (PILAGALLO, 2012) teriam-no levado a vender a Folha. Os empresários Octávio Frias de Oliveira e Carlos Caldeira Filho, contraindo alguns empréstimos, em agosto de 1962 fecharam o negócio de compra.

Octávio Frias conhecia as potencialidades e as fraquezas da Folha. Considerava como positivo o fato de o jornal ter avançado com Nabaltino de um periódico pequeno e provinciano para um jornal considerado de porte médio, no entanto também reconhecia o imenso dinheiro que este

empreendimento perdia constantemente (PILAGALLO, 2012). Nesse sentido, ao assumir o jornal, Octávio Frias se concentrou na parte comercial, deixando a direção da redação sob a responsabilidade de José Reis, que trabalhava no jornal desde 1947 e editou a Folha até 1967. Segundo Pilagallo (2012, p. 156), “enquanto os novos donos da Folha tentavam sanear financeiramente a empresa, o país encontrava-se em ebulição política e social, a caminho de um golpe”. O autor ainda esclarece sobre a imprensa paulista:

Com exceção da *Última Hora*, que apoiava Jango, a grande imprensa contribuiu, com maior ou menor envolvimento, para o desfecho da crise: a *Folha* teve papel periférico, condizente com a influência que tinha; o *Diário de S. Paulo* ocupou o espaço de maior visibilidade; e *O Estado* despontou como o grande protagonista (PILAGALLO, 2012, p. 156, grifo do autor).

De acordo com Martins e Luca (2015, p. 182), “a maioria dos grandes jornais do país apoiou, ao menos no início, o golpe militar” e com a Folha não foi diferente. Fazia sentido um jornal pautado pela lógica do mercado combater as forças de esquerda e o comunismo. No entanto, do golpe até 1968, o foco jornalístico objetivou a notícia local e internacional: “se em 1964, a Folha não possuía suficiente respaldo econômico-financeiro para garantir sua independência, sendo obrigada a atuar em *low-profile*, e com isso perdendo sua opinião [...] a partir de 1968 se observará uma sensível recuperação financeira” (MOTA E CAPELATO, 1981, p. 207). O jornal ainda buscou acompanhar discretamente as manifestações estudantis de 1968, enquanto não preponderava a luta armada ou “o terror oficial (1969-1970)”.

Nas décadas de 1960-1970 o Estado direcionou uma importância significativa de suas verbas para anúncios no jornal. Nesta época surgem *slogans* como: “Brasil, ame-o ou deixe-o”, buscando construir visibilidade ao governo e apoio a seus serviços. Taschner (1992) aponta que, possivelmente, essas intensas propagandas do governo buscavam compensar, de alguma forma, a ausência de mobilização popular. Desde a aquisição, Frias-Caldeira pretenderam alçar o negócio a proporções maiores, mas foi por volta de 1967 que o grupo iniciou a investir de forma mais sistemática na “revolução tecnológica”, que englobava mudanças na distribuição dos jornais e inovação de equipamentos para impressão, tendo como resultado o aumento de vendas.

Para Pilagallo (2012, p.204), no entanto, “a partir de 1969, coincidindo com o endurecimento do regime militar e o ‘milagre econômico’, as Folhas fazem um recuo estratégico”. É possível dizer que de 1971 a 1974, no “milagre econômico”, a Folha aplicou uma espécie de autocensura, escolhendo manter certo distanciamento, pois não havia espaço político e nem forças para resistir às pressões do governo, buscando noticiar apenas fatos. Apesar desta escolha, ainda era vista com desconfiança pelo governo Médici (1969-1973) e não se aproximou dos grupos que faziam resistência à ditadura militar, sendo inclusive alvo de atentados¹⁸.

Torna-se interessante trazer que, em 16 de janeiro de 1974, “pela primeira vez um editorial referia-se ao golpe militar de 1964 de maneira neutra, como ‘movimento’ e não mais como ‘revolução’, cuja carga semântica é positiva” (PILAGALLO, 2012, p. 216). Considero assim como Mota e Capelato (1981) que essa mudança terminológica indica um afastamento do governo. E ainda nos limites da investigação realizada, indica que mais do que alterar palavras, os conceitos abarcam experiências do passado e expectativas do futuro (KOSELLECK, 2006).

Referindo-se aos anos 1970, Oscar Pilagallo (2012, p.215) afirma que, “a essa altura, a empresa desfrutava de uma situação financeira confortável; havia realizado investimentos e saldado as dívidas. Além disso, o jornal estava modernizado em termos tecnológicos e comerciais”. Tornava-se possível, então, a definição de um projeto político-cultural, visando transformar editorialmente o jornal no sentido de distanciar-se do regime militar e aproximar-se da sociedade civil, ocupando o lugar/ a orientação de “um grau à esquerda” segundo Ruy Lopes, um dos diretores. “A opção atendia também à necessidade de posicionamento do jornal no mercado, ocupando um espaço que, na época, encontrava-se vazio” (PILAGALLO, 2012, p.215).

Em 22 de julho de 1976, de acordo com a História da Folha¹⁹, começou a circular a seção “Tendências/Debates”, que abrigava texto de intelectuais e políticos perseguidos pelo regime militar. No entanto, Pilagallo (2012) afirma que a seção em foco foi aberta às mais diversas correntes políticas. Para Mota e Capelato (1981, p. 236), a criação da página 3, concepção do jornalista

¹⁸ Ver Mota e Capelato (1981) e Pilagallo (2012).

¹⁹ Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_folha.htm. Acesso em abril de 2017.

Cláudio Abramo, “se prende a essa estratégia de ampliação de espectro de opiniões da nova sociedade civil”. A linearidade consiste na relevância de opiniões, estudos e críticas que esta seção fomentou e acolheu. A partir desse período, a *Folha de S. Paulo* começou a ser identificada pela defesa dos movimentos redemocratizantes, atingindo seu ápice ao cobrir de forma imediata e constante o movimento pelas “Diretas Já”.



Figura 2 - Capa Diretas já (FSP, 26/01/1984, p.1)

O canal *Círculo Folha*, que abarca a História do grupo *Folha*²⁰, afirma que em 1980 “a *Folha* assume a liderança na imprensa diária brasileira como o jornal de maior circulação do país”. O mais provável é afirmar que a *Folha* obteve vantagem quanto à aderência à nova tecnologia da imprensa e da sociedade, pelo menos em relação ao seu concorrente direto, *O Estado*, que

²⁰ Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_folha.htm. Acesso em 24/4/2017.

estava com um alto grau de envolvimento para sanar as dívidas, contraídas pela família Mesquita, em função da construção de novos prédios para o jornal. Embora em meados dos anos 80 já se discutisse a implementação de novas tecnologias, quando o computador foi inserido na *Folha*, em dezembro de 1982, ocorreu uma verdadeira revolução tecnológica, sendo a *Folha de S. Paulo* o primeiro jornal brasileiro a eliminar a fita perfurada, realizando impressão automática e, por conseguinte, influenciando toda a imprensa nacional (MARTINS E LUCA, 2015).

Em 1983, com a instalação de computadores para a redação e edição de textos, a *Folha* manteve-se à frente na “revolução tecnológica”, tornando-se a primeira redação informatizada na América do Sul. Neste mesmo ano, a empresa ampliava seus negócios, criando o Datafolha, instituto de pesquisa de opinião pública e de mercado, destinado ao levantamento de temas de interesse dos leitores e de informações à produção editorial (CÍRCULO FOLHA, 2017). O alto grau de engajamento com as “Diretas Já”, tendo inclusive “endossado o projeto” antes mesmo que as lideranças da oposição o fomentassem, lhe rendeu, por vezes, a chamada de “jornal das Diretas”. Para Martins e Luca (2008, p. 258), “a *Folha* saiu na frente virou uma espécie de porta-bandeira da campanha das Diretas. Os outros veículos, no entanto, não demoraram em acompanhar o fenômeno”. Na percepção de Pilagallo (2012, p. 232), “o que diferenciou a *Folha* dos outros veículos foi o tom de noticiário, marcado pela empolgação”.

No início da década de 80, Caldeira Junior morre, passando Frias a liderar e organizar a transição da presidência do grupo para seu filho, Luiz Frias (CRIPA, 2007). Sob a direção da redação de Octavio Frias Filho, em maio de 1984, o grupo criou o Manual Geral da Redação²¹, tendo como objetivo traduzir em normas sua concepção de jornalismo, “crítico, pluralista, apartidário e moderno”, abrangendo, ainda, a concepção do jornal, política editorial e fases de produção. Martins e Luca (2008) destacam sua difícil implantação, coordenada por Carlos Eduardo Lins da Silva e Caio Túlio Costa, como “a ferro e fogo”, pois obteve alta resistência no interior da empresa pelos colaboradores e em consequência disso ocorreu uma grande rotatividade de pessoal no período.

²¹ Manual da Redação da *Folha* de S. Paulo obteve outras edições. Em 1987, saiu a segunda edição revista e ampliada; em 1992 foi publicado o Novo Manual da Redação.

Apesar desta difícil implantação do Manual e seus princípios preconizados, “o referencial teórico do projeto, acabaram se incorporando ao cotidiano da maioria dos veículos de imprensa do país. Entre os fundamentais [princípios] está a necessidade de o jornalista apresentar ao leitor os diversos lados da história” (MARTINS e LUCA, 2015, p. 255, grifo acrescentado). Embora o grupo Folha busque ampliar as abordagens, importa destacar que “os jornalistas têm ‘óculos’ especiais a partir dos quais veem certas coisas e não outras; e veem de certa maneira as coisas que veem. Eles operam uma seleção e uma construção do que é selecionado” (BOURDIEU, 1997, p.25).

É lançado em 1985 o Novo Projeto Editorial, que reafirmava a concepção de jornalismo, proposta anteriormente, e incluía novos objetivos, como: implantar jornalismo de serviço e adoção de novas técnicas visuais. (CÍRCULO FOLHA, 2017). Vale ressaltar que, ainda na década de 1980, a Folha despontou com a adoção de infográficos e quadros que explicam detalhes e contexto das principais notícias. Além da dimensão doutrinária, o projeto visava investir em: textos mais curtos, parágrafos menores, reportagens mais fragmentadas com uma utilização maior de gráficos, tabelas e infográficos, focando na rapidez da comunicação. Portanto, com essas inovações/adequações o Projeto do jornal “acabaria fazendo escola” (PILAGALLO, 2012). Segundo o mesmo autor, a Folha “em 1986 se tornou o jornal de maior circulação do país” (PILAGALLO, 2012, p. 247).

Em 1991, o jornal *FSP* lançou novos cadernos de circulação diária: Brasil, Mundo, Dinheiro, Cotidiano e o caderno de Esporte, este último, com uma proposta peculiar, de circulação aos domingos e segundas-feiras. Por constituir-se como um jornal comercial pautado no modelo de mercado, tornava-se interessante diversificar seções para alcançar um público maior, mais heterogêneo, buscando dessa forma atrair anunciantes e consumidores. No ano seguinte, 1992, “o empresário Octavio Frias de Oliveira passa a deter a totalidade do controle acionário da companhia”, investindo em reestruturação gráfica, alterou-se para colorida a primeira página e ainda, foram adicionados: o Caderno Mais! e a revista Folha (CÍRCULO FOLHA, 2017). Em 1996, houve nova alteração na comunicação visual, inseriu-se o uso de cores em 75% das páginas, passando os cadernos a identificar-se, também, por cores. Objetivando facilitar a leitura, ocorreram ainda mudanças nas letras dos títulos,

dos textos, alterações em quadros endossando, dessa forma, o discurso visual aliado ao textual.

A identidade visual de um impresso é construída por meio da utilização de tipos de fontes, da forma como as imagens são dispostas em relação ao texto, do alinhamento adotado, da utilização de infográficos, e da utilização das cores. Cada jornal possui seu estilo, na tentativa de se diferenciar de seus concorrentes, afinal são produtos para consumo (NETO, 2007, p.3).

Nesse sentido, é possível perceber a intenção do jornal *FSP* em investir na construção de uma unidade visual. Edmundo Neto (2007, p.6) argumenta sobre a influência de movimentos artísticos, assim como a democratização do cinema e da televisão inferiram na produção do jornal impresso. Sobre a *Folha*, o autor pondera sua evolução nas décadas de 70 e 80, a partir das capas do jornal, “as imagens ganham importância, e parecem contar histórias sem que seja necessário a ação do leitor perante o texto” (NETO, 2007, p.6). Contrastando com a *Folha da Manhã*, por exemplo, do ano de 1925, onde “havia uma proximidade entre os blocos de textos que se relacionavam e há até inserção de fotografias em suas primeiras páginas comprovando o desenvolvimento de novas técnicas de impressão. Porém, não há ainda uma unidade visual” (NETO, 2007, p. 5). A comunicação visual do jornal foi se alterando no decorrer da temporalidade, pautado na intenção de concorrer com outros veículos de comunicação, sejam eles impressos ou não, como, revistas semanais, como também jornais televisivos.

Outra mudança significativa, que marcou a trajetória do grupo Folha, diz respeito ao lançamento do “Universo Online”. Em 1996 que permitiu a pesquisa de textos publicados por empresas do grupo nos últimos três anos e de forma gratuita. Em setembro, deste mesmo, o grupo Folha anunciava a fusão do “Universo Online” com o “Brasil Online” do Grupo Abril, tornando-se “Universo Online S.A.”. Um novo projeto editorial foi apresentado, em 1997. Contendo reflexões sobre a situação do jornalismo e intenções objetivadas para o futuro do jornal. A proposta do projeto concentrava-se principalmente em um jornalismo “mais interpretativo, complexo, desestatizado e humano”(CIRCULO FOLHA, 2017).

Nas décadas de 1980 e 1990, o jornal passou por significativas mudanças gráficas, editoriais e visuais, alterando sua forma de produzir e

editar notícias. Marcos Luiz Cripa (2007), em sua Dissertação, “*A cobertura da educação no jornal Folha de S. Paulo: Uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002*”, aponta que “essas transformações também refletiram na cobertura da área de educação” (CRIPA, 2007, p. 93). Nesse sentido, Edmundo Neto aponta que “no entanto, não se deve esquecer que a forma, a diagramação, a disposição das palavras e imagens no papel, também são uma forma de comunicação” (NETO, 2007, p. 1). O capítulo 5, denominado, *Caderno especial: a polissemia do conceito Fracasso Escolar por dentro da Folha* intenciona continuar esta discussão e ainda identificar os indivíduos envolvidos/mencionados nas matérias, as vozes que aparecem, assim como compreender quais áreas são recorrentes nos discursos. Contudo, antes é necessário compreender a materialidade da fonte.

3.4 Fonte histórica digital

Trabalhar sob uma incerteza calculada não é novidade para o historiador, pois métodos históricos não são totalmente precisos. As fontes ‘tradicionais’ não são mais confiáveis do que as fontes digitais. Um documento impresso pode ser falso. Uma fotografia antiga pode ser fraudulenta. Um depoimento oral pode modificar os fatos. É normal para os historiadores trabalhar dentro de campos de possibilidades, utilizando métodos para reduzir as chances de erro. (ALMEIDA, 2011, p.21-22).

Na pesquisa histórica dos periódicos, considera-se como imperativo identificar as características de ordem material e localizar o jornal na história da imprensa (LUCA, 2008b). Neste capítulo investi em compreender a história da fonte, o jornal *Folha de S. Paulo*, localizando seus avanços tecnológicos como empresa e seus investimentos no impresso, o que projetou sua influência no âmbito nacional em alguns momentos, como na década de 1980 (MARTINS E LUCA, 2015).

Na análise histórica dos periódicos, ainda, aparecem como desafio incontornável “encontrar as fontes e constituir uma longa e representativa série” (LUCA, 2008a, p. 142). Retomando o percurso, recordo que quando estava estabelecido o interesse em manipular jornais, com foco no objeto Fracasso Escolar, este foi um dos primeiros desafios: encontrar fontes disponíveis para

esta proposta e com possibilidade de acesso dentro do tempo balizado. Neste período, foi localizado o Acervo Folha²², uma plataforma eletrônica de acesso a arquivos digitais, disponível para consulta online de forma gratuita, onde constam jornais do Grupo Folha, desde a década de 20. A plataforma ainda conta com mecanismos de busca específicos, sendo possível acrescentar um ou mais descritores e realizar variadas combinações de busca.

Embora não se concentre como foco compreender as práticas de leitura, não podemos dissociar o jornal da sua materialidade, como se existisse sem suporte. A materialidade “nada tem de natural” (CHARTIER, 2009, p. 132), a forma com que o periódico “se dá a ler” também participa da construção do seu significado. No entanto, ao estudá-lo no século XXI, assim como não é possível ignorar o material impresso - considerando sua diagramação, presença ou não de imagens, tecnologia de imprensa disponível e etc -, também não se projeta como coerente pautar a análise desconsiderando os recursos alterados na versão digital, pensando-o apenas como uma imagem do jornal. Chartier (2009, p.61) ressalta que, “a versão eletrônica oferece ao leitor o que o impresso não pode lhe dar: uma cartografia dinâmica” (CHARTIER, 2009, p.61). Nesse sentido, um jornal disponível na versão digital não deixa de ser um jornal, contudo já não é mais o mesmo jornal. A materialidade que o suporta altera a forma como será lido.

Não se constitui como aspecto central, nesse estudo, discutir as fontes histórico digitais, no sentido de compreender sua trajetória no campo da História. Mas intenciona-se sublinhar o potencial do estudo da *Folha de S. Paulo* não apenas em sua versão impressa, mas colocar em pauta sua especificidade enquanto fonte digital. Somado a isso, identifica-se a tímida presença desses estudos na historiografia brasileira, sendo necessário adensar investimentos para sua compreensão. Se por um lado, esta fonte digital viabilizava a intenção de pesquisa, pela facilidade ofertada e permitindo pensar o Fracasso Escolar a partir da História dos Conceitos (KOSELLECK, 2006;2016), o que já se estabelecia como objetivo, por outro, outros problemas foram surgindo: por exemplo, como contemplar na análise aspectos de ordem material da publicação (LUCA, 2008a), se diferente das fontes históricas tradicionais, a análise é pautada na fonte digital? Consiste como fonte digital ou

²²Disponível em http://acervo.folha.uol.com.br/busca_detalhada/. Acesso em 11/05/2017.

opera-se em formato digital? Estas, entre outras, questões de caráter teórico-metodológico, apresentavam-se como novas, logo buscou-se identificar estudos sobre a especificidade da fonte escolhida para este estudo.

Pensando em avançar nas lacunas do conhecimento histórico da educação e incomodada pelas questões propostas acima, busco localizar-me em lugares mais estratégicos para potencializar a reflexão. Com incentivo da orientadora, participei de uma disciplina²³ no Programa de Pós Graduação em História desta mesma Universidade – UFRGS - com o professor Temístocles Cezar. Essa aproximação com leituras fundantes da História certamente acrescentou no meu conhecimento sobre esse campo, além fornecer pontualmente, discussões sobre a História dos Conceitos (KOSELLECK, 2006; 2016) e das fontes digitais. Dentre as reflexões compartilhadas, destaco a proposta por Pedro Telles da Silveira (2016, p. 270), que ressalta a “necessidade de repensar as relações entre método, documento e discurso histórico” como indispensáveis.

A utilização das fontes digitais ainda se constitui como ínfima (ALMEIDA, 2011; SILVEIRA, 2016), o que pode levar a pensar: “por que os historiadores ainda relutam em aproveitar a Rede como fonte de pesquisa, especialmente enquanto fonte primária para pesquisas históricas? ” (ALMEIDA, 2011, p.9). Fábio Chang de Almeida aponta, ainda, algumas explicações para este comportamento. Primeiro, o caráter histórico do papel como suporte documental específico endossado pela “herança metodológica positivista que privilegiava os ‘papéis’ oficiais” (ALMEIDA, 2011, p.11). A partir do movimento os *Annales*²⁴, que promoveu a defesa de uma ampliação na noção de documento, considerando uma “outra história”, onde se operava como possível a utilização de uma ampla gama de fontes, para além das ditas oficiais, relacionado com a variedade da produção humana, nesse sentido Febvre indicou, ainda na década de 1940:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e

²³ Disciplina: “Teoria e Metodologia da História 2: (História: passado, presente e futuro de uma crença)”.

²⁴ Ver Peter Burke (1997).

telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1989, p.249).

Desse modo, o caráter da fonte se expande, não apenas pela falta do documento, mas pela mudança paradigmática na noção de documento, que vai além da forma escrita no papel. Na segunda década do século XXI ainda encontramos poucas pesquisas históricas que operem com as fontes de caráter digital. E as que o fazem poucos utilizam de uma discussão teórico-metodológica acerca do assunto. Como exemplo, mencionamos a dissertação de Vagner Silva (2016), que estuda o Fracasso Escolar na *Folha de S. Paulo*, valendo-se da busca disponível online e, no entanto, não debate o aspecto digital da fonte. Fábio Almeida também apresenta trabalhos que operam com a fonte digital sem nenhuma “linha” dedicada a reflexões desse caráter. Alertando que “a escassez de referências não pode justificar uma falta de preocupação com o método” (ALMEIDA, 2011, p. 11).

Ainda pensando sobre as resistências ao uso da fonte digital, é relevante pôr em jogo que o ofício do historiador, em boa parte, ainda se pauta na materialidade do papel, o que pode gerar certa resistência de novos aportes metodológico,

até mesmo o estereótipo do historiador como ‘rato de arquivo’ não dispensa a alegoria de um cenário de penumbra, onde um personagem com a postura arqueada e os óculos na ponta do nariz, analisa papéis amarelados em meio à poeira e ao mofo (ALMEIDA, 2011, p. 10).

Considera-se necessária uma adaptação:

A historiografia não pode se isolar da realidade que pretende estudar, especificamente a História do Tempo Presente (HTP) deve adaptar-se mais rapidamente às novas tecnologias da informação. Para a HTP, não se trata apenas de aproveitar as facilidades técnicas proporcionadas pelas fontes digitais. Para os historiadores que buscam compreender o presente, negligenciar as fontes digitais e a Internet significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento e polarização da rede mundial de computadores (ALMEIDA, 2011, p. 11-12).

Em outras palavras, sintetizando, se identifica, se não uma “ausência” como Almeida aponta, ao menos pouca sistematização teórica e metodológica

nos estudos históricos com fontes digitais. Contudo, no plano das relações debatidas, onde a escola dos *Annales* apontou para uma “Nova História”, parece-me que a demanda principal quanto ao debate do documento histórico digital como fonte diz respeito ao método de operacionalização e não necessariamente a uma nova discussão teórica. Isso porque entendo que a nova história, abarca também como possibilidade o documento digital. Nesse sentido, a partir daqui serão abordados tópicos específicos de procedimentos metodológicos relacionados a esse documento que pode torna-se uma fonte, dependendo de quem opera e como se opera.

Textualidade eletrônica (CHARTIER, 2009), documentos digitais, documentos digitalizados (ALMEIDA, 2011; SILVEIRA 2016), documentos em versão digital não são apenas sinônimos. Em momentos específicos, eles indicam variabilidades no suporte e convergência em termos de codificação. Para Chartier, ao discorrer sobre a história na era digital, com foco restrito às práticas de leitura (livro eletrônico), a textualidade eletrônica “permite uma articulação aberta, fragmentada, relacional do raciocínio, tornada possível pela multiplicação das ligações hipertextuais” (2009, p.60). Emergem novas oportunidades de práticas sociais da leitura, pautadas não mais pela linearidade, mas pela não linearidade proposta pela cultura digital, através da fluidez do hipertexto. Ainda sobre isso, “o importante é compreender que o documento digital e o digitalizado não podem ser compreendidos - pensados - como mera transposição da documentação material a um meio digital” (SILVEIRA, 2016, p. 18).

Para Almeida (2011), o “documento digital” é um registro da experiência humana, com tantas variações quanto a atividade humana possa permitir. Essa definição cabe, também, para uma abrangência maior, de “documento”, contudo, “codificado em sistema de dígitos binários, implicando na necessidade de uma máquina para intermediar o acesso à informação. Tal máquina é, na maioria das vezes, um computador” (ALMEIDA, 2011, p. 17). O autor ainda classifica os documentos, e interessa abordar parte dessa classificação para compreender a fonte dessa pesquisa, em dois tipos básicos: 1) Documentos primários digitalizados e 2) Documentos primários digitais exclusivos. Para Pedro Silveira, que também considera essas categorias em seu estudo, “a diferença logo, é que um é uma cópia digital enquanto outro é um original digital” (2016, p. 14).

Documentos digitalizados dizem respeito a documentos que existem em outro suporte, anterior à digitalização. São portanto, “resultantes do trabalho de digitalização da documentação ‘tradicional’ já existente” (ALMEIDA, 2011, p. 19). Como exemplo de arquivos de documentos digitalizados acessíveis pela internet, podemos citar o *German Propaganda Archive, da Calvin University*²⁵, que se constitui como arquivo digital sobre propaganda nazista, e o jornal inglês *The Time*²⁶, que disponibiliza em seu arquivo digital²⁷ mais de 220 anos de história, de 1785 a 2006. A fonte deste estudo, que considera o acesso digital ao jornal Folha de S. Paulo, pelo portal Busca Detalhada, também se classifica nessa categoria, de documento digitalizado. Embora a materialidade da fonte utilizada tenha sido digital, ainda se constitui como relevante pensar, que este periódico, na década de 20 quando projetado, ou em 1980, o início do período estudado, não objetivava “dar-se a ler” na versão eletrônica. Isso foi algo que se estabeleceu com o tempo, como vimos no decorrer da história da Folha. Nesse sentido, o periódico se enquadra na categoria de *documentos digitalizados*. Para Almeida, “documentos ‘digitalizados’ constituem um tipo específico por possuírem obrigatoriamente um suporte material anterior à digitalização” (2011, p. 20).

A outra categoria proposta por Almeida é de documentos “digitais exclusivos”. São documentos que não existem em outro suporte, além do digital acessado pela internet. Como exemplo dessa categoria podemos considerar os *blogs*, uma espécie de diário virtual ou caderno virtual onde são “anotadas aprendizagens”, fóruns eletrônicos, sites de relacionamento, mais expressivamente conhecidos como “social networking” e uma ampla diversidade de informações disponíveis de variadas formas através da internet. No entanto, o “caráter efêmero” da internet torna “necessário um maior rigor em relação ao método historiográfico” (ALMEIDA, 2011, p. 21), sendo imperativo um exame criterioso para aferir sua confiabilidade, o que já se colocava como essencial ao operar com outros documentos partindo do método historiográfico.

Esse aspecto merece atenção, conquanto diz respeito ao problema da instabilidade da documentação digital (SILVEIRA, 2016). Nesse sentido, “como se estivesse em um trabalho de ‘arqueologia de salvamento’, o historiador

²⁵ Disponível em <http://research.calvin.edu/german-propaganda-archive/>. Acesso em 18/05/2017.

²⁶ Disponível em <https://www.thetimes.co.uk/>. Acesso em 18/05/2017.

²⁷ Disponível em <http://www.gale.com/c/the-times-digital-archive/>. Acesso em 18/05/2017.

torna-se responsável pela análise e também pela preservação da informação. Não fosse a sua intervenção, o documento poderia ser perdido em caráter definitivo” (ALMEIDA, 2011, p. 16). Pois, primeiramente, na análise historiográfica o conjunto das fontes deve ser estável, “frente a esta situação, o autor [pesquisador] estabelece um conjunto de procedimentos que vão desde checar o registro dos sites até capturar as páginas [...], imprimindo-as ou salvando-as” (SILVEIRA, 2016, p. 6, grifo acrescentado).

Para concluir ainda importa reiterar que operar com documentos digitais não implica em uma revolução metodológica, “necessita sem dúvida, de uma metodologia particular, porém fundamentada nos princípios básicos já consagrados da pesquisa historiográfica, apenas adaptados ao formato digital” (ALMEIDA, 2011, p. 25). Portanto, considera-se aqui que, contando com vantagens e desvantagens quanto a seu uso, a fonte digital se apresenta como opção fecunda na historiografia contemporânea.

4 – CADERNO: O CONCEITO FRACASSO ESCOLAR E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

4.1 Condições de possibilidade do conceito Fracasso Escolar

No século XIX, no contexto educacional brasileiro, não é possível falar do fenômeno Fracasso Escolar, tendo em vista que a escola, embora proposta, não estava disponível a todos. Cabe lembrar que em meados do século XX, para grande parte da população, a escolarização ainda não havia alcançado sua posição de centralidade na sociedade brasileira. Esta posição foi se estabelecendo lentamente, assim como a consolidação do modelo seriado levou várias décadas para estabelecer-se como preponderante (GIL, 2016).

O Fracasso Escolar, portanto, não existiu sempre. Nesse sentido, é possível propor, partindo de Reinhart Koselleck (2006; 2016), que Fracasso Escolar é um conceito “criado/forjado”, que se definiu não de forma instantânea e automática, mas se definiu lentamente, através de processos sócio-históricos que projetaram suas condições de possibilidade, permeados ainda por disputas de caráter político e semântico. Levando-se isso em conta, importa uma questão relevante: “[...] por que somente em determinada época certos fenômenos são reunidos em um conceito comum? ” (KOSELLECK, 2006, p. 117).

Possivelmente a reprovação e a repetência não se constituem como fracasso da escola em meados do século XX, pois na experiência social brasileira a importância da escola era percebida por alguns, mas não por todos, e não de forma homogênea. Sendo assim, interessa buscar “a origem” do conceito no sentido proposto por Bourdieu (2014), quando o fracasso se torna um problema de Estado²⁸. Pois antes disso ele não adquire legitimidade, tendo em vista que se o Estado não oficializa sua existência, não há condições de possibilidade para existir.

²⁸ Partindo de Weber, Bourdieu aborda de forma resumida que “o Estado é o nome que damos aos princípios ocultos, invisíveis [...] da ordem social, e ao mesmo tempo da dominação tanto física como simbólica assim como da violência física e simbólica” (BOURDIEU, 2014, p.34).

Ao analisar a reprovação e repetência, e a sua configuração como problema político-educacional, Natália Gil (2015) argumenta que, a prática de exames e a submissão dos alunos a estes, podendo indicar a aprovação ou reprovação, já estava prevista na escola brasileira desde o período colonial. No entanto a “noção de repetência” adquire condições de possibilidade “apenas quando se institui a escola seriada, já nos últimos anos do século XIX” (GIL, 2015, p. 3). Contudo não adquire caráter de “problema do Estado”, pois “havia uma considerável naturalização desse abandono, permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos” (GIL, 2015, p. 3). A autora, segue indicando que foi diante da “obrigatoriedade escolar, atrelada ao convencimento social das vantagens da escolarização para toda população, que a permanência na escola vai prevalecer, mesmo em face de resultados negativos, como a reprovação” (GIL, 2015, p.3). Em outras palavras, quando o Estado chancela a importância da “escola para todos”, a reprovação e a repetência adquirem legitimidade de existência. Antes de seguir, torna-se relevante explicitar a gênese do Estado, proposta pelo sociólogo Pierre Bourdieu.

Bourdieu considera o Estado como um objeto quase impensável, pois quando pensamos o Estado arriscamos “aplicar ao Estado um pensamento de Estado”, uma vez que estamos inseridos e somos produto dele (BOURDIEU, 2014). O Estado é um dos princípios da ordem pública, segundo autor, “e a ordem não é simplesmente a polícia e o exército, como sugere a definição weberiana – monopólio da violência física. A ordem pública repousa sobre o consentimento: o fato de nos levantarmos na hora supõe aceitarmos a hora” (BOURDIEU, 2014, p. 35-36). O calendário, cuja aceitação parece óbvia, por exemplo, está atrelado a princípios de estruturação da existência social ligados ao Estado (BOURDIEU, 2014). Ainda nesse sentido, para o autor:

O Estado é uma ilusão bem fundamentada, esse lugar que existe essencialmente porque se acredita que ele existe. Essa realidade ilusória, mas coletivamente validada pelo consenso, é o lugar para o qual somos remetidos quando regredimos a partir de certos números de fenômenos – diplomas escolares, títulos profissionais e calendários” (BOURDIEU, 2014, p 38).

Seguindo, Bourdieu destaca o perigo de assumir o Estado como sujeito de ações, assim como a tradição marxista considera, pois “não se aprende nada sobre o mecanismo quando se interroga apenas a respeito das funções” (2014, p.33) e aponta como possível substituir “o Estado pelos atos que podemos chamar de atos de 'Estado' [...] isto é, atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social (BOURDIEU, 2014, p. 39).

São necessários diferentes investimentos de pesquisa, envolvendo a História dos Conceitos e a História Social, para identificar o surgimento do conceito Fracasso Escolar na história da escolarização brasileira. A presente Dissertação pretende apenas aportar alguma contribuição nesse sentido. Interessa aqui apenas pensar nas condições de possibilidade desse conceito, Fracasso Escolar, no sentido de compreender os significados a ele atribuídos no jornal *Folha de S.Paulo*. Diante disso, é possível indicar, como condições de possibilidade do conceito Fracasso Escolar no Brasil, principalmente:

- ➔ Ampliação do acesso à escola – na proposta dos liberais a escola era proposta para todos, mas entendia-se “todos” com algumas restrições.
- ➔ Proposta homogeneizante de seriação – com a preponderância do método de ensino simultâneo e a organização em séries de ensino.
- ➔ Nacionalização da educação – ficando a cargo de Estado prover com uma proposta de abrangência no território nacional
- ➔ Quantificação dos resultados – existência de estatísticas nos discursos oficiais, próximo a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Antes que se apresentasse os elementos indicados acima, o fracasso em termos escolares não dispunha de condições de possibilidade para projetar-se no horizonte de expectativas.

4.2 Percurso metodológico de pesquisa

A construção do período deste estudo compreende, a partir de Koselleck (2006), que um conceito pode ser mais amplo que uma palavra sem, no entanto, alterar seu significado. O autor considera conceitos como “vocábulos nos quais se concentra uma multiplicidade de significados. [...] uma palavra contém possibilidades de significado, um conceito reúne em si diferentes totalidades de sentido. Um conceito pode ser claro mas deve ser polissêmico” (KOSELLECK, 2006, p. 109).

Embora a História dos Conceitos baseie-se em textos e vocábulos, com resultados comprovados pela exegese textual na História Social, os textos e as circunstâncias de origem possuem caráter de referência, propondo investigar as formações da sociedade e estruturas constitucionais, assim como relações entre grupos (KOSELLECK, 2006). A História dos Conceitos se entrelaça à história social pois “sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política” (KOSELLECK, 2006, p. 98). Ainda neste mesmo sentido, o autor esclarece:

História dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e que analisa com particular empenho expressões fundamentais de conteúdo social e político. É evidente que uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só à história da língua, mas também a dados da história social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística” (KOSELLECK, 2006, p.103).

Optando por essa perspectiva teórica, mostrou-se essencial estudar a constituição histórica do conceito de Fracasso Escolar buscando palavras que se aproximam do sentido e engajam-se a ele. É preciso ressaltar, no entanto, que “as palavras que permanecem as mesmas não são, por si só, um indício suficiente da permanência do mesmo conteúdo ou significado por elas designado” (KOSELLECK, 2006, p.105). Na tentativa de trabalhar esse conceito percebe-se a necessidade da inclusão da pergunta: Que

elementos/termos/palavras articulam-se na expressão Fracasso Escolar para que ela se torne um conceito? Essa pergunta se origina da reflexão de Koselleck em relação à palavra “Estado”. Tal questão demanda um imenso investimento de estudos, que vem sendo feito pelo grupo *História da escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados*. Considerando os limites circunscritos, elegemos para diálogo importantes pesquisas do grupo como: *Repetência e Evasão na Escola Brasileira (1889-1930)*²⁹ e *A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970)*³⁰, ambos coordenados pela Prof^a Dra Natália de Lacerda Gil e contando com a participação de pesquisadores também de outras instituições. A pesquisa *Repetência e Evasão na Escola Brasileira (1889-1930)* apontou a reprovação, a repetência e a evasão como um problema político educacional presente em debates educacionais e na agenda pública ainda na primeira metade do século XX. A repetência, porém, projeta-se com preponderância a partir dos anos 1950 (GIL, 2015).

Em diálogo com a produção do grupo de pesquisa procedi à delimitação do período para estudo no mestrado, assim, a delimitação do período foi construída a partir de duas etapas, primeiro a constituição do universo de palavras que se aproximam do conceito. Na segunda etapa propôs-se a realização de uma busca detalhada no acervo digital com a intenção de localizar a existência destes termos.

O acervo digital, disponibiliza, além do acesso ao jornal Folha de S. Paulo, também os jornais *Folha da Manhã*³¹ e *Folha da Noite*³², que em diferentes momentos, como apresentado anteriormente, somaram-se à mesma empresa. Sendo o período disponível, para busca virtual, desde 1921, quando se inicia o primeiro periódico, até os dias atuais. A busca foi realizada através da página “Busca Detalhada” (Figura 3) marcando como intenção de pesquisa os três jornais disponíveis, além de incluir o período de 01/01/1920 à 31/12/2015, utilizando o campo “com a frase exata”³³, a partir dos descritores

²⁹ Projeto de pesquisa desenvolvido com a participação de pesquisadores da UFRGS, USP, UNICAMP, UFMG. Com financiamento do CNPq (processo 472882/2011-2).

³⁰ Projeto de pesquisa desenvolvido com a participação de pesquisadores da UFRGS, USP, UNICAMP. Com financiamento do CNPq (processo 454937/2014-8).

³¹ Mais informações sobre a *Folha da Manhã* ver Mota e Capelato (1981).

³² Mais informações sobre a *Folha da Noite* ver Mota e Capelato (1981).

³³ Após alguns investimentos, em diferentes campos disponíveis, percebeu-se o campo “com a frase exata” respondia de forma assertiva e com resultados mais coerentes com a intenção de pesquisa.

“Fracasso Escolar”, “repetência escolar”, “reprovação escolar” e “evasão escolar”.

Busca detalhada

Folha de S.Paulo Folha da Manhã Folha da Noite

com todas as palavras

com a frase exata

com pelo menos uma das palavras

sem as palavras

Escolha a data exata

Escolha o período: De Até ou Dia Mês Ano

Caderno Todos ou Tema Todos

BUSCAR

Figura 3 - Busca detalhada (Acervo Folha)

A partir da busca realizada no acervo folha *online*, foi encontrado o total de 1200 páginas. Esse *corpus* documental foi apresentado na defesa do projeto à banca. Existia a hipótese de que alguns artigos estivessem contemplados na busca em mais de um descritor. Buscando construir inteligibilidade aos dados, para sustentar a escolha do período, foram organizados na seguinte tabela os descritores de busca e os resultados agrupados por décadas.

TABELA 1 – Resultados pesquisa quatro descritores (1920 – 2010)

	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010*	Total
Fracasso Escolar	0	0	0	1	0	12	23	31	30	11	108
repetência escolar	0	0	0	1	1	9	25	29	17	1	83
reprovação escolar	0	0	0	1	2	9	1	7	8	3	31
evasão escolar	0	0	7	27	35	125	234	309	189	52	978
Total década	0	0	7	30	38	155	283	376	244	67	1200

*Período demarcado 2010-2015. Vale lembrar que os números são muito menores porque se trata da metade do período.

Fonte: Dados obtidos no levantamento realizado no acervo Folha

A tabela acima mostra um número maior de páginas localizadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Vale considerar que nas décadas de 1980 e 1990 as representações sobre o Fracasso Escolar ganham força, também, no debate do campo educacional, como apontou Gina Faria (2008) em sua tese ao analisar os artigos dos Cadernos de Pesquisa publicados pela Fundação Carlos Chagas, no período de 1971 a 2006. Partindo destas premissas, estabeleceu-se, como delimitação temporal de 01/01/1980 à 31/12/2009 compondo, assim, um universo próximo a 903 páginas, sendo este o recorte apresentado na defesa do projeto em agosto de 2016.

Contudo é expressiva a concentração de artigos nos anos 70. Segundo Caio Túlio Costa, então acionista majoritário do Grupo Folha, em entrevista a Marcos Cripa (COSTA, 2006 apud CRIPA, 2007), a importância projetada na educação da década de 70 está ligada à figura do jornalista Perseu Abramo, então diretor da seção Educação.

A importância e o tamanho que a Folha atribui à cobertura de educação nos anos 1980, 1990, e agora no começo deste século, é a importância natural que ela dá ao tema. A discrepância é a importância que lhe dava em meados dos anos 1970, em função do voluntarismo de um editor. Naquela época, o jornal tinha um editor extremamente politizado, que era o Perseu Abramo, e a alta incidência de chamadas na primeira página e a grande cobertura da educação estão diretamente ligadas à personalidade do editor de Educação [...] Então, a cobertura de educação, em meados dos anos 70, era uma cobertura política, era uma cobertura que dava conta das reformas necessárias à universidade, dava conta dos movimentos estudantis, dava conta da efervescência da universidade, que era onde se fazia política no Brasil [...] A educação era, portanto, uma maneira de se falar das necessidades de reformas educacionais, de liberdades democráticas, de liberdade para universitários, de liberdade para várias formas de organizações e para as entidades estudantis. Ao se falar da educação, falava-se, na verdade, de política (COSTA, 2006 apud CRIPA, 2007, p. 78).

Possivelmente por esta editoria estar muito ligada ao jornalista Abramo com suas conexões políticas e seu diálogo com a universidade, onde lecionava, parte significativa desses artigos abarcam reportagens referentes ao ensino superior, que não se constitui como foco neste estudo.

Na banca de qualificação do projeto o professor Alceu Ferraro sugeriu a inclusão do descritor “sucesso escolar” por ser antônimo de Fracasso Escolar, lembrando ainda, da perspectiva do pesquisador francês Bernard Lahire, que optou por pesquisar o fracasso pelo viés do sucesso (LAHIRE, 1997; 2004). O

professor ainda propôs para reflexão a inclusão do termo “rendimento escolar”. Buscando circunscrever termos que podem envolver o conceito Fracasso Escolar, o analfabetismo também foi cogitado, partindo dos estudos de Alceu Ferraro (2009). No entanto, avaliamos que não caberia nesse momento do estudo.

Embora analfabetismo e Fracasso Escolar, no Brasil, possam compartilhar proximidades, como: lugar geográfico com maior incidência, rural/urbano ou norte/sul; e perfil de indivíduos com possibilidades maiores de acordo com raça/sexo/classe social entre outros possíveis pontos que as aproximem. Por outro lado, o analfabetismo constitui-se como história inacabada e imensa (FERRARO, 2009), e que abarcou diferentes significados ao longo do tempo. Exemplo disso são as alterações questões/perguntas em termos censitários que se modificaram: “Saber ler e escrever”, “saber ler”, “saber ler e escrever um bilhete simples”. Destaca-se que alfabetização e analfabetismo são a única característica censitária que permanece desde 1872 (FERRARO, 2009). Contudo, identifiquei, assim como Koselleck (2006), que a permanência da palavra não se atrela necessariamente ao mesmo conteúdo ou significado, sendo inevitável investir em pesquisas para inferir nesse sentido.

Para consolidar a decisão se considerou, principalmente, dois pontos. Primeiro a grande densidade de pesquisas que contemplam a alfabetização/analfabetismo e possibilidade restrita em uma Dissertação. Segundo, as contribuições apresentadas na qualificação do projeto, por Ferraro (2016), sobre a inserção dos descritores “sucesso escolar” e “rendimento escolar”. A preposição de Reinhart Koselleck que “os antônimos de cada termo devem ser investigados” (2006, p.113), indicando como pertinente a inclusão de ambos, e optando por não contemplar o analfabetismo e alfabetização, compondo assim um novo quadro:

TABELA 2 – Foco amplo – Resultado pesquisa seis descritores (1920 – 2010)

	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010*	Total
Fracasso Escolar	0	0	0	1	0	12	23	31	30	11	108
sucesso escolar	0	0	0	1	0	1	5	2	29	12	50
reprovação escolar	0	0	0	1	2	9	1	7	8	3	31
repetência escolar	0	0	0	1	1	9	25	29	17	1	83
evasão escolar	0	0	7	27	35	125	234	309	189	52	978
rendimento escolar	0	3	17	31	54	170	50	117	177	25	644
Total década	0	3	24	62	92	326	338	495	450	104	1894

*Período demarcado 2010-2015.

Fonte: Dados obtidos no levantamento realizado no Acervo Folha.

O termo “rendimento escolar”, apresenta uma maior persistência em termos de temporalidade, aparecendo, pela primeira vez na década de 1930, com o título: *“Organização de testes escolares: uma reunião de diretores para tratar do assunto”*, em 20/03/1932. Com uma reportagem de capa, a reunião referida foi organizada “a convite dos srs. Assistentes técnicos” do “Serviço de Psychologia Applicada” para “tratar-se do trabalho de organização de testes de escolaridade, a fim de se dar um critério objectivo à avaliação do rendimento escolar” (FSP-FM, 20/03/1932, p.1). É possível perceber a relevância atribuída aos testes escolares neste período e a aproximação com o campo da psicologia. Ana Laura Godinho Lima, em suas análises sobre os problemas de rendimento escolar a partir de discursos especializados de manuais de psicologia e artigos da Revista de Educação, publicados nas décadas de 1930 e 1940, indica que “uma das questões centrais a ser enfrentada na escola era a heterogeneidade dos alunos. Constatavam que as crianças apresentavam diferenças individuais de inteligência e de interesses e, portanto, era preciso classificá-las em turmas homogêneas” (LIMA, 2015, p.109). Ainda vale lembrar que sob o regime de Getúlio Vargas (1930-1945), a educação ocupou importante centralidade no ideário nacionalista (ROMANELLI, 1983), nesse sentido, pode-se supor que preocupações sobre o rendimento escolar apareçam como necessárias para o desenvolvimento da nação.

Já o artigo *“O drama do rendimento escolar”* (FSP, 21/07/2015) escrito por Rosely Sayão, evocado no início desta Dissertação, é o último localizado e anuncia a pertinência e atualidade do termo. A autora aborda o rendimento escolar como um problema para os pais e indica que “o sucesso ou Fracasso Escolar não costumam traçar os destinos das crianças ou dos jovens, a não ser que os pais assumam isso como uma profecia” (FSP, 21/07/2015). A representação de rendimento escolar abordado nos artigos de 1932 e de 2015 são distintas, assim como seus significados. Ao longo deste estudo fica evidenciada a potencialidade de investir em mais estudos sobre o rendimento escolar, a partir do jornal, principalmente no período de 1930 a 2000.

Na década de 1980, seria pertinente analisar que os termos “reprovação escolar” e “rendimento escolar”, que estavam em constante crescimento nas décadas anteriores, retrocedem de forma drástica, contrastando com o

crescimento dos demais descritores. O primeiro com um total de nove artigos encontrado na década de 70 diminui para apenas um na década seguinte; o segundo, “rendimento escolar”, que obteve crescimento significativo desde 1930, e ainda registrou crescimento exponencial da década de 1960 (com 54 artigos) para 1970 (com 170 localizados), e decresce vertiginosamente em 1980 para 50 artigos.

Sobre o descritor “evasão escolar” deve se notar sua presença no jornal, desde a década de 1940, quando aparece pela primeira vez, no *Folha da Noite* em 03/03/1941, na coluna “Ultima” com o informe da publicação do quarto número da Revista Brasileira de Estatística, “visando a maior difusão dos conhecimentos metodológicos, como estímulo ao estudo sistemático de vários problemas contemporâneos sob prisma estatístico” (FSP-FN, 03/03/1941, p.4). Acrescenta-se, ainda na publicação, o sumário da revista, onde destaca-se os seguintes artigos: “Alguns aspectos da educação primária” por Lourenço Filho; “O problema das provas repetidas” escrito por Pedro Egydio de Carvalho; “A evasão escolar no ensino primário” por M. A. Teixeira. Este descritor se constitui como expressivo, em relação ao número de artigos, desde 1980.

Outro ponto que suscitou certa reflexão, após a banca de qualificação do projeto, diz respeito à questão objetiva do pouco tempo disponível para um estudo deste porte e o imperativo de escolhas que esta questão apresenta. Desse modo, avaliando algumas variáveis, principalmente o referencial teórico que ampara este estudo, foi mantida a temporalidade da pesquisa nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Percebeu-se, também que, embora o rendimento escolar em muito se aproxime dos discursos de Fracasso Escolar, seu foco consiste no funcionamento do sistema escolar, que não está necessariamente ligado ao “insucesso”. Na década de 1940, o substantivo “qualidade” podia remeter a características boas ou não, no sentido de que era preciso dizer que algo era de “boa qualidade” ou de “má qualidade”. Com o tempo se dissocia este significado, sendo que na atualidade o termo qualidade pode remeter, quase de forma automática, apenas a características positivas/boas.

Koselleck (2006, p. 109) considera que “o conceito reúne em si a diversidade da experiência histórica assim como a soma das características objetivas teóricas e práticas em uma única circunstância, a qual só pode ser dada como tal e realmente experimentada por meio deste mesmo conceito”.

Seguindo esta proposição, percebe-se que o termo rendimento escolar abarca um universo de significados fronteiriços com o Fracasso Escolar, no entanto elas não são “dadas e experimentadas” no mesmo conceito (KOSELLECK, 2006).

É possível que o termo evasão escolar, no período proposto, estivesse mais atrelado ao secundário/ensino médio e superior. No entanto, tal análise não se constituiu como foco aqui, pois a opção foi contemplar os discursos endereçados ao 1º grau ou ensino fundamental, focalizando as escolas públicas. Considerando o limite de tempo e o encurtamento dos prazos³⁴, decidiu-se por não contemplar o descritor “evasão escolar” e seguir a sugestão de inserção do termo “sucesso escolar”, conforme indicado por Ferraro.

Compreendendo o Fracasso Escolar como polissêmico (KOSELLECK, 2006), no sentido que o conceito pode ser expresso por uma ou mais palavras com uma ancoragem que as agrega, delimitou-se o foco de análise aos seguintes descritores: Fracasso Escolar, sucesso escolar, reprovação escolar e repetência escolar.

³⁴ Em maio de 2016, com a integração ao quadro de bolsista CAPES, o que possibilitou uma maior interação com o meio acadêmico, também foi imposto um encurtamento dos prazos (de 30 para 24 meses) e enfrentou-se a necessidade de adequação.

4.3 Fracasso Escolar como conceito polissêmico

O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico. Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela (KOSELLECK, 2006, p.109).

Importa perceber que o conteúdo semântico não é homogêneo, ele é constituído de extrema variabilidade, “podendo significar tudo ao mesmo tempo, ou apenas um dos sentidos exclusivamente” (KOSELLECK, 2006, p. 62). Diante dessa consideração do autor, optou-se por reorganizar a tabela de descritores:

TABELA 3 – Foco período e descritores

	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010*	Total
Fracasso Escolar	0	0	0	1	0	12	23	31	30	11	108
sucesso escolar	0	0	0	1	0	1	5	2	29	12	50
reprovação escolar	0	0	0	1	2	9	1	7	8	3	31
repetência escolar	0	0	0	1	1	9	25	29	17	1	83
Total década	0	0	0	4	3	31	54	69	84	27	272

*Período demarcado 2010-2015.

Fonte: Dados obtidos no levantamento realizado no Acervo Folha.

Na década de 50 observa-se que um mesmo artigo apresenta os quatro descritores: Fracasso Escolar, sucesso escolar, reprovação escolar e repetência escolar. Como hipótese, se vislumbrava que seria encontrado, com uma certa regularidade, o mesmo artigo com referência em outros descritores, o que no decorrer da pesquisa não se confirmou, sendo poucos os que se repetiam e nenhum outro com incidência nos quatro descritores. Publicado no jornal *Folha da Manhã*, em 20/02/1958, sob o título de “*A crise da escola primária é problema que não comporta uma solução de caráter geral*”, o artigo conta com “declaração” da professora Maria José de Barros Fornari de Aguirre, assistente da cadeira de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia da USP, e ocupa 1/3 da página, contendo ainda uma foto da professora em questão. Considera-se este espaço dedicado a reportagem como expressivo e

a seguir podemos observar o título e a “linha-fina”³⁵ que complementa o sentido deste.

ENSINO E MAGISTERIO

“A crise da escola primaria é problema que não comporta uma solução de carater geral”

“Mesmo que essa medida fosse proposta, implicaria em muitas soluções menores, nem sempre de realização facil ou imediata” — **Repetencia escolar** e seus fatores principais — Declarações da profa. Maria José de Barros Fornari de Aguirre, assistente da cadeira de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia

Figura 4 – Título artigo (Folha da Manhã, 20/02/1958, p.6).

O artigo iniciou apontando a “amplitude e a complexidade dos problemas de educação”, enfatizando a presença de muitas deficiências no sistema educacional e a necessidade de se fazer alguma coisa. Para professora Maria José Aguirre, a “reprovação é sempre sintomática de deficiência: na qualidade ou na graduação do ensino; no conhecimento individual do aluno; de recursos para atender às necessidades especiais dos que não se ajustam às condições comuns no ensino ou da escola” (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6). Afirmou que a repetência pode ser encarada de muitas maneiras dependendo do ângulo que se está, como:

[...] para o Estado é um ônus que deveria ser evitado, para os professores sobrecarga ou tarefa penosa e ingrata; para os pais são esforços e sacrifícios a repetir-se novamente por um ano ou mais; para o aluno é o fracasso diante do professor, dos colegas e de si mesmo (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6).

No entanto, a professora advertiu dois pontos importantes: sobre o aluno e sobre os professores. No primeiro afirmou a impossibilidade de restringir o problema ao aluno sob a justificativa da incapacidade mental da criança, “pois nem sempre o reprovado é débil mental: as crianças normais, mesmo as super-

³⁵ De acordo com o Círculo Folha no Manual de Edição, linha-fina é “Frase ou período sem ponto final, que aparece abaixo do título e serve para completar seu sentido ou dar outras informações. Funciona como subtítulo” (CÍRCULO FOLHA). Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_1.htm. Acesso em junho de 2016.

dotadas são também reprovadas em nossas escolas” (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6). Sobre os professores também considerou que não se pode apontar como “causa única ou principal da reprovação” pois “não está em suas mãos controlar tudo. O ajustamento social e emocional do aluno é básico para seu sucesso escolar, deficiências físicas ou fisiológicas poderão trazer empecilhos ao aproveitamento do curso” (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6).

Considerou os fatores que contribuíram com certa frequência para o alto índice de reprovação da escola primária, e enfatiza em tópicos aspectos como: “a imaturidade de trabalho”; no sentido de a criança ainda não “estar preparada” para o estudo sendo recomendável cursar a classe pré-primária indicando ainda:

Seria conveniente que através de exame cuidadoso [...] pudessem ser reconhecidas as crianças ainda imaturas e encaminhadas à classe pré-primária, onde recebendo treino adequado, exercitando-se em tarefas simples pudessem estar em condições satisfatórias para o trabalho escolar no ano seguinte. (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6).

É interessante notar que o termo Fracasso Escolar surge a partir da menção de uma pesquisa realizada na França: “Charlotte Buher e seus assistentes verificaram que no primeiro grau das escolas de Viena era a maturidade de trabalho a principal causa do Fracasso Escolar (cerca de 80%)” (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6). Como causa ainda apareceu: a dislexia resumindo-se como “dificuldade maior ou menor para compreender e interpretar palavras escritas ou impressas” (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6); “a falta de orientação para estudo”, considerando-se que isso “fica a cargo” de quem cuidar da criança em casa; o confinamento de iniciativa, no sentido da escola não aceitar a iniciativa do aluno; frequência irregular, ligada ao descuido familiar de enviar a criança a escola; dificuldades emocionais geradas por “certas experiências desagradáveis” que podem proporcionar um bloqueio em termos emocionais. A entrevista continua: “Por aí se pode verificar que a crise da escola primária é problema que está a exigir muitas soluções. Mesmo que uma solução geral fosse proposta, implicaria em mais soluções menores, nem sempre de realização fácil ou imediata” (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6).

A professora entrevistada cita medidas que têm colaborado para “aliviar a carga de repetência” como: criação de classes pré-primárias, “pois contribuem para facilitar o ajustamento da criança à realidade escolar” e a

criação de classes especiais “para débeis mentais que proporcionam atenção especial e ensino adequado” já que a não promoção destes gera a retenção por vários anos. Enfatiza, contudo, que estas medidas não bastam para diminuir o alto índice de reprovação e que “há causas muito mais gerais”, trazendo novamente para debate a “imaturidade ou deficiência mental de algumas crianças” e acrescentando o sistema de promoção da escola, como não satisfatório. Nesse sentido, a entrevistada apontou o artigo de Almeida Junior, “Repetência e promoção automática”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, considerando a modificação da concepção de ensino primário, assim como a revisão do programa e dos critérios de promoção sendo algo a pensar para melhoria da educação.

Ainda sobre a solução, a professora defendeu a impossibilidade de se propor algo de “caráter geral”, considerou que “convém, pois, descer a problemas de menor amplitude e cuja solução não implique em reformas completas”, como aplicação de métodos novos em escolas-modelo. Outro ponto que apresenta é a flexibilidade de promoção, “acelerando-se o ritmo para os mais bem-dotados e retardando-o para os de aprendizagem mais lenta” (Folha da Manhã, 20/02/1958, p. 6).

Entretanto, no decorrer da reportagem observa-se a centralidade das causas no aluno e, por conseguinte, na família. Embora a entrevistada professora Maria Aguirre destaque que não é possível delimitar o aluno como causa única ou principal da reprovação, os fatores que culpabilizam os alunos são preponderantes.

Antes de prosseguirmos na análise, constitui-se como necessário apontar a diferença entre os termos reprovação e repetência. Embora em nosso espaço de experiência eles estejam localizados muito próximos, como representação de um problema político educacional, nem sempre partilharam estes lugares. Para Gil (2015, p. 3), “a reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve desempenho mínimo estabelecido como desejável”. Como consequência disso temos a retenção, termo que aparece preponderantemente em documentos oficiais que, segundo a autora, “a retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de escola seriada, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra” (2015, p. 3). E a autora ainda continua discorrendo sobre a distinção dos termos indicando que a

“repetência aponta como fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinadas séries, que vão se submeter a cursá-la novamente” (GIL, 2015, p.3).

O conceito Fracasso Escolar, possivelmente, próximo à década de 1950, no contexto brasileiro, organiza-se em um coletivo singular, que parece perpassar por si experiências (relacionadas ao passado e ao presente) e expectativas (vinculadas ao futuro) de frustrações com a escola frente a sua insuficiência. Pensando sobre o conceito Fracasso Escolar e considerando a necessidade de condições para sua existência, apresentadas anteriormente, encontra-se como possível indicar que este conceito abarca variados significados, relacionados à estrutura intra-escolar e extra-escolar, entre outros possíveis, como iremos discutir a seguir, no próximo capítulo.

5. *CADERNO ESPECIAL: A POLISSEMIA DO CONCEITO FRACASSO ESCOLAR POR DENTRO DA FOLHA DE S. PAULO*

Depois de percorrido o percurso-metodológico da construção do período e estabelecidos os termos que integram o conceito Fracasso Escolar, foi realizada a busca no Acervo Folha³⁶, com os descritores: Fracasso Escolar, sucesso escolar, reprovação escolar e repetência escolar. A partir desses critérios, foram localizados 207 artigos (entre reportagens, matérias, colunas de opinião e classificados). A análise foi pautada pela questão de pesquisa: como os discursos sobre o Fracasso Escolar são significados no jornal *Folha de S. Paulo*? No primeiro momento, dos objetivos específicos para análise foram criados critérios de indexação. Para ilustrar melhor esta construção/escolha:

TABELA 4 – Objetivos e critérios de indexação

O que? (Objetivos específicos)	Como? (Critérios de indexação)
Localizar as narrativas em termos de composição de jornal.	Caderno – Coluna – Página
Identificar indivíduos envolvidos nesses discursos. Vozes que aparecem.	Quem escreve Fonte/dados/vozes
Compreender quais áreas disciplinares aparecem preponderantemente	Fonte/dados/vozes Causa – solução

Com os critérios de seleção e análise construídos, o processo de leitura analítica, densa e meticulosa ganhou sentido. Logo ao iniciar a leitura percebeu-se como central analisar o espaço físico destinado ao artigo. Sobre esse aspecto, o espaço físico ocupado por cada matéria, foi necessário pensar em um padrão de quantificação, possibilitando assim, transformar as informações em indicadores mensuráveis. Optou-se pelo padrão de módulo,

³⁶

Disponível em: http://acervo.folha.uol.com.br/busca_detalhada/. Acesso em junho 2016.

explicitado no canal Círculo Folha – Edição³⁷, como “[...] formatos fixos que são usados na paginação da Folha”. O jornal *Folha de S. Paulo* adota três módulos básicos: “a) Módulo 100 – Texto de uma coluna [...] redação concisa, direta e inteligente; b) Módulo 200 – Texto de duas colunas. Admite um maior detalhamento da notícia; c) Módulo 300- Texto de três colunas. Reserve-o para notícias realmente importantes” (CÍRCULO FOLHA, 2016). Assim, “módulo” foi um dos critérios de indexação.

Na leitura meticulosa observou-se as variadas composições de aporte visuais nos artigos como: foto, desenho, arte, gráfico, infográfico, desenho e tabela e a possível relação que estes objetos tem com o objetivo em questão. Considerando a comunicação visual, que abarca forma, diagramação, imagens propostas e sua disposição em relação ao texto, tipos de fontes, utilização de tabelas, infográficos, disposição das palavras e cores como discurso visual (NETO, 2007). Embora nos limites propostos não seja possível adensar as discussões da linguagem visual, que trazem um discurso implícito, desconsiderá-la, em detrimento apenas do aspecto textual, não se aponta como razoável. Nesse sentido, optou-se por incluir, indexando, uma coluna de “arte”. Isso quer dizer que se buscou localizar na leitura de cada um dos artigos as seguintes observações:

- 1) **Data da publicação;**
- 2) **Título do artigo;**
- 3) **Localização** - inserindo critérios específicos como: **Caderno, Coluna e Número da página;**
- 4) **Arte** - discriminando entre Imagem, Foto, Tabela, Gráfico, Infográfico, Desenho entre outros possíveis recursos.
- 5) **Espaço disponível para o artigo.** Adotou-se o formato de **Módulo** (tamanho padronizado pela e Folha);
- 6) **Quem escreve** - considerando indivíduo e o lugar de onde fala;
- 7) **Fonte/dados/vozes** – localizando as referências acionadas na construção da escrita;
- 8) **Causa** – mirando identificar os motivos atribuídos ao Fracasso Escolar;
- 9) **Soluções** – visando identificar possíveis soluções para o problema do Fracasso

³⁷ Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_p.htm. Acesso em junho de 2016.

- 10) **Foco** – como espaço projetado para inserir palavra-chave ou pensamento-chave do artigo ou, ainda, algo interessante que não tenha sido contemplado anteriormente.

A seguir retornou-se à leitura criteriosa dos artigos, lendo-os na íntegra, completando, como um quadro de fichas, a tabela de análise, ressaltando os conceitos mais importantes, construindo assim, uma análise do conteúdo.

Torna-se relevante historicizar neste percurso que, por ser uma fonte digital, com o acervo disponível de forma virtual, através da consulta *online*, nem sempre os marcadores estavam disponíveis, sendo por vezes imprescindível a leitura integral da página a fim de localizar os descritores em questão no corpo do texto. O que de certa forma gerou morosidade e frustração em relação à fonte. Outra peculiaridade desta fonte encontra-se na composição do texto, estando em uma minoria de artigos confere-se como pouco legível ou, ainda, a possibilidade de encontramos artigos que pouco dialogam com o descritor.

Os significados que a *Folha* apresenta para o Fracasso Escolar, a partir da delimitação temporal e dos descritores selecionados, encontram-se predominantemente ligados ao Fracasso Escolar da escola brasileira. Vale a pena destacar que embora o jornal publique também dados referente ao ensino privado e, por vezes, foque suas lentes no nível médio e superior do ensino, nesse estudo concentra-se o foco predominantemente na educação básica. Por exemplo, a reportagem “*só 1/3 do ensino particular é adequado*” apresenta que este problema permeia, também, o ensino particular. Através dos dados tabulados e fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a reportagem compara o desempenho da rede pública com a privada e afirmava que “*a elite brasileira também tem resultado fraco*” (FSP, 28/06/2004, p. 1). Para Eliezer Pacheco, então presidente do INEP,

A desigualdade no rendimento dos alunos das públicas e das privadas é muito mais reflexo da realidade econômica do que indicador de um nível de aprendizado. A maior parte do aprendizado é explicada por fatores extra-escolares (FSP, 28/06/2004, p. 1).

Pacheco ainda indicava que “se a clientela desses estabelecimentos é de pessoas de nível socioeconômico muito mais favorável ao aprendizado, esse resultado é motivo de preocupação”.

5.1 Localização dos discursos em termos de composição do jornal

Opera próximo a uma questão imperativa, para pesquisa histórica, principalmente na história dos periódicos, compreender, ou como Luca (2008a) aponta “assenhorar-se”, da composição e organização interna do jornal. No capítulo, “Editorial da fonte” buscou-se abordar a história desse jornal assim como suas mudanças, de diferentes esferas como: editorial, tecnológicas, gráficas. Ficaram evidentes, também suas alterações em termos de composição do conteúdo proposto e o espaço a ele dedicado. Para clarificar essas mudanças uma contribuição importante é o estudo de Marcos Luiz Cripa, que comparou através de uma análise densa (com o periódico em questão, Folha de S. Paulo, e com entrevistas) a cobertura dada à temática “Educação” nos anos de 1973 e 2002. Nesse trabalho o autor indicou a tendência de redução de matérias como também do espaço físico de cobertura dedicado ao tema (CRIPA, 2007).

Além dessa análise, interessa perceber as sincronias dentro do recorte temporal proposto, década de 1980, 1990 e 2000. Nesse sentido, manteve-se o que anunciado no projeto: localizar as narrativas em termos de composição de jornal, atentando para sua realidade nada natural, suas disputas diárias em termos de: espaço disponível, a página que acolhe o artigo, a linguagem visual com a inserção ou não de recursos da comunicação visual, diagramação, o caderno e a coluna em que são publicados. Ademais, este conjunto possibilita localizar lutas, ideias, compromissos e interesses que permeiam a construção do periódico. Assim, a fim de facilitar a leitura foram organizados três eixos: 1) Página e módulo; 2) Caderno e coluna; 3) Comunicação visual.

A página constitui-se como elemento indicativo pertinente para pensar a relevância do artigo. No canal Círculo Folha - Edição³⁸, encontramos a definição atribuída à “página ímpar”, sendo que “as notícias mais importantes são editadas nas páginas de número ímpar porque, em tese, elas atraem mais atenção visual do leitor do que nas páginas de número par” (CÍRCULO FOLHA, 2016). Mesmo que o texto considere “em tese”, não indicando mais estudos, o Manual da Redação opera como uma espécie de legislador indicando a visão da empresa que rege a escrita e suas decorrências como a diagramação. Ao

³⁸ Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_p.htm. Acesso em junho de 2016.

mesmo tempo que a página ímpar ocupa centralidade, por outro lado a página par é relegado ao segundo plano nas estratégias editoriais do jornal.

A “primeira página”, conhecida também como “capa”, também indica peculiaridades, pois estar na capa não quer dizer a mesma coisa que estar em outro lugar. Na primeira edição do Manual Geral de Redação da Folha (1984, p. 84 *apud* CRIPA, 2007), considera-se que a Primeira página “é obviamente a página mais importante do jornal”. Assim, “a primeira página de cada jornal é considerada, jornalística e academicamente, a apresentação do produto” (CRIPA, 2007, p.125). Edmundo Neto (2007) analisou as capas do jornal Folha de S. Paulo, desde a década de 1920, quando ainda estavam vinculados apenas aos títulos *Folha da Manhã* e *Folha da Noite* e ainda não compartilhavam de uma unidade visual. Com a influência do cinema e da televisão e com a força dos novos recursos de fotografia e fotojornalismo, os impressos investiram na linguagem visual, buscando projetar o jornal impresso como uma tela de cinema ou TV. Contudo, apenas nas décadas de 70 e 80 “as imagens ganham importância, e parecem contar histórias sem que seja necessário a ação do leitor perante o texto” (NETO, 2007, p. 6). Indicando um adensamento da unidade visual e investimentos nessa área.

Neste estudo, são poucas as capas que contemplam o conceito Fracasso Escolar. E desse grupo limitado, a maioria não se concentra no Primeiro Caderno, o principal. Apenas duas foram indexadas à análise no período proposto. Sendo uma “chamada”³⁹ com característica breve, “*Ensino básico ganha incentivo*”, (Figura 5), identificada na primeira página do Primeiro Caderno, no lado direito inferior e destacada na imagem ao lado (FSP, 4/11/1995, p. 1). A única reportagem que adquiriu caráter de “manchete”⁴⁰, por não ser apenas um texto chamada, identificada como um texto “iceberg”⁴¹. Com

³⁹ De acordo com o Círculo Folha no Manual de Edição, chamada “Texto curto na Primeira Página que resume as informações publicadas pelo jornal a respeito de um assunto. Remete o leitor para as páginas que trazem a cobertura extensiva. Mais do que qualquer outro, é um texto jornalístico que exige frases curtas, secas, substantivas” (CÍRCULO FOLHA). Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_m.htm. Acesso em junho de 2016.

⁴⁰ De acordo com o Círculo Folha no Manual de Edição, manchete “É a principal notícia do dia e deve receber o título mais importante da Primeira Página” (CÍRCULO FOLHA). Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_m.htm. Acesso em junho de 2016.

⁴¹ De acordo com o Círculo Folha no Manual de Edição, iceberg tem por característica começar na Primeira Página e continuar em página interna do jornal (CÍRCULO FOLHA). Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_i.htm. Acesso em junho de 2016.

o título: "Repetência na 1ª série é de 40% em média", (Figura 6) ocupando a capa do Primeiro Caderno em 8/9/2000.



BOA NOTÍCIA

Ensino básico ganha incentivo

Professores que se destacarem na luta contra a repetência escolar poderão concorrer ao prêmio Incentivo à Educação Fundamental.

Em março, os vencedores ganharão medalhas, diplomas e R\$ 4.000. Pág. 35

Figura 5 - "Ensino básico ganha incentivo" (FSP, 4/11/1995, p.1)

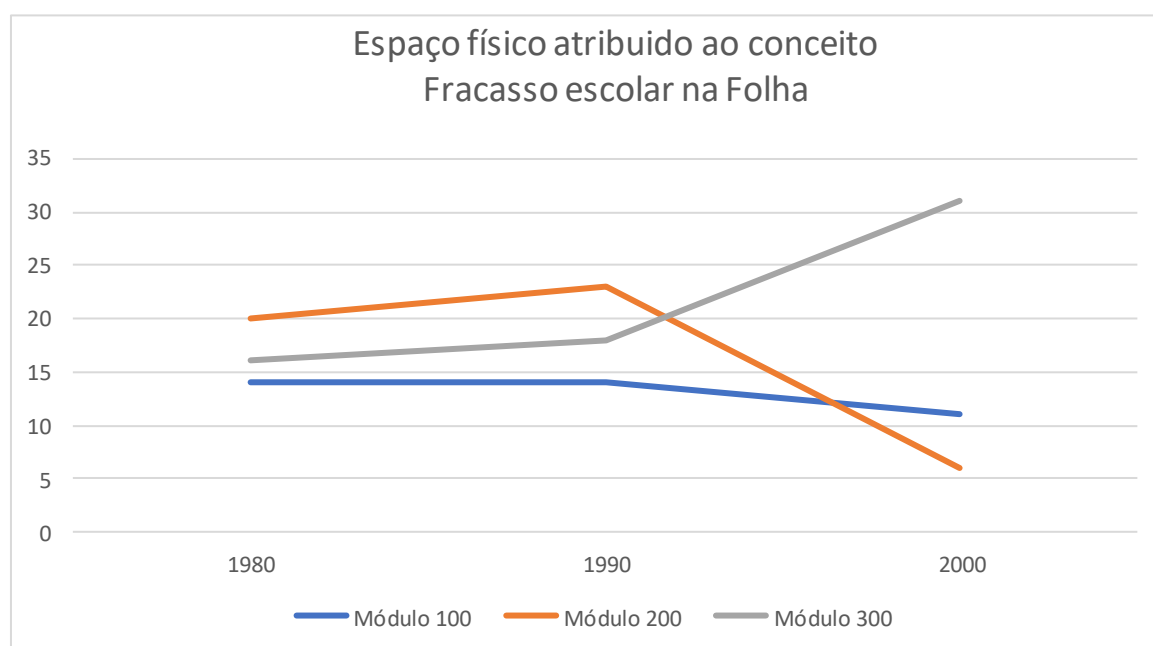


Figura 6 - "Repetência na 1ª série é de 40% em média" (FSP, 8/9/2000, p.1)

Essa reportagem, "*Repetência na 1ª série é de 40% em média*", tem centralidade em diferentes sentidos. Além da posição em termos de composição de jornal, da variedade de vozes nos discursos, diversidade de causas elencadas para o problema, ainda agrega em si outros artigos como: "*Repetência 1º ano continua em 40%*", referindo que a taxa em pouco avançou em relação a pesquisas anteriores; "*Trabalho não atrai melhores professores*", assinado pela reportagem local contou com opinião de Sônia Penin e de

especialistas como psicóloga e ainda professores de primeira série; *“Trabalhar desestimula estudo”* indicando que crianças que trabalham são afetadas negativamente nos estudos; *“Para FHC, analfabetismo está ‘condenado à morte’”*, onde Raquel Ulhoa e Otavio Cabral entrevistaram o então presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso. Constitui-se como uma espécie de dossiê sobre o problema do Fracasso Escolar.

Marcos Cripa (2007) utiliza a medida de centímetros por coluna de matérias para averiguar a cobertura da área de educação que a Folha investiu nos anos de 1973 e 2002 e confirma a redução drástica dos indicadores referentes ao primeiro (1973) para o segundo ano (2002). Considerando o padrão “módulo”, adotado na presente pesquisa, identificou-se que o conceito Fracasso Escolar entre as décadas de 1980 e 2000 aumenta sua presença em termos de espaço físico dentro da Folha na década de 2000. Nas décadas de 80 e 90 o módulo 200 - texto de duas colunas com certo detalhamento da notícia – preponderava com uma leve vantagem. Contudo, na década 2000, o módulo 300 – que opera com textos de três colunas e foca em notícias realmente importante – desponta com uma incidência aproximada de três vezes mais do que os outros módulos. A seguir podemos acompanhar melhor essas conclusões:



Dados obtidos da "tabela de análise" organizada a partir do acervo Folha.
Gráfico 1 – Módulo

Diferentemente do resultado encontrado por Cripa (2007), que pesquisou o campo educação e percebeu um encurtamento no espaço dedicado a educação entre a década de 1970 e 2000. Especificamente sobre o Fracasso Escolar houve aumento não apenas na quantidade de artigos encontrados (Tabela 3), mas significativamente no espaço físico dedicados ao tema (Gráfico 1).

No entanto, a partir dos indexadores “caderno” e “coluna” pouco se pode considerar em índices quantificáveis. Ao iniciar esta pesquisa, ainda na defesa do projeto, se presumia a presença de “cadernos” e “colunas” onde a educação se constituísse como tema predominante, com editoriais próprios, tendo uma linearidade temporal marcante no período proposto. Ademais, o que se localizou no quadro de fichas foram variados cadernos, sendo predominantemente: *Primeiro Caderno* e *Segundo Caderno* durante todo recorte temporal, tendo na década de 1980 a discreta presença do caderno “Ilustrada” e nos anos 1990 e 2000 o caderno “Cotidiano”. Ainda é possível identificar outros cadernos, como “Economia”, “Dinheiro”, “Classificados”, “Mais” e “Folha Equilíbrio”, porém aparecem de forma pouco expressiva. A contribuição mais substancial desses itens de análise, diz respeito não à quantificação da localização, mas à compreensão da localização na comunicação do periódico como um todo e no decorrer do tempo.

Novamente busca-se para diálogo o estudo de Marcos Cripa (2007) que atribui a maior projeção à temática educação, em 1973 do que em 2002, tanto no número de matérias como de espaço físico destinado a elas, de forma substancial à figura de Perseu Abramo (1929-1996). Entre variadas identidades como jornalista, professor, sindicalista e político, trabalhou em diversos espaços, dos quais é interessante citar, o jornal *O Estado de S. Paulo* (1952-1962) e a *Folha* no período de 1972 a 1979. (CRIPA, 2007).

O jornal FSP, projetando certa importância à temática educação, ainda em 1965 destinou uma coluna, no termo da época “seção”, destinada a debater o tema. Apesar das inconstâncias, essa seção “Problemas da Educação” foi mantida com o mesmo nome até o início da década de 70. Perseu Abramo começou a assinar a coluna em 23 de abril de 1972 “e em 14 de maio do mesmo ano, o jornal inaugurou cobertura específica de educação, mas que somente viria ganhar status de editoria em 1973” (GRIPA, 2007, p. 84). Para a

Folha, a partir do canal Círculo Folha - Edição⁴², editoria é “cada uma das seções ou equipes que formam a Redação do jornal. Cada editoria é responsável pela cobertura de determinado campo temático” (CIRCULO FOLHA, 2016). Dessa forma, percebe-se a relevância atribuída ao tema. Em entrevista, o jornalista Evalone Filho fala sobre a estrutura da editoria de educação da Folha na década de 1970.

Perseu Abramo era o editor, José Maria de Lima o subeditor, Lúcia Neiza Pereira a bibliotecária, e três repórteres: Ulisses José de Souza, Ireda Cardoso e eu [Avalone Filho]; José Roberto Paladino, editor eventual, também ajudava no fechamento. Ainda tínhamos o auxílio da Agência Folha e, eventualmente, outras pessoas contribuía. A organização da cobertura de educação era modelo na época, e acho que até hoje. Existia um banco de dados da editoria, daí o fato de termos uma bibliotecária na equipe, e quando íamos para rua produzir as matérias, ela nos municiaava com informações que completavam os assuntos que estavam sendo tratados naquele dia (2006 *apud* CRIPA, 2007, p. 86 – grifo acrescentado).

Na década de 70, destaca-se o envolvimento de sete pessoas, entre elas uma bibliotecária, de forma sistemática, visando cobrir a temática educação e, ainda, contava com outras pessoas para eventuais contribuições. Embora esse quadro de pessoas possa, em algum momento, parecer expressivo, Cripa (2007, p. 85-86) nos alerta que “apesar de enxuta, no que diz respeito ao número de profissionais, a editoria de educação se manteve modelar até 1979, quando Perseu Abramo foi demitido da folha por apoiar uma greve de jornalistas”. O mesmo autor também considera que na década de 80 “a editoria de educação foi gradativamente perdendo importância e espaço físico dentro da estrutura do jornal, até ser completamente extinta no início da década de 1990” (CRIPA, 2007, 87). A cobertura de educação foi, então, incorporada ao caderno *Cotidiano*, lançado em 1991, mas não contando mais com uma editoria específica. Além disso, importa elucidar a organização do periódico no início de 2000:

Em 2002, a FSP distribuía sua cobertura jornalística nas seguintes editoriais: Brasil (política e movimentos sociais), Mundo (internacional), Ciência (pesquisas), Cotidiano (saúde, segurança, trânsito, direito do consumidor e educação), Dinheiro (conjuntura econômica e negócios), Esporte (principalmente o futebol), Ilustrada (cultura e entretenimento). Além disso, publicava os seguintes

⁴² Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_e.htm. Acesso em junho de 2016.

cadernos semanais: Folhateen (música, cultura, ensino, comportamento, sexualidade; foco centrado no adolescente), Folha Informática (serviços e matérias sobre o uso do computador), Folha Equilíbrio (saúde e qualidade de vida), Folha Turismo (serviços e principais destinos no Brasil e no mundo), Guia da Folha (programação cultural e gastronômica), Folhinha (foco na criança), Mais (literatura, sociologia, filosofia e artes) e Revista Folha (moda, família, comportamento, atualidades e consumo). Na edição de domingo trouxe cadernos comerciais, tais como: Folha Veículos (serviços, compra e venda), Folha Construção (serviços e dicas sobre o comportamento do setor), Emprego (serviços e classificados), Folha Negócio (orientação para montagem de empresas) e Folha Imóveis (serviços, compra e venda) (CRIPA, 2007, p.96-97).

Por fim, cabe analisar a linguagem visual que é uma forma de comunicação que mobiliza variados recursos, desde o desenho à fotografia, abarcando imagens, tabelas, gráficos, infográficos, entre outros possíveis recursos. Interessa lembrar que “texto e forma devem estar em sintonia de modo que, o texto se reflita na forma em que está diagramado e vice-versa a fim de que o leitor não se sinta enganado ao fazer a leitura textual com base na leitura gráfica” (NETO, 2007, p. 9). Partindo dos artigos analisados é possível indicar o crescimento de interação dos textos com a arte, considerando os recursos específicos, aqueles que indicamos na tabela de indexação, sem registrar formatação dos títulos/conteúdo e diagramação, pois se constitui de difícil mensuração. Na década de 1980, 23,53% dos textos somaram informação visual aos artigos e nas décadas seguintes esta porcentagem aumenta. Nos anos 90 para 40% e mantém-se em 39,06% nos anos 2000.

5.2 A centralidade das vozes

A intenção proposta de analisar “quem escreve” e “fonte/dados/vozes” constitui-se em subsidiar dois dos objetivos específicos: Identificar indivíduos envolvidos e compreender quais áreas são acionadas para o diálogo de modo recorrente. Buscando circunscrever “quem fala”, questionou-se: quais vozes aparecem? Quais indivíduos e instituições são acionados e mencionados nos discursos? Ainda se propõe localizar de “onde fala”, pensando: qual a posição que ocupa que lhe permite dizer isso? Estas questões se impõem como imenso

desafio, pois é necessária uma leitura meticulosa para identificar esses elementos.

Tania de Luca, de forma clara e concisa, destaca a necessidade de “atentar para os responsáveis e colaboradores mais assíduos pois na maioria das vezes, revistas e jornais constituem-se em *projetos coletivos*” (LUCA, 2008b, p. 118 – grifo acrescentado). Partindo desse pressuposto, considerando o período proposto e os descritores elencados sobre os discursos de Fracasso Escolar, identificaram-se alguns colaboradores com mais assiduidade, entre eles podemos citar: Irede Cardoso, Gilberto Dimenstein, Maria Thereza Martins, Isaack Mielnick, Sonia Penin, e Fernando Rosseti.

A recorrência maior concentrou-se em Irede Cardoso. Além de repórter, foi editora da Folha, militante feminista, vereadora de São Paulo e escritora⁴³, de acordo com a reportagem “Morre em São Paulo ex-vereadora Irede Cardoso” publicada em 08/12/2000. No período estudado, foram identificados quatro artigos com a sua assinatura, concentrados na primeira metade da década de 1980. O primeiro, intitulado “*Repetência e baixa renda têm relação demonstra docente*”, publicado em 05/01/1982, em tom de denúncia anuncia a inadequação da escola à sua clientela, indicando, ainda, de certa forma, que o sistema culpabiliza o próprio aluno pelo seu fracasso, catalogando-o por “burrice” ou por “falta de vontade”. Seguindo argumenta que “a escola vai exigir uma cultura de classe média, para uma imensa maioria que não dispõe do chamado ‘currículo oculto’, nunca explicitado, mas sempre exigido” (FSP, 05/01/1982, p. 15). O outro artigo, “*Ande obtem vitória*” defende que “a função da escola é educar e que alimentação é problema de outra área” (FSP, 13/06/1982, p. 15), criticando o então Ministro da Educação, Rubem Carlos Ludeing, sobre o foco de investimento na merenda escolar quando deveria propor “medidas globais”. Em 25/12/1983, no artigo “*Burocracia afoga em papel escolas da rede estadual*”, indica-se a ineficiência do Estado e o autoritarismo presente na escola. Já o artigo “*Rede pública não dá atenção aos adolescentes*” critica o ensino público disponível apenas no primeiro grau e o Fracasso no segundo grau e, ainda, indica como solução a mobilização da sociedade por escolas de segundo grau (FSP, 30/09/1984, p. 3). Marcos Cripa, nesse sentido, afirma que:

⁴³ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u16283.shtml>.. Acesso em 23/05/2017.

Irede Cardoso foi fundamental para a consolidação da cobertura do tema [educação] na década de 1970, início de 1980. Primeiramente como repórter, depois editora de educação da Folha de S. Paulo, Irede abriu espaços para dirigentes sindicais e professores manifestarem opiniões críticas em pleno regime militar (CRIPA, 2007, p. 86, grifo acrescentado).

Torna-se possível perceber o claro movimento que a repórter Irede Cardoso faz em direção às políticas públicas de educação e o encontro na sua trajetória de sua atuação como vereadora. Outro colaborador se destaca, Gilberto Dimentein⁴⁴, que aborda o Fracasso Escolar nas décadas de 1990 e 2000, com a escrita de três artigos.

O primeiro assinado na coluna “Opinião”: “*O dinheiro sai pelo ladrão*”, onde apresenta a repetência escolar como um dos “ralos” da verba pública (FSP, 28/08/1994, p. 2). O segundo, ainda na mesma década, “*Não existe criança de rua no Brasil*” (FSP, 21/3/1999, p.3), liga os repetentes da escola à violência. Considerando o estado da educação pública, do período, como “máquina de marginalidade”. Aponta ainda, “os números do massacre: 70% dos estudantes no ensino fundamental estão defasados. O que, no final, custa ao país por ano R\$ 3 bilhões, tantas repetências”. Nesse sentido, pondera que, “tanto quando a miséria, a repetência desestimula o prazer pelo aprendizado, expulsando a criança da escola, perseguida pela sensação de fracasso, cercada pelo estigma da incompetência e ignorância”. Por fim, em tom enfático, afirma: “Não existe criança de rua, existe criança fora da escola. Insisto: ela não está na rua apenas porque é miserável ou vem de família desestruturada, mas também porque a escola não sabe como recebê-la e fazê-la prosperar”, indicando, dessa forma, que o Fracasso encontra-se ligado muito mais ao viés intra-escola, que envolve o sistema de educação com suas políticas, do que extra-escolar, que abrange a sociedade assim como sua forma de organização por classe sociais, conforme iremos discutir adiante.

O artigo da década de 2000, “*As filhas de Obama e o professor de rua*” (FSP, 16/11/2008, p.6), relata a oferta da “bolsa disciplina”, proposta pela rede de ensino municipal de Washington, referente ao bom comportamento e às boas notas, onde “apenas a metade dos matriculados no ensino médio consegue tirar o diploma e, a maior parte, apresenta desempenho muito ruim”.

⁴⁴ Gilberto Dimenstein escreveu na folha até dezembro de 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gilbertodimenstein/>. Acesso em 23/05/2017.

Discorre ainda sobre a precária situação de ensino no Brasil, a agressividade dos alunos junto à necessidade de buscar alternativas, diferentes arranjos educativos locais, como por exemplo: associar iniciativa privada com a pública, adotar “pedagogos de praça” (referindo-se à experiência de Praia Grande/SP), “a magia está em converter a rua com seus encantos, numa aventura do conhecimento e, assim, fazê-la entrar na escola”. Por fim, o colunista complementa: “evidentemente, não é fácil. A prova está na capital da nação mais poderosa do mundo. Parece mais fácil um negro comandar a Casa Branca do que as filhas de um presidente estudarem numa escola pública de Washington” (FSP, 16/11/2008, p.6).

Sobre os indivíduos envolvidos, interessa identificar as vozes que aparecem. Vozes no sentido de identificar os indivíduos acionados e as instituições mencionadas, refletindo sobre as predominâncias e as ausências. Do ponto de vista do jornalismo, talvez, a atenção seria focada, na proposta do Manual da Edição da Folha⁴⁵ que considera, quanto à classificação das fontes:

hierarquizar as fontes de informação é fundamental na atividade jornalística. Cabe ao profissional, apoiado em critérios de bom senso, determinar o grau de confiabilidade de suas fontes e que uso fazer das informações que lhe passam (CÍRCULO FOLHA, 2017).

Ainda importa delimitar que o jornal Folha de S. Paulo, distingue quatro tipos de fonte, que exigem procedimentos diferentes na edição. A seguir uma breve apresentação de cada, a partir da proposta do jornal:

- a) Fonte tipo zero - Escrita e com tradição de exatidão, ou gravada sem deixar margem a dúvida: enciclopédias renomadas, documentos emitidos por instituição com credibilidade, videoteipes. Em geral, a fonte de tipo zero prescinde de cruzamento.
- b) Fonte tipo um - É a mais confiável nos casos em que a fonte é uma pessoa. A fonte de tipo um tem histórico de confiabilidade -as informações que passa sempre se mostram corretas. Fala com conhecimento de causa, está muito próxima do fato que relata e não tem interesses imediatos na sua divulgação. Embora o cruzamento de informação seja sempre recomendável, a Folha admite que informações vindas de uma fonte tipo um sejam publicadas sem checagem com outra fonte.

⁴⁵ Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_c.htm. Acesso em 23/05/2017.

- c) Fonte tipo dois - Tem todos os atributos da fonte tipo um, menos o histórico de confiabilidade. Toda informação de fonte dois deve ser cruzada com pelo menos mais uma fonte (do tipo um ou dois), antes de publicada.
- d) Fonte tipo três - A de menor confiabilidade. É bem-informada, mas tem interesses (políticos, econômicos etc.) que tornam suas informações nitidamente menos confiáveis. Na Folha, há dois caminhos para a informação de fonte tipo três: funcionar como simples ponto de partida para o trabalho jornalístico ou, na impossibilidade de cruzamento com outras fontes, ser publicada em coluna de bastidores, com a indicação explícita de que ainda se trata de rumor, informação não-confirmada.

Sobre as vozes que operam nos discursos analisados, foram identificadas, uma variedade de instituições e indivíduos acionados, como: Secretaria da Saúde, Secretaria de Educação, Secretaria de Planejamento, Ministério da Educação, Ministério Público, Conselho de Educação, Associação de Educação, Organização Interna do Trabalho, INEP e IBGE, órgãos de abrangência mundial (UNICEF, UNESCO e Banco Mundial), Poder executivo (prefeito, governador e presidente), também candidatos a cargos no executivo, Universidade (na figura do professor e do reitor), Sindicato, Instituto privado (Ayrton Senna), Fundação Carlos Chagas, além da figura de psicólogos, sociólogos, pedagogos especialistas/mestres, professores da educação básica, alunos e seus pais.

Por outro lado, cabe destacar a identificação de certa singularidade nas vozes. Nesse sentido, encontram-se na preponderância, no volume de acionamentos, sendo que, algumas foram mais projetadas do que outras. A partir da identificação das predominâncias e dos obscurecimentos, é possível perceber os discursos que se localizam na área central, e os que ficam à margem, com poucos enfoques.

Instiga pensar as sincronias dessa centralidade e o que faz com que esses sujeitos ocupem este lugar e não a margem. Primeiramente é necessário identificar as vozes que estão nesse espaço central e em seguida compreender como se legitimam. A partir do questionamento sobre a opinião pública proposto por Bourdieu (2014, p. 101), “é tacitamente a opinião de todos, da maioria ou dos que contam, dos que são dignos de ter uma opinião”. Tal reflexão incentiva, de várias formas, a questionar sobre a recorrências das vozes: todas são ouvidas? Quais são dignas de ocupar lugar no discurso?

A preponderância concentra-se nas vozes de secretários de educação e indivíduos do poder executivo vinculados a diferentes esferas públicas (municipais, estaduais e federais), ministros e diretores em esfera Federal. Como exemplo, é possível identificar já na proposta do título de alguns artigos, como: “*Tarso prevê economia de Cr\$ 48 milhões*” (FSP, 25/11/1983, p.20), onde o então secretário estadual da educação do Estado de São Paulo vislumbrava como solução para o problema da repetência a implantação do ciclo básico de alfabetização, contando com a unificação da 1ª e da 2ª série e acrescentando duas horas diárias como recuperação. E, ainda, “*Hugo Napoleão concorda com as críticas do Bird*” (FSP, 19/4/1988, p. 8), como Ministro da Educação Hugo Napoleão, se pronunciava a partir da crítica do Banco Mundial⁴⁶. sobre o alto índice de repetência brasileiro. Em suas palavras, “no Brasil o sistema educacional gasta grande soma com salários de professores que nunca são usados para ensinar”. Nas décadas seguintes, parece que os indivíduos se desvinculam do título, tendo um efeito de rarefação nos títulos, mas essas vozes, ainda, são muito presentes nos textos dos artigos.

Contudo importa explicitar a escolha/existência de vozes reconhecidas e legitimadas do Estado para falar do Estado, em outras palavras, a retórica oficial está circunscrita para agentes do Estado em funções oficiais (BOURDIEU, 2014). Órgãos que o Estado gerencia, sendo o indivíduo um destes gestores, ocupando a função de: secretário, coordenador, diretor, presidente ou alguma outra denominação, mas que na essência está circunscrito a ser o porta voz deste lugar, uma espécie de embaixador, que não defende, apenas, sua concepção, mas que atua como instrumento de comunicação, no sentido de amplificar os discursos defendidos em um lugar específico. A partir deste pressuposto considero que o Ministro da Educação, por exemplo, quando se pronuncia, seus discursos estão na linearidade proposta do Governo em questão e todo seu aparato político, não objetivando como possível falar de forma individual/pessoal ou privado como denomina Bourdieu (2014). Apesar de perceber, assim como Bourdieu, que os discursos não são autônomos, embora por vezes possam parecer, eles são construídos dentro de espaços sociais e internalizados como natural, através do *habitus*.

⁴⁶ Maiores informações sobre o Banco Mundial e seu impacto de influência na Educação Básica Brasileira ver Berenice Corsetti.

O Estado produz seu discurso oficial como eficaz, no entanto ele “[...] reforça um ponto de vista entre outros sobre o mundo social, que é o lugar de luta entre pontos de vista” (BOURDIEU, 2014, p. 61). Cria-se um efeito de “divinização” e de “universalização”, no sentido de democratizar seu discurso como de todos. No entanto, o universal é sempre singular. Assim como o sistema de ensino que Bourdieu anuncia, o jornal assim como a escola que o jornal desempenha um papel de construtor e unificador da cultura legítima. Mais do que comunicar, o jornal tem como função a integração social assim como a “escola tem também uma função de integração nacional [...]” (BOURDIEU, 2014, p.218).

Na década de 90 e anos 2000 é possível perceber, a partir principalmente do descritor de busca “sucesso escolar”, que em muitos artigos são propostas soluções: “Gestão para o Sucesso Escolar” (parceria entre empresa privadas e governo), com a presença das vozes dos diretores. Nesse sentido, “à medida que a escola tende a ser concebida como unidade empresarial, o diretor assume a função de gerir o sucesso da instituição, buscando atender as demandas de seus clientes” (FARIA, 2008, p. 73). Assim como Faria (2008) observou nos Cadernos de Pesquisa (1971-2006), que as referências à gestão escolar na maioria dos artigos da revista enfatizavam a atuação do diretor deixando a margem o discurso a atuação do professor, a análise partindo do jornal *Folha* também converge nesse sentido. Outras vozes, que igualmente demandam atenção vinculam-se a empresas privadas com foco na educação, como Instituto Ayrton Senna, que em diferentes momentos se apresenta com a voz da então diretora Viviane Senna. Nesse artigo Viviane Senna indica que a melhoria para a educação pública passaria pelos serviços oferecidos por sua instituição privada.

Discursos de professores universitários e especialistas também são recorrentes no jornal *Folha de S. Paulo*. Como é possível identificar na reportagem “*Opinião de especialistas sobre propostas*”, publicada em 9/9/1992, que conta com as vozes dos especialistas para avaliar as propostas de educação dos estão principais candidatos à prefeitura de São Paulo: Paulo Maluf, Eduardo Suplicy, Aloysio Ferreira e Fabio Feldmann.

TESTE DOS PREFEITURÁVEIS

A opinião de especialistas sobre as propostas

O sr. pretende manter o sistema de ciclos, em vez de aprovação por ano letivo, nas escolas municipais?



Resposta boa. Se o consultor considerar como boa a resposta do candidato, aparecerá a seguinte mensagem:



Resposta regular. Se o consultor considerar como regular a resposta do candidato, aparecerá uma urrinha séria.



Resposta ruim. Se o consultor considerar como ruim a resposta do candidato, aparecerá uma urrinha triste.

Figura 7 - "A opinião de especialistas sobre as propostas" (FSP, 9/9/1992, p.3)

Esta reportagem está atrelada a outra, que indica *"Aloysio tem pior nota em proposta de ensino"* com subtítulo: "consultores consideram planos dos candidatos Feldmann e Maluf 'regulares'; avaliação de Suplicy é 'boa'" (FSP, 9/9/1992, p.3). Interessa abordar quem são estes especialistas, por vezes denominados consultores, acessados pelo jornal. Beatriz Gatti, coordenadora do departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas; Sergio Haddad, diretor do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi); Miriam Krasilchick, então Diretora da Faculdade de Educação da USP. Indica ainda outro aspecto, além do título que produz o especialista, mas também a posição que ocupa na instituição, como de diretor ou coordenador recebe/merece a reverberação da voz.

Para finalizar, importa sublinhar a distância entre a proposta do Projeto Folha e as matérias encontradas no periódico. Isso porque identificou-se considerável presença da voz oficial (do Estado) nos artigos. Distante do Manual da Redação (1984; 1987; 1992) que defendia o jornalismo "crítico, pluralista, apartidário e moderno" e contrária ao Projeto Folha implantado em 1997, onde se estabeleceu de forma clara a "necessidade de desestatização do noticiário" criticando nesse sentido sua vinculação à agenda, fontes e declarações oficiais (CRIPA, 2007). Colocando a margem os princípios de pluralidade, democracia e criticidade, anunciados desde da primeira versão do projeto, no início da década de 80.

A voz do professor da educação básica, do aluno e da família, efetivamente pouco aparece nas páginas da *Folha* na interface do problema do Fracasso Escolar, ficando obscurecidas pela imponente das que ocupam a centralidade. O que se aproxima do que Bourdieu (2014) considerou, que a "opinião pública" em pouco se aproxima da opinião de todos, mas de um grupo restrito que com alguns mecanismos consegue impor sua centralidade.

5.3 Sincronia dos enfoques e polissemia do conceito

Uma fonte não pode nos dizer nada daquilo que cabe a nós dizer. No entanto, ela nos impede de fazer afirmações que não poderíamos fazer. As fontes têm poder de veto. Elas nos proíbem de arriscar ou de admitir interpretações as quais, sob perspectiva da investigação de fontes, podem ser consideradas simplesmente falsas ou inadmissíveis. [...] As fontes nos impedem de cometer erros, mas não nos revelam o que devemos dizer (KOSELLECK, 2006, p. 188).

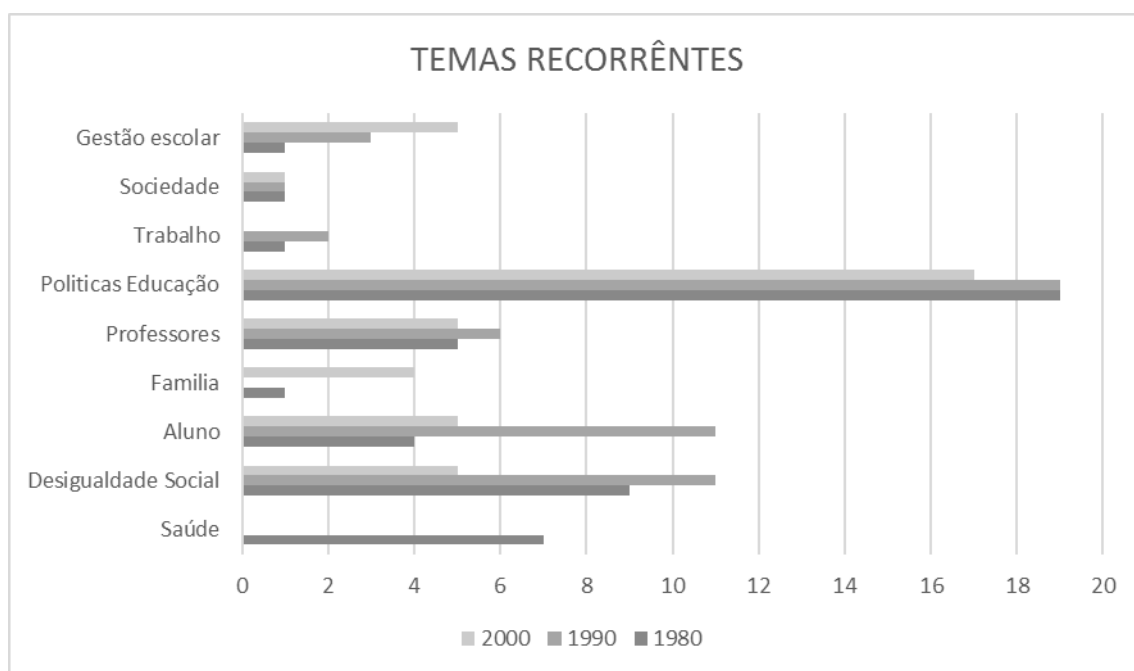
Na tabela de análise considerou-se como relevante atentar para os discursos de causalidade, operado preponderantemente pelo viés de problema. A operação fluiu a partir da pergunta: Fracasso Escolar, qual ou quais as causas deste problema? Atentou-se, ainda, aos discursos que apontam soluções, que no geral envolviam respostas para o “problema em questão”. No entanto, vale destacar que ao trabalhar com o descritor “sucesso escolar” a operação pareceu pouco fluida e logo foi observado que este descritor não operava da mesma forma que os demais. Foi necessário, então, pensar de outro modo para realizar esta análise. Focando nas colunas “causa” e “solução”, buscou-se elaborar uma espécie de mapa dos temas e suas recorrências durante o período de 1980 a 2010.

Num primeiro momento, buscando construir inteligibilidade aos artigos, recorreu-se ao estado da arte, do fenômeno em questão, Fracasso Escolar, conforme proposto por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), a partir das Teses e Dissertações defendidas no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação da USP, abrangendo o período de 1991 a 2002. As autoras categorizaram a pesquisa em quatro eixos:

- 1) O Fracasso Escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e seus pais;
- 2) O Fracasso Escolar como problema técnico: culpabilização dos professores;
- 3) O Fracasso Escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar;
- 4) O Fracasso Escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder.

Buscou-se, também, o estudo de Tiballi (1998), que analisou a produção sociológica do discurso de Fracasso Escolar na da imprensa periódica especializada, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que

abarca o discurso oficial, entre 1944 a 1995. A autora faz ver os artigos sob dois enfoques: estrutura intra-escolar e a extra-escolar e indica a causa do Fracasso Escolar localizada na própria escola, embora os artigos, analisados por Eliandra Tibali, não desconsiderem a responsabilidade do aluno. No entanto, para os artigos aqui analisados, a partir do jornal Folha de S. Paulo, mostrou-se mais produtivo, no primeiro momento, categorizar os temas em nove eixos: 1) Saúde; 2) Desigualdade social; 3) Aluno; 4) Família; 5) Professores; 6) Políticas educacionais; 7) Trabalho; 8) Sociedade; 9) Gestão escolar. Seguindo esse critério chegou-se ao seguinte gráfico:

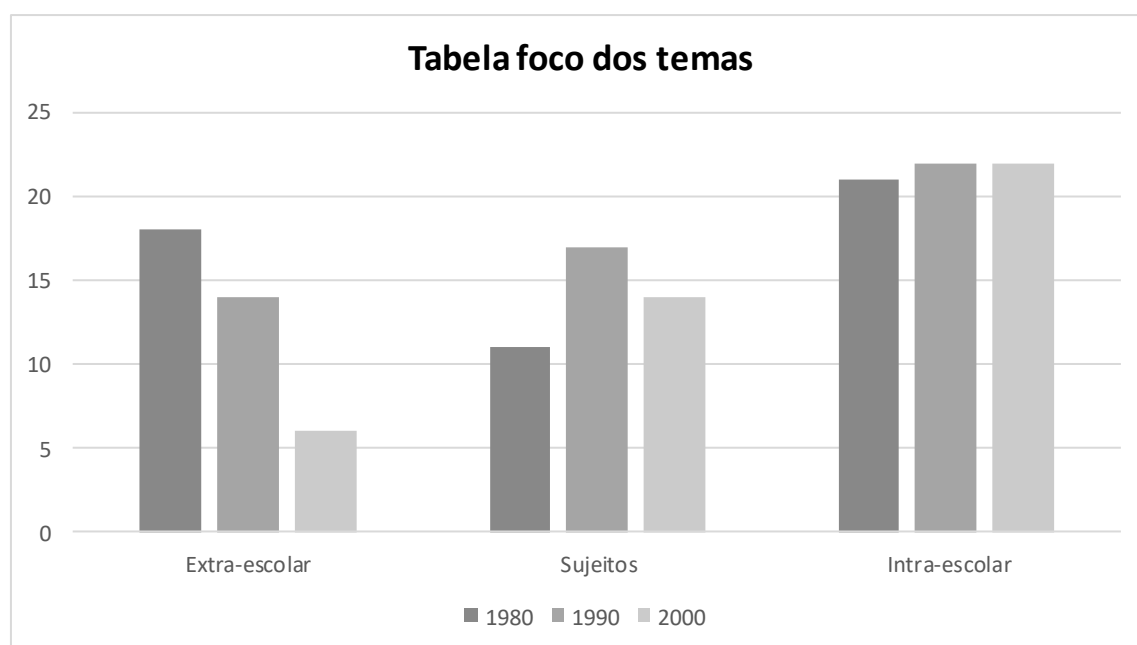


Dados obtidos da "tabela de análise" organizada a partir do acervo Folha.
Gráfico 2 - Recorrência dos temas

Ainda é importante anunciar que as categorias foram se construindo seguindo uma certa ordem cronológica, pois se originaram da tabela dos artigos analisados. Nesse sentido, é possível perceber uma certa coerência entre o eixo "saúde", que está localizado apenas na década de 1980. A gestão escolar aparece em todas as décadas e conta com uma projeção de crescimento.

A tabela que abarca as análises, assim como o gráfico que categoriza os eixos, foram visitados por diversas vezes, algumas hipóteses foram esboçadas, umas seguiram contribuindo, outras, ainda ao longo desse processo, foram descartadas. Com a intencionalidade de identificar os significados partilhados

nos discursos impresso pelo jornal *Folha de S. Paulo*, uma nova organização foi proposta. Partindo dos dados *temas recorrentes* fixaram-se três focos de análise: 1) Foco: Extra-escolar; 2) Foco: Sujeitos e 3) Foco: Intra-escolar. Esses contemplam em si os nove eixos elaborados inicialmente e permitem identificar as narrativas que operam e suas recorrências.



Dados obtidos da "tabela de análise" e "tabela temas recorrentes" organizada a partir do acervo folha.
Gráfico 3 – Foco

Este arranjo de análise em focos foi necessário por perceber a recorrência de pontos de intersecção entre os artigos. Apesar de sua proposta ainda não dar conta, na totalidade, de outras simultaneidades, como será explicitado ao decorrer da escrita, por outro lado, ela clarifica a intenção desse estudo, de compreender os significados sobre o Fracasso Escolar nas décadas de 1980, 1990 e 2000, a partir dos discursos propostos pelo jornal em questão pensando pelo viés do que é dito.

Os discursos com *foco extra-escolar* concentram-se predominantemente na década de 80, e nas décadas seguintes diminuem sua recorrência, sendo nos anos 2000, por persistir a redução, muito pouco expressivos. Este foco de análise articula em si os eixos: saúde, desigualdade social, trabalho e sociedade.

O segundo foco, denominado *sujeitos*, abrange os discursos sobre Fracasso Escolar que apresentam como centralidade de causa o aluno, a

família e os professores. Percebe-se um avanço nas décadas 1990 e 2000, que será abordado em seguida.

O terceiro eixo de análise, foco intra-escolar, contempla discursos endereçados a políticas de educação e políticas de gestão, por atentar em causas que se ancoram no contexto escolar. Nesse sentido, suas motivações e contribuições de superação se voltam, basicamente, para a organização na instituição escola ou do sistema de ensino. Esses discursos apresentam-se com expressividade em todas as décadas. Contudo, a preponderância concentra-se nas políticas de educação, sendo que as que envolvem gestão escolar vão se potencializando no decorrer do período, como observado no Gráfico 2 – Recorrência dos temas.

Retornando a discussão que é posta: Como os discursos sobre o Fracasso Escolar são significados no jornal *Folha de S. Paulo* nas décadas de 1980, 1990 e 2000? Constitui-se como necessário evidenciar, então, como o problema em questão é apresentado e quais as causas indicadas. Portanto, a seguir, propõe-se atentar para cada foco construindo análises e apresentando suas especificidades.

5.3.1 Foco: Extra-escolar

O foco *extra-escolar* articula em si os eixos: saúde, desigualdade social, trabalho e sociedade. Nesse sentido, concentra-se predominantemente no que está fora da escola. Mesmo que esteja imbricado em redes de conexões com o sistema escolar, sua principal associação de causa não abrange ações dentro desse sistema.

O eixo saúde está localizado apenas na década de 1980. Nesses artigos, o fracasso estava associado à escassez de assistência médica, principalmente a questões oftalmológicas, e à ausência de merenda escolar que somado à pobreza, expressiva naquele momento histórico, potencializava a desnutrição. Como na reportagem “*Merenda atrai alunos nas férias*” (FSP, 24/01/1980, p. 14) que foca na desnutrição de crianças provenientes de famílias pobres. Considerando que, em 1940, mesmo tímido, o Estado projetava a intenção de fornecer alimentação ao escolar, mas não tinha se efetivado devido à limitação de recursos financeiros. Nas décadas seguintes

surgem alguns planos e programas de merenda e alimentação que, também, pouco se efetivaram devido ao limitado ou ausente financiamento à educação. Mesmo com a ajuda de agências externas não se forneceu o atendimento em âmbito nacional. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 se assegurou a alimentação escolar como direito de todos os alunos do ensino fundamental, oferecido por meio de programa suplementar entre os governos federais, estaduais e municipais. Não é demais insistir que apesar de uma lei ser promulgada sua efetivação ocorre de forma gradual. Nesse sentido, os artigos referentes à desnutrição dos alunos, ou ausência da merenda escolar não desaparecem, embora diminuam drasticamente. De certo modo, se deslocam para “políticas de educação” com foco intra-escolar, uma vez que se assegurou a merenda como direito, ficando a cargo do Estado prover, não tendo mais tanto sentido o jornal focar na falta do alimento, mas sim na fraqueza do sistema em oferecer.

A desigualdade social abarca variados discursos podendo ser vista de diferentes ângulos. Por ser uma sociedade de classes, a pobreza se constitui como preponderante à sociedade, dessa forma obtendo raiz anterior e externa à escola. Por outro lado, também é possível perceber a inadequação da escola a seus alunos, considerando que o sistema escolar seleciona em seu interior assim como na sociedade.

Para explicitar melhor esse argumento, considera-se artigos como: “*O debate sobre a insegurança mobiliza 200*”, onde a professora Sônia Ferreira argumentou que “as deficiências sócio-econômicas não lhes permitem acompanhar o processo de aprendizagem” (FSP, 23/10/1980, p. 16); “*São Paulo e Rio têm 7 milhões de menores carentes*”, indicava a desnutrição, a incapacidade de assimilação do aprendizado e a carência como causas do fracasso (FSP, 14/04/1981, p.7); “*A escassez de verbas dirige metas do MEC*”, onde o ministro da educação afirmava ser “a pobreza desse imenso contingente de crianças, uma das causas da evasão e repetência escolar” ao realizar a avaliação da educação e os possíveis focos de investimento: pré-escola, merenda e opção do ensino profissional no 2º grau, ainda como solução apontou, ser “preferível distribuir um pouco para muitos [...], ao invés de muito para poucos, o que acentuaria mais as desigualdades sociais” (FSP, 21/3/1982, p. 6). É possível identificar que os termos nem sempre foram os mesmos, aparecem deficiências sócio-econômicas, carência e pobreza. E

essas palavras não estão suspensas, elas estão conectadas por ideias e teorias que as embasam. Nesse sentido, os discursos deste lugar apresentam certa proximidade da matriz marxista. Principalmente os que frisam em classe social como o da professora da UNICAMP, Corinta Grisolia Geraldi, que colabora na coluna opinião com o texto: “A *“exclusão” do aluno da escola pública*” defendendo que o “Fracasso Escolar é uma questão de classe social e não geográfica” (FSP, 03/06/1991, p. 2) ou, ainda, o artigo *“Para que avaliar”* onde a também professora universitária argumenta que o motivo é para “converter desigualdades sociais em Fracasso Escolar” (FSP, 08/03/1995, p. 2).

Nesse sentido, interessa lembrar o estudo de Lahire (1997) sobre o sucesso escolar nos meios populares, ou como o jornal denomina em meio às “deficiências sócio-econômicas”, “carência” e “pobreza”. Apesar de os meios populares acessarem uma restrita inserção econômica, esta condição econômica não se constitui como único fator do sucesso ou do fracasso. Bernard Lahire considerou cinco pontos em sua abordagem sociológica, para compreender as redes de interdependências específicas de relações sociais que abarcam o “sucesso” ou o “fracasso”:

- 1) Formas familiares da cultura escrita
- 2) Condições e disposições econômicas
- 3) Ordem moral doméstica
- 4) Formas de autoridade familiar
- 5) Formas familiares de investimentos pedagógicos

O autor considera como pouco adequado atribuir apenas à “origem social”, “meio social” ou ao “grupo social” as causas do fracasso ou do sucesso. Para ele, “não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem ‘transmitir’ ou não, as suas propriedades sociais” (LAHIRE, 1997, p. 32). Enfatiza ainda que “nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relação de interdependência específicas, e não ‘variáveis’ ou ‘fatores’ que agem na realidade social” (LAHIRE, 1997, p. 32).

Em alguns artigos a questão se centra na inadequação da escola ao seu público, seguindo a lógica da sociedade. A seguir alguns para explicitar melhor:

“Repetência e baixa renda têm relação, demonstra docente”, escrito por Irede Cardoso, do diálogo com a pedagoga e mestre (PUC-SP) Lia Rosemberg, apontava que “os educadores não percebem à inadequação da escola a sua clientela” e continuava “os próprios excluídos do sistema são levados a assumir a culpa pelo seu fracasso, passando a se considerar incapazes de estudar e aprender, seja por ‘burrice’ seja por ‘falta de vontade’ (FSP, 05/01/1982, p. 15). Enfatizava, ainda, que a escola exige um “currículo oculto”, onde se circunscrevem demandas inerentes à classe média e distantes dos excluídos socialmente. Nesse mesmo sentido, encontramos “O insucesso escolar reflete a sociedade, afirma professora” defendendo que a escola se coloca como estranha à realidade do aluno (FSP, 12/07/1983, p. 15). Embora com uma recorrência menor, é possível identificar que a partir do jornal o fracasso pode, em algum grau, ser considerado como um descompasso entre a sociedade e as exigências da escola. Segundo Marli André, em seus estudos sobre a avaliação escolar, pensando para além da meritocracia e do Fracasso Escolar considera:

Por um lado porque a reprodução das desigualdades se dá de forma contínua e inexorável e romper com esse ciclo infernal é um empreendimento coletivo, de longo prazo e cheio de incertezas. Por outro lado, porque a luta contra o Fracasso Escolar nos confronta com as contradições e complexidades da nossa sociedade (1996, p. 20).

Entre simultaneidades de exclusão escolar e exclusão social, André (1996) aponta que romper esse ciclo demanda empreendimento coletivo, de longo prazo e permeado de incertezas, atrelado em grande parte à compreensão que este eixo, desigualdade social, se aproxima de outros, principalmente o de políticas públicas como apresentado na sequência. Importa ainda apresentar a recorrência que este tema aparece nas décadas pesquisadas e a ênfase identificada. No início dos anos 80, o eixo desigualdade social, aparece atrelado à saúde, no entanto em seguida se desvincula deste e prepondera sozinho, projetando uma ênfase de causa maior. Na década de 1990, inicia neste mesmo sentido e alcança seu pico nesta década, mas a partir da segunda metade deste período, é comum encontrarmos este eixo atrelado ao foco intra-escolar, em diálogo com as políticas educacionais. Entretanto, nos anos 2000 ele perde a força.

Outro eixo que têm fronteira tênue com a desigualdade social é o de trabalho. Com poucas recorrências específicas, mas em expressivo diálogo com outros eixos de foco extra-escolar, as principais causas atribuídas ao trabalho como problema do Fracasso Escolar se referem aos baixos índices de aproveitamento e aos altos índices de evasão que indivíduos que trabalham adquirem. Na reportagem “*16% das crianças trabalham, diz OIT*”, publicada em 20/3/1997, indicava a partir do Organização Interna do Trabalho (OIT) que os índices de reprovação de crianças que trabalham ficam em torno de 60 a 70%. Sublinhava que “crianças que trabalham não brincam bem, não estudam bem e não se preparam para a vida” (FSP, 20/03/1997, p 7). Na reportagem “*Trabalhar desestimula estudo*”, que recebeu ancoragem de capa vinculada em 8/9/2000 considerou-se que crianças que trabalham são afetadas de maneira negativa nos estudos (FSP, 8/9/2000, p 6). Nesse sentido, vale destacar questões antigas sobre o trabalho infantil e a escolarização (1890-1944) assinaladas por Cynthia Veiga (2009, p. 276):

[...] maior visibilidade das desiguais condições de ser criança, pois embora a afirmação de que lugar de criança é na escola tenha se tornado axioma da modernidade, tal entendimento foi perpassado por contradições quando estiveram em questão as crianças oriundas das classes trabalhadoras”.

No eixo sociedade, considerando a diversidade que se adere a ele, destaca-se o artigo “*Negros têm duas vezes mais chances de reprovação escolar*” (FSP, 09/04/1996, p. 4). Tal artigo versa sobre a desigualdade social e a questão de raça e etnia indicando que a desigualdade social não se encontra apenas no nível sócio-econômico, abarcando a diversidade da sociedade. O artigo posicionou-se de forma central na página e conta com recurso visual na sua abordagem. Quem escreveu também se constituiu como colaborador assíduo, Fernando Rosseti. Esses elementos como diagramação, uso de recursos, como gráfico, são indicativos da importância que o jornal atribuiu à matéria. A seguir o gráfico incorporado:

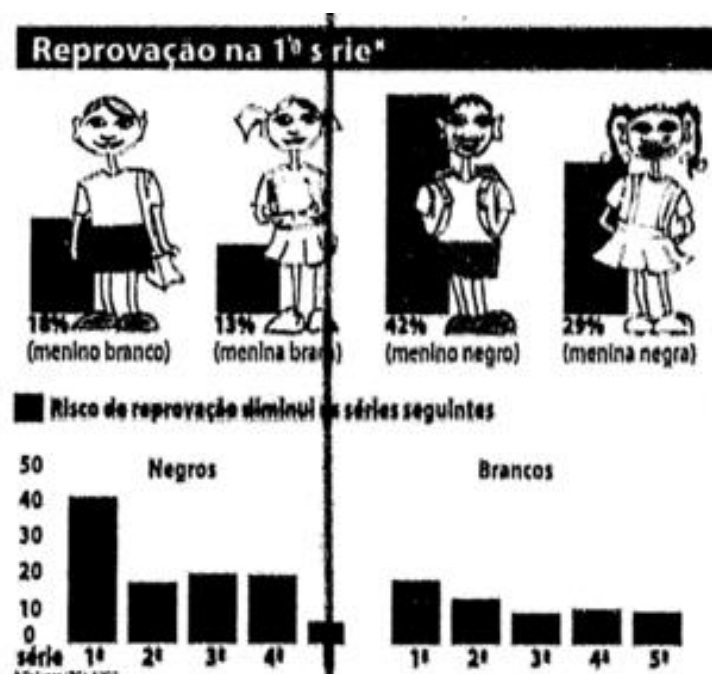


Figura 8 - Gráfico da reportagem:
 "Negros têm duas vezes mais chances de reprovação escolar" (FSP, 09/04/1996)

Percebe-se que as taxas de reprovação, na 1ª série, têm maior incidência sobre meninos e meninas negras. O artigo parte da pesquisa realizada na Universidade Federal de Pelotas, coordenada pelo professor da Faculdade de Medicina, Fernando Barros, e a professora da Faculdade de Educação, Carmem Duarte da Silva, tendo como objetivo acompanhar o rendimento escolar a respeito de gênero e raça. Os dados do estudo apontaram que:

As meninas são reprovadas com frequência bem menor (42, até os 13 anos) que os meninos (57%). A diferença de reprovação por raça é maior no primeiro ano de estudo, a 1ª série do 1º grau: 42% dos meninos negros e 29% das meninas negras são reprovados, contra 18% e 13% entre meninos e meninas brancas (FSP, 09/04/1996, p. 4).

Ainda indicava que mesmo "igualando o nível socioeconômico", que consideraram indicativos de renda, formação da mãe e presença do pai em casa, os meninos negros apresentaram 2,8 vezes mais chances de repetir do que os meninos brancos. No entanto, o artigo não tencionou a discussão a respeito dessa disparidade de rendimento⁴⁷. O autor Fernando Rosseti finalizou indicando apenas que: "os pesquisadores negam qualquer interferência de

⁴⁷

Para um aprofundamento dessas análises ver Marília Carvalho.

fatores de inteligência nesses resultados. Para eles, ‘é bem possível que a situação se repita em outras cidades’” (FSP, 09/04/1996, p. 4).

5.3.2 Foco: Sujeitos

Nesse foco, denominado *sujeitos*, abarca-se majoritariamente o aluno, a família e os professores. Agrega a si diferentes indivíduos envolvidos nos discursos da Folha, como fator ou um dos fatores, em maiores ou menores proporções, da causa do Fracasso Escolar.

Torna-se importante perceber que, na década 1990, tem-se a maior quantidade de artigos, dezessete. Por sua vez, no eixo família não encontramos nenhum e deste número, nove dos artigos, que estão no eixo individual do aluno são artes de anúncio, ligadas aos classificados de oferecimento de ajuda especializada, oriunda do campo da psicopedagogia, como solução ao problema do fracasso. Em suma, temos dois títulos que são publicados em diferentes períodos do ano de 1992: “*Fracasso Escolar? Este fator implica ajuda profissional especializada*”, presentes em 15/02/1992 (FSP, classificados, p.11) e 18/02/1992 (FSP, classificados, p.12) e o outro: “*Fracasso Escolar permita-me ajudar seu(a) filho(a)*” publicados em 11/04/1992 (FSP, classificados, p. 16), 12/04/1992 (FSP, classificados, p. 17), 14/04/1992 (FSP, classificados, p. 8), 18/04/1992 (FSP, classificados, p. 16), 19/04/1992 (FSP, classificados, p. 11), 30/04/1992 (FSP, classificados, p. 28) e 02/05/1992 (FSP, classificados, p. 18). Para clarificar estes anúncios, seguem as imagens:

FRACASSO ESCOLAR

"EDUCAR É ESTAR COM O OUTRO"

Augusto J.C. Novaski

PERMITA-ME AJUDAR SEU
(A) FILHO (A) EM SUAS
DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM.

CLÍNICA DE PSICOPEDAGOGIA
Av. Portugal, 237 - Fone: (016) 636-8108
Ribeirão Preto - SP

Figura 9 - Anúncio (FSP, 15/02/1992, p.11)

**FRACASSO
ESCOLAR?**

Este fator implica ajuda
profissional especializada

Clínica de Psicopedagogia
Av. Portugal, 237
Fone: (016) 636-8108
Ribeirão Preto - SP

Figura 10 - Anúncio (FSP, 11/04/1992, p. 16)

Há além, além dos anúncios, cinco artigos no eixo individual do aluno na década de 1980 e 2000 e apenas dois em 1990. Nessa lógica, é possível dizer que as causas do Fracasso Escolar ligadas ao indivíduo aluno tiveram expressividade, neste jornal, em 1980 e voltam a ganhar força na década de 2000. Além disso, este eixo, que opera a partir do indivíduo aluno, considerando problemas psíquicos, comportamentais, distúrbios emocionais, focando na culpabilização do aluno é dado a ver de diferentes formas. Como no artigo *“Crianças e a adaptação à vida escolar”* (FSP, 7/1/1983, ilustrada, p. 2), assinado por Isaac Mielnik que indica o Fracasso Escolar infantil como um problema de comportamento atrelado a problemas psíquicos do aluno assim como outros problemas que podem adensar a questão.

Em 26/6/2007, o matutino informou as conclusões da pesquisa *“Repensando a Escola: Um Estudo sobre os desafios de Aprender, Ler e Escrever”*, realizada pela Unesco em parceria com o INEP, em 2005, em dez Estados Brasileiros. O título foi enfático: *“Culpa do Fracasso Escolar é atribuída ao aluno, diz estudo”*.

O trabalho aponta que o professor culpa a ‘falta de vontade’ do aluno e a participação insuficiente de seus pais no processo de aprendizado pelo mau desempenho. Um dado revelador disso é que 76,7% dos docentes dizem acreditar que os alunos não fazem lição por preguiça (FSP, 26/6/2007, Cotidiano, p. 8).

É possível, ainda, a partir deste artigo identificar que a família, quando se refere à “participação insuficiente de seus pais no processo de aprendizado”, também foi indicada como causa do Fracasso Escolar. Nos anos 80 e 90 não foi classificado nenhum artigo com o foco nesse eixo. No entanto, a reportagem *“Mãe dedica mais tempo, e aluno se recupera”*, colabora com relevantes elementos para explicitá-lo. Publicada como uma espécie de “side”, texto secundário, da reportagem *“Escola ensina pais a organizar lição de casa”*, em 17/3/2003, enfatiza através da professora particular Marisa Taniguati que a família desempenha um papel decisivo no Fracasso Escolar considerando que “há relação estreita entre mau desempenho escolar e atitude dos pais”. Afirmou, ainda, a existência de comportamentos recorrentes em histórias de fracasso,

“são pais que não ajudam na lição de casa, não verificam o material, não veem a agenda, desconhecem o mundo escolar do filho. Não sabem seu comportamento nas aulas, as relações com professores e amigos” (FSP, 17/3/2003, p. 106583). A professora ainda foi taxativa sobre a responsabilidade das famílias: “O Fracasso Escolar está muito relacionado aos pais. Se os alunos têm dificuldades de aprendizagem, sempre há pais omissos” (FSP, 17/3/2003, p. 106583). Nesse mesmo sentido, a reportagem ainda acrescenta a contribuição de Walter Braga (presidente da rede Pitágoras) que apontou como indicador básico a relação da família com o aluno para gerar bons resultados.

A figura do professor também aparece ligada ao Fracasso Escolar nos discursos do jornal *Folha de S. Paulo*, que apontam a insuficiência de formação e capacitação dos professores, assim como os rendimentos referentes a salários dos professores como uma das causas do Fracasso na escola. Como na reportagem de Grasiela Guidgli, “*Estudos negam influência da subnutrição no aprendizado*” (FSP, 25/5/1986), que contou com a contribuição da psicóloga Jovelina Dantas, que partindo de sua tese de doutoramento indicava a formação do docente como causa do fracasso da escola afirmando, ainda, que estes não estão preparados para receber as crianças pobres. Madalena Freire, educadora, também considerava o “mal preparo dos professores” como uma das principais causas. Segundo a educadora “a formação dada nas escolas normais e nas escolas de pedagogia não associa a formação com a capacidade do professor de entender a realidade do seu aluno” (FSP, 25/5/1986). Jovelina Dantas ainda apontava a necessidade de se rever o curso proposto nas escolas normais, que concentrava (1986) em um ano a formação de disciplinas pedagógicas, enfatizando que “isso é insuficiente. Devemos ter uma escola com três anos de formação efetiva de professores” (FSP, 25/5/1986).

No artigo “*O ponto cego do ensino público*” assinado pelo professor universitário Alfredo Bosi, afirma-se que “nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário” (FSP, 9/3/1997, p. 3), considerando a insuficiência dos vencimentos dos professores e a sua desvalorização. Contudo, este ponto não se apresenta como consenso nos discursos anunciados no jornal, pois

contraditoriamente a isso, no artigo publicado em 14/8/1988, o então ministro da educação, Hugo Napoleão, criticava a “grande soma gasta com salários de professores” e a pouca eficiência no ensino (FSP, 14/8/1988, p. 8). A remuneração do professor, por vezes, também é contemplada como problema na variável intra-escolar, pois diz respeito intrinsecamente à valorização do docente pelo sistema, envolvendo direcionamento de políticas públicas para subsidiá-lo.

5.3.3 Foco: intra-escolar

No foco intra-escolar, que abarca políticas de educação e gestão escolar, ao contrário do extra-escolar que se localiza fora da escola, considerou-se aquilo que perpassa e delimita a instituição escolar, que interfere em suas ações, seja em âmbito amplo como políticas de educação que dão forma ao sistema escolar, seja no que se refere à gestão da instituição.

Na reportagem de Paulo Mesquita “*Vagas em escola não elimina o analfabetismo*”, publicada em 13/1/1985, o autor começou apresentando os números alarmantes de analfabetismo do Estado de São Paulo assim como o aumento do índice de evasão e reprovação nas primeiras séries da rede estadual como um problema que propunha repensar todo o funcionamento do sistema escolar. Considerou, ainda, que a quantidade de vagas disponíveis nas escolas e o seu não preenchimento “torna no mínimo simplista a explicação tradicional de que o número insuficiente de vagas oferecidas pelo sistema escolar é o grande responsável pelo analfabetismo da população” (FSP, 13/1/1985, p. 7). Mesquita continua:

Essa explicação, aliada a interesses políticos regionais, foi responsável pela construção indiscriminada de escolas e salas de aula no interior do Estado e também na grande São Paulo, sem que se levasse em consideração a demanda escolar real [...]. Em consequência, hoje [13/1/1985] existem algumas escolas quase abandonadas no Interior e outras lotadas em São Paulo (FSP, 13/1/1985, p. 7 – grifo acrescentado).

Essa incoerência entre a localização da demanda e da oferta por vezes volta à pauta de discussões, pois não bastava anunciar que não havia vagas, ou que os índices de repetência estavam altos, era necessário mapear esta fraqueza. Nesse mesmo sentido, Ferraro (2009) indica o “analfabetismo como problema regionalizado”, pois em seus estudos atenta para além da quantificação dos analfabetos mas envolve-se em delimitar “quem são”, analisando em termos de região, urbano/rural, sexo, classe social e raça/cor.

Paulo Mesquita ainda trouxe para debate a opinião da educadora Lia Rosenberg (mestre em Psicologia pela PUC-SP), que avaliava a respeito do grande número de crianças e jovens, em idade escolar, que estavam fora da escola. Esta exclusão representava o fracasso do sistema escolar “e mais do que isso, consequência de um sistema que seleciona socialmente seus alunos desde o primeiro ano, acentuando as desigualdades que já existem fora da escola entre os marginalizados e os privilegiados da sociedade” (FSP, 13/1/1985, p. 7). Também segundo Rosenberg, nos anos 70 a expansão do 1º grau das escolas públicas, em termos de vagas, “não foi acompanhada da transformação necessária da escola para atender esta nova clientela”, tendo como consequência “um sistema escolar teoricamente adaptado às necessidades dos filhos da classe média e inadequado para ensinar as crianças da periferia” (FSP, 13/1/1985 Terceiro Caderno, p. 7). A mestre ainda exemplificou sobre as características e habilidades exigidas na escola que correspondem “tipicamente” à classe média, e as crianças pobres como portadoras de outras habilidades, que são, nesse contexto, ficarem praticamente ignoradas pela instituição.

A reportagem ainda ponderou a partir da contribuição de Maria Graciani (pedagoga, socióloga e professora PUC-SP) que “a realidade do analfabetismo e do Fracasso Escolar está bastante presente no cotidiano das crianças empobrecidas que querem aprender a ler, escrever e fazer contas mas são rejeitadas pela escola” (FSP, 13/1/1985, p. 7). Sem desconsiderar a existência de “crianças problemas”, a professora indicava que o fracasso é visto como

individual do aluno “quando deve ser considerado um fracasso da escola” apontando para o argumento central, o descompasso dos conteúdos ensinados, que não dialogam com a realidade do aluno pobre e a projeção equivocada dos professores sobre as crianças considerando-as “carentes, preguiçosas e revoltadas” (FSP, 13/1/1985, p. 7).

Nesse contexto, o sistema escolar brasileiro é criticado a respeito da expansão de matrículas e qualidade e, próximo a isso, aparecem críticas sobre o curto período que o aluno permanece na escola. Como no artigo “*Para secretária de PE, o aluno fica pouco tempo na escola*”, onde a então nova secretária de Educação do Estado de Pernambuco, Silke Weber, afirmou em entrevista coletiva a precária situação do Estado na Educação, com índice de repetência escolar que chegava a 32% “principalmente nas primeiras séries do primeiro grau, e a evasão escolar está calculada em torno de 12%” (FSP, 19/3/1987, p. 16) Weber apontava como “um dos mais graves problemas” o curto período que o estudante permanecia na escola, cerca de 3 horas diárias, devido à necessidade da instituição de operar em quatro períodos. Complementou ainda: “aqui a educação concorre com a sobrevivência, a escola serve para dar alimentação através da merenda escolar, a estas crianças, que muitas vezes só comem aquilo durante o dia” (FSP, 19/3/1987, p. 16).

Também são indicadas como causa do Fracasso Escolar a forma de organização da escola em termos de progressão dos alunos. Em suma, a Folha adensa críticas ao sistema seriado e potencializa forças de apoio aos ciclos de aprendizagem, caracterizados preponderantemente pela progressão continuada, com seus diferentes termos e variedades de arranjos. Interessa conhecer alguns desses discursos.

No artigo “*Montoro assina decreto que institui ciclo de alfabetização*”, o então governador do Estado de São Paulo com seu secretário de Educação, Paulo de Tarso Santos, anunciaram a instituição do ciclo básico na rede estadual de ensino, onde propunham eliminar o exame de aprovação na 1ª série e previam o acréscimo de oito horas semanais de recuperação para os alunos

“lentos no aprendizado” (FSP, 20/12/1983, p. 20). Paulo Tarso no mês anterior, novembro de 1983, já indicava como economia a implantação de ciclos básicos de alfabetização, com a unificação da 1ª e da 2ª série no estado. Caso conseguisse reduzir a repetência a zero, essa economia alcançaria bilhões, como indicou o título do artigo “*Tarso prevê economia de Cr\$ 48 bilhões*” (FSP, 25/11/1983, p. 20).

O candidato à prefeitura de São Paulo Eduardo Suplicy, em 1992, na reportagem “*Opinião de especialistas sobre propostas*” afirma:

Pretendo manter o Regimentos integralmente. A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompa com a seletividade, exclusão social e autoritarismo. **A seriação contribui como um dos fatores para reprovação, evasão e Fracasso Escolar.** Atua de maneira decisiva e perversa no desenvolvimento dos alunos. A organização em ciclos assegura a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeita o processo de aprendizagem e experiência de vida do aluno (FSP, 9/9/1992, p. 3, grifo acrescentado).

A proposta do candidato considerava o sistema de seriação como um dos motivos do Fracasso Escolar, e este posicionamento recebia avaliação positiva de especialistas na reportagem (FSP, 9/9/1992, p. 3). Como podemos acompanhar:

BEATRIZ GATTI

Fundação Carlos Chagas

Detalha bem as mudanças introduzidas. Aborda aspectos que fundamentam as inovações e balizam seu desdobramento. Mostra apoio ao processo. Revela preocupação com o esclarecimento de pontos fundamentais. Não menciona aspectos de avaliação e crítica.



SÉRGIO HADDAD

Cedi

Tratou o tema com maior profundidade. Apoiar a continuidade. Demonstra conhecimento de princípios pedagógicos. Aponta positivamente para a gestão participativa do processo. Não explica como vai apoiar o professor na implantação do sistema.



MYRIAM KRASILCHIK

Faculdade de Educação da USP

A proposta enfatiza aspectos relativos à aprendizagem e participação dos professores no processo de organização curricular a avaliação é considerada de forma global indicando outros dados além da simples análise do desempenho do aluno.



Figura 11 - Opinião especialistas (FSP, 9/9/1992, p.2)

A progressão continuada recorria nas páginas do periódico com certa “ênfase positiva”, como no artigo: “*Ribeirão extingue reprovação escolar*”, onde

apontava-se, por exemplo: “cidade é a 1ª da região a implantar sistema chamado de progressão continuada, que já foi adotado no estado” (FSP, 11/11/1998). “*Saída para o Fracasso Escolar*”, artigo publicado em 14/7/1997, propunha outra medida que se aproxima da forma de organização proposta e adotada na escola, as classes de aceleração. Com possibilidade de diferentes arranjos, também, tem-se o artigo “*Evento debate aceleração de ensino*”, contendo a voz do MEC na figura do coordenador do programa de Aceleração do Ensino, que propunha turmas menores e três anos em um (FSP, 3/11/1999, p. 11).

Outra forma de organização da escola, que também foi objeto de debate, diz respeito ao método. Nesse sentido, interessa a chamada que foi capa do Caderno Cotidiano e ocupou a página inteira, “*Método usado não determina fracasso ou sucesso escolar*” publicada em 3/4/2006 e assinada por Antônio Gois. Afirmava logo no início:

Não é o método de alfabetização que determina o sucesso ou o fracasso escolar. Alunos de colégios construtivistas aprendem tanto na primeira série quanto os de unidades que priorizam o método fônico, baseado na associação entre letras e sons. O problema parece estar menos nos anos iniciais da alfabetização e mais na consolidação desse processo (FSP, 3/4/2006, p.1).

Antônio Gois considerou como central nessa reportagem a pesquisa do projeto Geres, composto por seis universidades (PUC-Rio, UFMG, Unicamp, UFBA, Uems e UFJF) que buscavam identificar as causas “do pífio desempenho no Saeb (exame do governo federal que avalia a educação). Sendo que, “em 2003, a prova mostrou que apenas 4,8% dos alunos da quarta série tinham desempenho adequado” (FSP, 3/4/2006, p.1). São acionadas as vozes de especialistas em educação e dos coordenadores do programa, professores universitários. Sendo financiado pela Fundação Ford, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e pela Faperj, o estudo obteve viabilidade de acompanhar 19 mil alunos da primeira à quarta série e conseguiu indicar em seus primeiros resultados “que a abordagem híbrida pode apresentar alguma vantagem, mas

isso precisa ser mais bem analisado” de acordo com os coordenadores. Na linguagem visual contou com foto e arte com apresentação dos resultados.



Figura 12 – Quadro método de alfabetização (FSP, 3/4/2006, p.1)

Críticas que apontavam para orçamento insuficiente proposto pelo Estado à educação permeiam por todo o período. A primeira localiza-se em 8/6/1981 no artigo: “*Analfabetismo será debatido por ministros*”, na 12ª reunião do Conselho Interamericano para a Educação, Ciência e a Cultura (CIECC) promovida pela organização dos Estados Americanos, em Buenos Aires. Neste encontro, a reportagem afirmava que os ministros ponderaram sobre os altos índices de analfabetismo na América Latina e a expressiva taxa de repetência dos primeiros cinco anos do ensino primário e frente a isso à “necessidade de assistência financeira para combater esses males” (FSP, 8/6/1981, p. 10).

A reportagem, “País têm repetência maior que a do Camboja” publicada em 26/4/2006, utilizou o recurso de sobretítulo⁴⁸ para enfatizar, “Da primeira à quarta série, taxa de reprovação no Brasil chega a 21% segundo estudo divulgado pela Unesco” (FSP, 26/4/2006, p. 1). Segundo a reportagem, sendo a taxa de repetência no ensino primário como um dos principais indicadores da educação e nesse aspecto o país encontrava-se em péssima posição. Como observamos a seguir, tem-se da utilização de outros recursos de arte como tabela e gráfico.

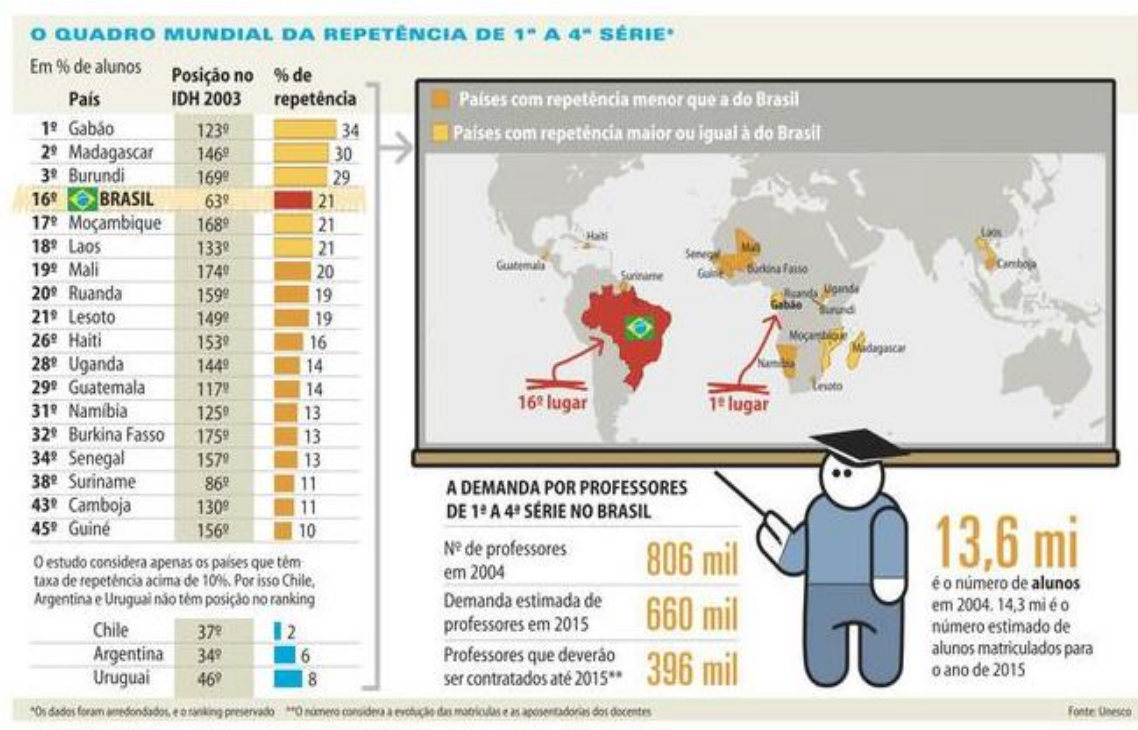


Figura 13 - Quadro repetência (FSP, 26/4/2006, p.1)

Nesta reportagem, o Ministério da Educação (MEC) apontou para alguns caminhos em termos de políticas públicas para melhorar estes índices, como: gestão escolar, ampliação do ensino fundamental, de oito para nove anos, e o

48

De acordo com o Círculo Folha no Manual de Edição, sobre-título “é o nome que se dá à linha fina quando está diagramada acima do título e não abaixo, como de hábito”. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/foha/circulo/manual_edicao. Acesso em 12/04/2017.

FUNDEB, “novo fundo da educação básica, que está no Senado. Se aprovado, o fundo custeará o ensino infantil – hoje [26/04/2006], apenas o ensino fundamental é financiado por um fundo nacional” (FSP, 26/04/2006, Caderno Cotidiano, p. 1 – grifo acrescentado)

Próximo à insuficiência do orçamento público na Educação, também é indicada a necessidade de aplicar melhor os recursos públicos, buscando novas formas de gestão da escola pautada na lógica empresarial, avaliando desempenho de professores e alunos, por exemplo. Como o artigo “*Sociedade deve definir o que é prioritário*” (FSP, 13/12/1992, p. 2) assinado pelo professor universitário Antonio Kandir, que indicava como solução: aplicar melhor os recursos, novas formas de gestão da escola e aplicar avaliação de desempenho em alunos e professores. Faria (2008) também observou a partir dos Cadernos de Pesquisa (1971-2006), no conjunto de artigos que dialogam a partir do marco das diretrizes oficiais, que as referências à gestão escolar na maioria desses artigos enfatizavam a lógica empresarial na figura do diretor, garantindo-se o sucesso por meio da gestão escolar, vencendo dessa forma o fracasso. Ancorado no descritor “sucesso escolar”, a década de 2000 adensa sua ênfase na gestão escolar como apreendido no seguinte artigo, “*Capacitação de diretor melhora nível escolar*” (FSP, 28/12/2004, p.2) com o curso Gestão para o Sucesso Escolar.

Os significados do conceito Fracasso Escolar no jornal *Folha de S. Paulo*, nas décadas de 1980, 1990 e 2000 se constituíram de diferentes maneiras, adensando sua inevitável polissemia, como indicado por Koselleck (2006), assim como abordado ao longo desse capítulo.

A respeito da localização dos discursos em termos de composição do jornal, verificou-se o aumento em termos de espaço físico, módulo, dedicado à discussão do Fracasso Escolar. Ainda foi possível identificar o crescimento de interação dos textos com arte apresentando uma maior intencionalidade na linguagem visual do jornal dedicada ao conceito. Sobre as páginas que abarcam os discursos, pouco se pode inferir, e foram apenas duas anexadas, dentro da temporalidade focada e nos descritores contemplados, objeto da primeira

página. No entanto, é possível afirmar que o Fracasso Escolar, em termos de composição do jornal, se fortalece ao decorrer do período estudado. Ocupando uma centralidade maior na década de 2000 do que na década de 1980.

No que se refere aos autores, indivíduos, instituições e áreas disciplinares que permearam a discussão do conceito Fracasso Escolar, destacou-se a centralidade das vozes do Estado, de professores universitários e especialistas. As vozes do professor da educação básica, do aluno e da família ocuparam a margem.

Ainda se pretendeu apreender as causas do Fracasso Escolar a fim de colaborar na compreensão dos significados atribuídos a este conceito. Para tanto, foram no capítulo esboçadas análises de temas recorrentes na publicação, o que contribuiu na construção dos três focos de análise: extra-escolar, sujeitos e intra-escolar.

6. FECHAMENTO DE EDIÇÃO

Neste fechamento de edição, interessa enfatizar que a presente Dissertação buscou apresentar ao leitor os processos de construção da pesquisa. Importa sublinhar que a pesquisa e a escrita partilham relações de “diferenças e continuidades”, como indica Michael de Certeau (2000). Nesse sentido, “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter fim” (CERTEAU, 2000, p.94). A fim de concluir o percurso trilhado nesta Dissertação, com suas potências e lacunas, e, ainda, indicar possíveis continuidades de pesquisa retomam-se alguns pontos estruturantes.

A investigação pretendeu contribuir na compreensão do conceito Fracasso Escolar, estudado com frequência nos discursos especializados e políticos, a partir de um outro lugar, a imprensa de ampla circulação, o jornal diário. Buscou delinear as condições possíveis de sua existência, articuladas à análise histórica. Concentrou-se em investigar os significados atrelados ao Fracasso Escolar apreendendo o processo discursivo construído no jornal *Folha de S. Paulo*.

Uma das potências nesta pesquisa inscreve-se na opção do referencial teórico-metodológico, no sentido da sua pertinência de diálogo com a questão e a lacuna de estudos identificada a partir dele. Optou-se por compreender os discursos sobre o Fracasso Escolar a partir das lentes do historiador Reinhart Koselleck e do sociólogo Pierre Bourdieu. O estudo mobiliza de forma preponderante as referências conceituais propostas por Koselleck, a partir da *História dos Conceitos*, destacando principalmente seu aspecto polissêmico. Pois considerando a polissemia do conceito Fracasso Escolar, que pode abarcar outras palavras, a pesquisa contemplou descritores que indicavam articulação ao conceito: “fracasso escolar”, “sucesso escolar”, “reprovação escolar” e “repetência escolar”, o que difere de parte significativa dos estudos realizados sobre este objeto.

Contudo, junto a essa potência, apresenta-se como coerente considerar uma possível continuidade de estudo a respeito dos termos “rendimento escolar” e “evasão escolar”. O primeiro aparece desde a década de 1930, e até 2015, indicando uma presença maior quanto à temporalidade. Ao analisar “rendimento escolar” em um artigo de 1932 e outro de 2015, verificou-se os distintos significados atrelados ao termo, o que se apresenta como possibilidade de processos investigativos futuros, viabilizando uma análise diacrônica. O segundo, “evasão escolar”, também aparece no periódico *Folha* com uma ampla temporalidade, desde a década de 1940, mas pareceu estar mais atrelado ao ensino secundário, o que se distanciava da opção, na Dissertação, de contemplar os discursos endereçados majoritariamente ao primário/ensino fundamental.

Os significados do conceito Fracasso Escolar no jornal *Folha de S. Paulo*, nas décadas 1980, 1990 e 2000 indicam o anacronismo do conceito Fracasso Escolar, que se constitui historicamente e socialmente. Nessa investigação, a partir da leitura criteriosa e análise de conteúdo, foram identificados três pontos principais de análise que adensaram a polissemia do conceito. Primeiro, a localização dos discursos em termos de composição do jornal apontou o aumento da quantidade de artigos do módulo 300, indicando um aumento do espaço físico dedicado ao tema. Além desse aspecto, do espaço dedicado ao conceito, percebeu-se o aumento crescente da quantidade de artigos entre a década 1970 a 2000.

Sobre as vozes que operam nos discursos analisados, centrou-se a análise no que se refere aos autores, indivíduos/ instituições e áreas disciplinares que permeiam a discussão do Fracasso Escolar. Nesse viés de análise, destacou-se como preponderante a centralidade das vozes do Estado e a voz daqueles que a *Folha* denomina como especialistas. Estando à margem, encontram-se os discursos vinculados à voz dos professores da educação básica, dos alunos e da família. A partir da localização das preponderâncias e dos obscurecimentos das vozes, percebe-se que interessa seguir na investigação explorando as singularidades de ambas.

O último ponto articula a sincronia dos enfoques e a polissemia do conceito a partir dos discursos de causalidade. Este ponto de análise foi subdividido em três focos: foco extra-escolar; foco sujeitos e foco intra-escolar. No extra-escolar as discussões, da causa do Fracasso Escolar, concentram-se predominantemente no que não abrange ações dentro do sistema escolar, embora relacionem-se, de certa forma, a este; predominam temas como saúde, desigualdade social, trabalho e sociedade. Este foco tem com maior projeção na década de 1980, diminuindo sua recorrência nas décadas seguintes.

Os discursos com foco denominado sujeitos apresentam como centralidade de causa o aluno, sua família e os professores. Identificou-se nas três décadas de 1980, 1990 e 2000 a presença de discussões que atrelavam a causa a características individuais do aluno, sendo que na década de 1990 tem-se a maior quantidade de artigos, muitos dos quais tratando-se de anúncios, vinculados aos classificados oferecendo ajuda especializada do campo da psicopedagogia. Artigos com a centralidade na família foram localizados apenas na década de 2000, os que centram nos professores permeiam em todas as décadas. Isso instiga a pensar sobre como a centralidade se altera em diferentes sujeitos e contextos, sendo indicada a possibilidade de seguir nas investigações para compreender estes aspectos.

O terceiro foco de análise contempla discursos endereçados a políticas de educação e gestão escolar, por centrar em causas que se ancoram no contexto escolar e, dessa forma, perpassam e delimitam esta instituição. Neste foco, são indicadas como causa do Fracasso Escolar a forma de organização da escola, onde a *Folha* adensa críticas ao sistema seriado e expressa o apoio aos ciclos. O método de ensino também ocupou lugar de debate no jornal, assim como os desempenhos dos estudantes e a insuficiência do orçamento público na Educação. Ainda foi possível identificar que a gestão da escola pautada pela lógica empresarial tem maior ênfase na década de 2000.

Torna-se necessário lembrar da escolha do percurso teórico-metodológico pautada no rigor histórico de análise. Isso quer dizer que o caminho percorrido, com seus referenciais, objetivos, fonte, temporalidade foi um dentre outros

possíveis. Assumiu-se como método, nesse sentido, o conjunto de decisões e opções ‘particulares’ feitas no decorrer da investigação, mas pautadas por “caminhos possíveis”. A escolha da fonte, o jornal *Folha de S. Paulo*, na sua versão digital permitiu desenvolver um conjunto de reflexões acerca de suas características como fonte histórica digital. Considerando as peculiaridades de sua materialidade, esta opção destacou-se por sua potencialidade no estudo.

Como em todo periódico de ampla circulação, principalmente os diários, finalizar uma edição se aproxima de uma corrida contra o tempo, que recorrentemente envolve fazer escolhas, por vezes se tem, de última hora, a intenção de inserir/tirar algo ou de alterar uma escrita. Contudo, é preciso finalizar a edição, caso contrário corre-se o risco de perder a notícia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O crisol: periódico das alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/RS 1945-1964). **História da Educação**, v. 17, 2013, p. 251-266.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. In: **Aedos**, Porto Alegre, n 8, vol. 3, Janeiro-Junho 2011, pp. 9-30.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 16-20, novembro de 1996.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan/abr. 2004.

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAUJO, José Carlos Souza; Gatti Jr Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 151-174.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 9ª ed. São Paulo: Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BURKE, Peter. **A Escola de Anales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAMPOS, Raquel Discini. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940): educação e história**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre. Artme, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORES, Luciano Nunes Sanchez. **Entre discursos e retóricas: um estudo sobre o reconhecimento e as estratégias de enfrentamento do fracasso escola em um município da região metropolitana de São Paulo**. 2010. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062010-114253/> . Acesso em: 6 de mai. 2016.

CRIPA, Marcos Luiz. **A cobertura da educação no jornal Folha de S. Paulo: Uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002**. São Paulo: USP, 2007. Dissertação. Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes. 2007.

DARNTON, Robert, ROCHE, Daniel (Org). Revolução impressa. **A imprensa na França 1775-1880**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007. p. 135-150.

FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, Editora Autores Associados, 2001.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Presença, 1989.

FERRARO, Alceu Ravello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 213-214, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. **Escolarização no Brasil na ótica da exclusão**. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandes. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 273-289, 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRATTINI, Ritta Minozzi. **A implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo nas paginas da imprensa (1971-1982)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/93134?show=full>. Acesso em 10 de mai. 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O pensamento educacional brasileiro e o Fracasso Escolar: o que dizem os artigos do Caderno de Pesquisa**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1327> . Acesso em 7 de ago 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. (Org). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-112812/>>. Acesso em: 2015-10-12.

GIL, Natália de Lacerda. **Reprovação e Repetência Escolar: a configuração de um problema político-educacional**. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação), outubro de 2015.

GIL, Natália de Lacerda; ROSA, Tamara. Fracasso escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: uma análise a partir dos conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa. Porto Alegre. 2017 (Texto digitado para CBHE, 2017).

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuições a semântica dos tempo históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **O conceito da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008a. p.111-152.

LUCA, Tania Regina de. A Revista do Brasil (1919-1944): notas de pesquisa. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina (orgs). O historiador e seu tempo. São Paulo: UNESP: ANPUH, 2008b. p. 117-127.

LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza. (orgs). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandes. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZINI, André. **A História da imprensa no contexto da historiografia brasileira**. Comunicação & Mercado, Dourados – MS, vol. 01, n 02 p. 297-304, nov. 2012.

MOTA, Carlos Guilherme; CAPELATO, Maria Helena Rolim. **História da Folha de São Paulo (1921-1981)**. São Paulo: Impres, 1981.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU;Edusp, 1976.

NETO, Edmundo Mendes Benigno. **Por uma linguagem visual do jornalismo impresso**. In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO., n 5, 2007. São Paulo. Congresso Nacional de História da Mídia. P. 1-10.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; FONTOURA, Gabriela Prado da. Escola e Psicologia: Uma História de encontros e desencontros. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 377-386, Aug. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>. Acesso em: 05 de jun. 2016.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007. p. 43-60..

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: Maria Stephanou; Maria Helena C. Bastos. (Org.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil** – vol I séculos XVI-XVIII. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 77-92.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: Maria Stephanou; Maria Helena C. Bastos. (Org.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil** – vol I séculos XVI-XVIII. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 77-92.

PALMA, Rejane de Barros. **Fracasso Escolar: Novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del Fracasso Escolar**. Madrid: Morata, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Fronteiras da história: uma leitura sensível no tempo**. Fronteiras do pensamento. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2008, p. 179-190.

PILAGALLO, Oscar. **História da imprensa Paulista: jornalismo e poder de D. Pedro I a Dilma**. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007. p. 79-94.

RIBEIRO, Priscila Teixeira. **Fracasso Escolar: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Piracicaba. 2013.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez e MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Dossiê 1920 e 1930**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf> Acesso em 10 jun. 2016.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marques do Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro. Acesso em: 04 jul. 2016.

SIRINO, Marisa de Fátima. **Processos de exclusão intra-escolar: os alunos que passam sem saber**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2009.

SILVEIRA, Pedro Telles da Silveira. **As fontes digitais no universo das imagens técnicas: Crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais**. Londrina: Antíteses. V. 9, n 17, p. 179 -196, jan/jun. 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

TASCHNER, Gisela. **Folhas ao vento: análise de um conglomerado jornalístico no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes. **Fracasso Escolar: a constituição sociológica de um discurso**. 1998. Tese, (Doutorado em Educação) - Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **Obrigatoriedade escolar em Minas Gerais no século XIX: coerção externa e autocoerção**. In: VIDAL, Diana Gonçalves; FIGUEIREDO DE SÁ, Elisabeth; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

VIÈGAS, Lygia de Souza. Progressão continuada e patologização da Educação: um debate necessário. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 1, 153-161. Janeiro/Abril de 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.), **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**, Campinas, Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios presentes. In: VIDAL, Diana Gonçalves; FIGUEIREDO DE SÁ, Elisabeth; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**, Cuiabá: EdUFMT, 2009.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 1998.