

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Vagner de Alencar Silva

Fracasso escolar

Um estudo da circulação do conceito na imprensa do Brasil e da
Argentina (1999-2019)

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2022

Vagner de Alencar Silva

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini.

SÃO PAULO
2022

BANCA EXAMINADORA

*A minha mãe, Milda (in memoriam),
de quem a saudade jamais será miúda.*

*Aos meus irmãos, Wadila, Ueslen, Daniel e Daniel,
e ao meu pai Valmir, por serem minha maior base.*

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil (CNPq) – nº do processo 142302/2018-0.

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – nº do 142302/2018-0.

AGRADECIMENTOS

Esta tese concretiza uma trajetória árdua, que simboliza muito mais do que os últimos quatro anos de estudos e aprendizados ao longo desta caminhada de pesquisas, mas também um percurso repleto de obstáculos e de muita resiliência.

Por essa razão, são muitos os agradecimentos.

Agradeço à minha família: à minha mãe (*in memoriam*), ao meu pai Valmir, e aos meus irmãos Wadila, Ueslen, Daniel e Daniel, por todo amor envolvido.

A todos os professores e professoras das escolas públicas nas quais estudei em Barra do Choça, na Bahia, e em Paraisópolis, em São Paulo.

Aos meus amigos Cleber, Regiany, Mayara, Livia, Semayat, Thaís, Tamiris, Lucas, Anderson, Bianca, por tanta parceria, paciência e apoio incondicional.

Ao professor Dr. Daniel Ferraz Chiozzini por todos esses anos de orientação, pelos conhecimentos passados, pela confiança e autonomia depositadas em mim.

À professora Dra. Denise Paiero, por acompanhar e contribuir com minha formação acadêmica, tendo sido umas das maiores inspirações.

À Izabela Moi, pela amizade e parceria na Agência Mural, e por ter me feito compreender sempre que a educação e o jornalismo poderiam andar de mãos dadas, sempre.

À professora Dra. Heloísa Faria Cruz, por todas as contribuições e conselhos, desde a qualificação do mestrado.

À Betinha, por toda ajuda e generosidade.

Aos meus queridos colegas e amigos também feitos na PUC.

Ao professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno, por apresentar, ainda no mestrado, as possibilidades de estudar o *fracasso escolar* como tema de minha carreira acadêmica.

A todos os jovens periféricos, da Bahia e de São Paulo, para que possam acreditar sempre no poder da educação para transformar suas vidas.

“N3o h3 saber mais ou saber menos: h3 saberes diferentes.”
Paulo Freire

ALENCAR, Vagner de. *Fracasso escolar: um estudo da circulação do conceito na imprensa do Brasil e da Argentina (1999-2019)*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022 (Orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini)

[RESUMO]

Esta pesquisa tem como principal objetivo realizar um estudo da circulação do conceito de *fracasso escolar* na imprensa do Brasil e da Argentina (1999-2019). A reflexão se dará a partir de estudos já realizados sobre a temática, para então analisar como sua definição foi veiculada ao longo de 20 anos em quatro jornais diários, com massiva circulação em seus respectivos países: no Brasil, *Folha de S.Paulo* e *O Globo*; e na Argentina, *Clarín* e *La Nación*. A bibliografia sobre o tema se debruçou não apenas sobre as conceituações do termo, mas em suas diferentes configurações e permanências. Foram referências, nesse sentido, Patto (1996) e Charlot (2006), além de outras produções de pesquisadores sobre o tema. Além disso, de modo a compreender o papel do jornalismo e do jornalismo de educação na veiculação de notícias acerca do objeto da pesquisa, utilizamos Traquina (2002), Sodré (2009), Luca (2006), Ratier (2005), entre outros. Para analisar a forma como a expressão *fracasso escolar* foi sendo abordada pela imprensa, investigamos como mais de 160 publicações jornalísticas contemplaram o tema, quais foram as principais correlações, os autores por detrás desses textos, as fontes ouvidas e se houve (ou não) problematização em torno do conceito de *fracasso escolar*.

Palavras-chave: Educação, fracasso escolar, jornalismo, Brasil, Argentina.

ALENCAR, Vagner de. *School Failure: a study of the circulation of the concept of school failure in the press of Brazil and Argentina (1999-2019)*. Doctoral Thesis (Doctorate in Education: History, Politics, Society. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2022 (Supervision by Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini).

[ABSTRACT]

The main objective of this research is to investigate the circulation of the concept of *school failure* in the Brazilian and Argentinian press (1999-2019). The investigation will be based on existing studies analyzing how the notion of *school failure* has been understood over 20 years. Today, the expression is still commonly used to symbolize serious educational predicaments. The bibliography has focused not only on the origin of the term, but on its different configurations and permanences. Patto (1996) and Charlot (2006) were the main references, in addition to *school failure* research by other scholars. To explore the role of journalism and education journalism, we used Traquina (2002), Sodré (2009), Luca (2006), Ratier (2005), among others. To analyze how the term *school failure* has been addressed by the press, we investigate how more than 160 journalistic publications contemplated the theme, the main correlations between them, the authors behind these texts, the sources used by the journalists, and if there was any problematization around the concept of *school failure*. The research examines the content published by four newspapers with massive circulation in their respective countries: in Brazil, *Folha de S.Paulo* and *O Globo*; and in Argentina, *Clarín* and *La Nación*.

Keywords: Education, school failure, journalism, Brazil, Argentina.

LISTA DE SIGLAS

ANDI	Agência de Notícias dos Direitos da Infância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DiNIECE	Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESA	Instituto para o Desenvolvimento Social Argentino
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVC	Instituto Verificador de Comunicação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organizações das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema Básico de Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Expansão do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil.....	61
Tabela 2. Políticas educacionais brasileiras (1996-2018).....	61
Tabela 3. Projetos editoriais do jornal <i>Folha de S.Paulo</i> (1981-2017).....	82
Quadro 1. Análise comparativa entre <i>Folha de S.Paulo</i> , <i>O Globo</i> , <i>Clarín</i> e <i>La Nación</i>	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Coeficiente de Gini de desigualdade de renda na América Latina e no Caribe (1997-2018).....	47
Gráfico 2. Indicadores educacionais selecionados, por nível de educação, na América Latina e no Caribe (1997-2018).....	50
Gráfico 3. Crescimento da quantidade de reportagens jornalísticas sobre educação.....	71
Gráfico 4. Circulação do termo <i>fracasso escolar</i> na <i>Folha de S.Paulo</i> (1958-2018).....	83
Gráfico 5. Circulação do termo <i>fracasso escolar</i> na <i>Folha de S.Paulo</i> (1999-2019).....	84
Gráfico 6. Circulação da expressão <i>fracasso escolar</i> na <i>Folha de S.Paulo</i> (1999-2019).....	86
Gráfico 7. Autores do <i>fracasso escolar</i> na <i>Folha de S.Paulo</i>	95
Gráfico 8. Circulação do termo <i>fracasso escolar</i> no jornal <i>O Globo</i> (1999-2019).....	101
Gráfico 9. Circulação do termo <i>fracasso escolar</i> nas editorias de <i>O Globo</i> (1999-2019)....	102
Gráfico 10. Autores do <i>fracasso escolar</i> no jornal <i>O Globo</i>	115
Gráfico 11. Circulação do termo <i>fracaso escolar</i> no <i>Clarín</i> (1999-2019).....	121
Gráfico 12. Circulação do termo <i>fracaso escolar</i> nas editorias do <i>Clarín</i> (1999-2019).....	122
Gráfico 13. Autores do <i>fracaso escolar</i> no <i>Clarín</i>	133
Gráfico 14. Circulação do termo <i>fracaso escolar</i> no <i>La Nación</i> (1999-2019)	137
Gráfico 15. Circulação do termo <i>fracaso escolar</i> nas editorias do <i>La Nación</i> (1999-2019)	138
Gráfico 16. Autores do <i>fracaso escolar</i> no jornal <i>La Nación</i>	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capa do jornal <i>Folha de S.Paulo</i>	77
Figura 2. Publicação na <i>Folha de S.Paulo</i> , em 9 de março de 1973.....	80
Figura 3. Estrutura organizacional do Grupo Folha.....	82
Figura 4. Publicação na <i>Folha de S.Paulo</i> , em 8 de agosto de 1999.....	88
Figura 5. Capa do extinto caderno <i>Sinapse</i>	90
Figura 6. Publicação na <i>Folha de S.Paulo</i> , em 1º de abril de 2013.....	92
Figura 7. Publicação na <i>Folha de S.Paulo</i> , em 1º de julho de 2019.....	94
Figura 8. Capa do jornal <i>O Globo</i>	96
Figura 9. Estrutura organizacional do Grupo Globo.....	100
Figura 10. Publicação em <i>O Globo</i> , em 7 de março de 2001.....	104
Figura 11. Publicação em <i>O Globo</i> , em 6 de setembro de 2003.....	106
Figura 12. Publicação em <i>O Globo</i> , em 18 de fevereiro de 2004.....	107
Figura 13. Publicação em <i>O Globo</i> , em 18 de maio de 2004.....	108
Figura 14. Publicação em <i>O Globo</i> , em 19 de outubro de 2009.....	111
Figura 15. Publicação em <i>O Globo</i> , em 25 de abril de 2016.....	113
Figura 16. Capa do jornal <i>Clarín</i>	117
Figura 17. Estrutura organizacional do Grupo Clarín.....	119
Figura 18. Publicação no <i>Clarín</i> , em 17 de fevereiro de 2004.....	123
Figura 19. Publicação no <i>Clarín</i> , em 12 de novembro de 2007.....	125
Figura 20. Publicação no <i>Clarín</i> , em 2 de outubro de 2008.....	125
Figura 21. Publicação no <i>Clarín</i> , em 19 de agosto de 2013.....	129
Figura 22. Publicação no <i>Clarín</i> , em 4 de março de 2019.....	132
Figura 23. Capa do jornal <i>La Nación</i>	134
Figura 24. Publicação no <i>La Nación</i> , em 11 de abril de 2003.....	141
Figura 25. Publicação no <i>La Nación</i> , em 17 de setembro de 2005.....	142
Figura 26. Publicação no <i>La Nación</i> , em 21 de março de 2005.....	142
Figura 27. Publicação no <i>La Nación</i> , em 4 de outubro de 2008.....	143
Figura 28. Publicação no <i>La Nación</i> , em 5 de setembro de 2009.....	145

Fracasso escolar

Um estudo da circulação do conceito na imprensa do Brasil e Argentina (1999-2019)

[INTRODUÇÃO].....	17
[CAPÍTULO 1] As faces do <i>fracasso</i> (escolar): um debate antigo, mas atual.....	26
1.1. As primeiras aparições.....	26
1.2. Os elementos do <i>fracasso</i> : o que se sabe, quem debate.....	28
1.2.1. Um olhar etimológico.....	28
1.3. A produção do <i>fracasso escolar</i>	29
I. Carência cultural.....	30
II. Escolas distintas.....	30
III. Discriminação de professores.....	30
1.3.1. Entre o dom, as deficiências e as diferenças	31
1. Ideologia do dom.....	32
II. Ideologia da deficiência.....	32
II. Ideologia das diferenças culturais.....	32
1.3.2. Entre o psíquico, o técnico e o profissional	33
I. <i>Fracasso escolar</i> : um problema psíquico.....	33
II. <i>Fracasso escolar</i> : uma perspectiva técnica.....	33
III. <i>Fracasso escolar</i> : uma questão institucional.....	33
IV. <i>Fracasso escolar</i> : relações de poder.....	33
1.3.3. Um monstro no fundo da sala de aula.....	34
I. Desafio à pedagogia.....	35
II. Caráter social.....	35
III. Sociologia da reprodução.....	35
1.4. Um fenômeno contemporâneo.....	36
1.5. A promessa da superação	38
1.6. Um objeto sociomidiático.....	40
[CAPÍTULO 2] Faces da educação latino-americana: trajetórias e contextos.....	43
2.1. A educação como um direito.....	43
2.2. Uma história comparada.....	45
2.3. Desigualdades e desenvolvimentos da América Latina.....	47
2.3.1. O cenário educacional latino-americano.....	48

2.4. A educação na Argentina	51
2.4.1. O estado da educação argentina.....	55
I. Acesso.....	55
II. Trajetórias escolares.....	56
III. Professores.....	56
IV. Financiamento.....	57
V. Aprendizagem.....	57
2.5. A educação no Brasil.....	58
2.5.1. Um panorama educacional.....	62
2.5.2. O abandono e a evasão.....	64
2.5.3. O estado da educação brasileira.....	64
[CAPÍTULO 3] O fracasso escolar sob o olhar da imprensa brasileira.....	67
3.1. Um olhar para a imprensa.....	68
3.1.1. O principal produto jornalístico.....	69
3.2. A trajetória do jornalismo de educação.....	73
3.2.1. O perfil do jornalista de educação.....	75
3.3. Por dentro da <i>Folha de S.Paulo</i>	77
3.3.1. A história do jornal.....	77
3.3.2. A criação e extinção da editoria de Educação.....	80
3.3.3. A linha editorial e projetos.....	81
3.4. O <i>fracasso escolar</i> nas páginas da <i>Folha de S.Paulo</i>	83
3.4.1. A cobertura na década de 1990.....	87
3.4.2. A cobertura nos anos 1999.....	88
3.4.3. A cobertura na década de 2000.....	89
3.4.4. A cobertura na década de 2010.....	91
3.5. Por dentro de <i>O Globo</i>	96
3.5.1. A história do jornal.....	96
3.6. O <i>fracasso escolar</i> nas páginas de <i>O Globo</i>	101
3.6.1. A cobertura nos anos 1999.....	103
3.6.2. A cobertura na década de 2000.....	103
3.6.3. A cobertura na década de 2010.....	111
[CAPÍTULO 4] O fracasso escolar na cobertura da imprensa argentina.....	116
4.1. Por dentro do <i>Clarín</i>	117
4.1.1. A história do jornal.....	117
4.2. O <i>fracasso escolar</i> nas páginas do <i>Clarín</i>	120
4.2.1. A cobertura nos anos 1999.....	122
4.2.2. A cobertura na década de 2000.....	122

4.2.3. A cobertura na década de 2010	126
4.3. Por dentro do <i>La Nación</i>	134
4.3.1. A história do jornal	134
4.4. O <i>fracasso escolar</i> nas páginas do <i>La Nación</i>	137
4.4.1. A cobertura nos anos 1999	138
4.4.2. A cobertura na década de 2000	139
4.4.3. A cobertura na década de 2010	145
4.5. As vozes do <i>fracasso escolar</i>	147
[CONSIDERAÇÕES FINAIS]	152
[REFERÊNCIAS]	160

[INTRODUÇÃO]

Esta tese busca investigar a circulação do conceito de *fracasso escolar* na imprensa. Embora existam inúmeros estudos ligados ao tema, como sua origem, causas ou responsáveis, nossa intenção aqui é realizar uma intersecção entre as áreas de Educação, Jornalismo e História. Trata-se de uma pesquisa que se esforça para responder a três questões centrais: Quais são os sentidos e significados atribuídos pela imprensa à expressão *fracasso escolar*? Ao veicular esse termo, como a mídia jornalística incide na noção ou atua na conformação do *fracasso escolar*? E qual o espaço dedicado por alguns dos principais meios de comunicação latino-americanos, impressos e online, à cobertura educacional?

Parte-se da hipótese de que a noção de *fracasso escolar*, criada no campo acadêmico, passou a ser utilizada e apropriada pela imprensa, e essa, em seu papel de informar, acabou por incutir determinadas concepções em seus leitores – e na população em geral –, de modo que, ao invés de incentivar uma leitura problematizadora sobre a educação, pareceu simplificá-la.

Buscamos, portanto, compreender como a circulação da expressão contribuiu (ou não) para conformar uma noção de senso comum, que se dissemina e incide com valores, articulações de campos temáticos, gerando sentidos e significados.

Como base teórica, optamos não por analisar as interpretações sobre o *fracasso escolar* abrangidos pela sociologia, mas sim a partir de alguns sociólogos que se debruçaram sobre o assunto – tal qual o francês Bernard Charlot –, sem perder de vista como o termo tem sido historicamente retratado pelo e no jornalismo. Apoiamo-nos ainda em contribuições conceituais da pesquisadora argentina Flavia Terigi e da brasileira Maria Helena de Souza Patto, entre outros estudiosos, levando em conta suas análises e reflexões acerca do *fracasso*

escolar, ora relacionado a condições sociais existentes, ora considerado um “fenômeno contemporâneo” ou simplesmente *algo* inexistente. Por conseguinte, essas associações acabaram sendo conferidas a outras definições, como evasão, repetência ou reprovação escolares.

Flavia Terigi (2009) considera o *fracasso escolar* um “fenômeno contemporâneo”, oriundo do processo de escolarização em massa dos estudantes das camadas populares, a partir do surgimento da “escola moderna”. Já Maria Helena de Souza Patto (1999), uma das pesquisadoras mais empenhadas em investigações sobre o tema, ou mais especificamente da relação entre processos de escolarização e condições de vida da população, afirma existir uma responsabilidade compartilhada, composta por uma série de fatores como: o contexto familiar, cultural, social e político; a baixa formação dos professores; os salários incompatíveis; a desvalorização docente; os programas metodológicos nas escolas; ou até mesmo o preconceito de alguns educadores e educadoras frente aos alunos oriundos de famílias desestruturadas, com dificuldades de aprendizagem.

Enquanto isso, o francês Bernard Charlot (2006) defende que o que pode ser investigado, na verdade, são as expressões localizadas do *fracasso escolar*, pois considera-o, no máximo, um objeto midiático. Ou seja, para ele, o *fracasso escolar* não conforma um objeto de pesquisa sociológica, mas sim as histórias de *fracasso*, que precisam ser investigadas e compreendidas. Para exemplificar esse argumento, Charlot pontua outros objetos sociomidiáticos nas áreas das ciências humanas e sociais, especialmente na educação, como *violência escolar* e *cidadania*. À vista disso, reforça ser indispensável analisar a circulação da expressão, de maneira ampla, a partir da relação entre os estudantes e o saber, das dificuldades e situações de aprendizagem, não de *fracasso* em si.

Portanto, o *fracasso escolar* não pode ser entendido somente pela percepção da ausência do êxito, do ‘insucesso’, mas sim sob a ótica das experiências vividas pelos alunos, como a incapacidade de dominar um determinado conteúdo ou as vivências pelas quais tenham passado anteriormente. Dessa forma, é importante não apenas compreender as circunstâncias pelas quais se dão as histórias de *fracasso escolar*, mas como e quem as produz. Essas perspectivas nos ajudarão a refletir e a verificar essa temática também como alvo de disputa entre os campos político, midiático e científico, ampliando a compreensão de sua construção e repercussão.

Para isso, nossa análise parte da cobertura jornalística brasileira e argentina, tendo como objeto de estudo o recorte de corpus dos seguintes veículos: no Brasil (*Folha de S.Paulo* e *O Globo*); e na Argentina, (*Clarín* e *La Nación*). Para isso, elegemos reportagens, editoriais, colunas e artigos de opinião publicados, nos formatos impresso e on-line, os quais abordaram, retrataram ou repercutiram a exata expressão *fracasso escolar*.

Como método de análise, baseamo-nos em alguns conceitos da História da Educação, da Teoria de Mídia e da Semiótica da Cultura. Nossa principal fonte documental foi o conjunto de reportagens, artigos e colunas e artigos de opinião encontrados nos jornais analisados. Para tal, buscamos o termo nos acervos digitais e nos sistemas de busca disponíveis em cada um deles, nos quais foram encontradas 160 publicações. A partir disso, também buscamos entender e elucidar o papel do jornalismo para a elaboração e realimentação do conceito. Debruçamos nossa investigação, mais analítica, em um recorte temporal durante um marco temporal de 20 anos (de 1999 a 2019), com a pretensão de identificar como ocorreu essa circulação em um período mais recente da história, por meio de elementos da História da Educação e da Teoria da Mídia.

A seleção dos veículos de comunicação se deve ao fato de serem diários e considerados alguns dos mais importantes da América Latina, com ampla abrangência e circulação em seus países. Segundo dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC), em 2021, o jornal *O Globo* liderou o ranking de leitores das versões impressa e digital, com 373.138 assinaturas diárias, enquanto a *Folha* encabeçou 366.087¹. Já na Argentina, o *Clarín* ocupou a circulação média diária de 250 mil exemplares, precedido pelo *La Nación*, com tiragem média de 160 mil, conforme o IVC argentino.

A escolha por essas mídias online, em suas versões impressa e digital, também se deve à proposta de uma abordagem histórico-comparativa, o que nos permite perceber entre si semelhanças e distinções, desde os aspectos editoriais à cobertura dedicada à educação e, conseqüentemente, os significados da noção de *fracasso escolar*. Para isso, apoiamo-nos na história comparada, a partir de estudos de Oliveira; Pini & Feldfeber (2011), Barros (2007), Depaepe (2002), Rüsen (2006) e Subrahmanyam (1997).

Segundo Oliveira e colaboradores (2011, p. 20), “a comparação é uma prática natural e recorrente nos estudos sociológicos e políticos. Por esta razão, apresenta-se como ferramenta

¹ A *Folha* havia assumido a liderança em 2020 e ocupava o primeiro lugar no ranking nos últimos anos

essencial à compreensão do mundo na atualidade”. Já Barros (2007) define a história comparada como uma modalidade complexa da história, que pode servir tanto para observar a história de um modo específico quanto para escolher um campo de observação específico.

Para além da perspectiva histórico-comparada, buscamos avaliar o termo também como objeto de disputa, ao tomarmos como proposição as possíveis disputas, sejam elas políticas ou científicas, por exemplo. Por não se circunscreverem ao âmbito dos jornais em si, elas acabam sendo reveladoras de momentos emblemáticos da história da educação, uma vez que a imprensa atua como sujeito social ativo ao operar na produção da hegemonia.

Essa atuação como sujeito ativo acontece de modo recorrente, articulando um determinado entendimento da temporalidade, propondo diagnósticos do presente e afirmando memórias de sujeitos, de eventos e de projetos, com os quais se articulam as relações presente/passado e as perspectivas de futuro.

De acordo com Cruz e Peixoto (2007, p. 254), os meios de comunicação exercem papel crucial na atualidade ao fazer da “reflexão sobre a comunicação social um campo interdisciplinar estratégico para a vida contemporânea”. Afinal, muito além de meras formas de transporte de informações, os veículos de imprensa apresentam textos que revelam significados culturais criados em determinados períodos históricos e estão ligados a transformações comportamentais e mudanças intelectuais objetivas nos receptores.

Nesse sentido, vale destacar também o conceito de imaginário social estabelecido por Baczkó (1985), considerado por ele uma força reguladora da vida coletiva: “Para o poder, o domínio do imaginário e do simbólico é um importante lugar estratégico”. Ainda segundo o autor:

As referências simbólicas não se limitam a indicar os indivíduos que pertencem à mesma sociedade, mas definem também de forma mais ou menos precisa os meios inteligíveis das suas relações com ela, com as divisões internas e sociais. O imaginário social, é pois uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o lugar e o objeto dos conflitos sociais (BACZKO, 1985, p.309).

O imaginário se dá ainda a partir da produção de discursos “nos quais e pelos quais se efetua a reunião das representações coletivas numa linguagem” (BACKZO, 1998, p. 311).

No caso dos discursos gerados pela mídia, este imaginário social é recebido e ampliado pela sociedade. Esse conceito se relaciona com o que se entende como notícia, sob o âmbito da construção social:

As notícias são histórias que resultam de um processo de construção, linguística, organizacional, social, cultural, pelo que não podem ser vistas como o espelho da realidade, antes são artefatos discursivos não ficcionais que fazem parte da realidade e ajudam-na a construir e reconstruir (SOUSA, 2006, p.237) .

Para Habermas, a imprensa desempenha importante papel dentro da esfera pública ao considerá-la um espaço privilegiado para a formação de opinião pública, em virtude de sua abrangência e alcance. Para ele, “o que é submetido ao julgamento do público ganha publicidade” (HABERMAS, 2003, p. 41).

Esta tese também surge do início de uma caminhada trilhada no mestrado. Os primeiros passos, alargados aqui, com este estudo, tiveram como ponto de partida a elaboração da dissertação “A concepção e o uso do conceito de fracasso escolar no jornal *Folha de S.Paulo* (1958-2008)”, defendida em 2016.

O estudo se propôs a investigar a utilização do termo no veículo. O período retratado compreendeu 50 anos, partindo da descoberta do primeiro registro, em 1958, até 2008 – ano de celebração do bicentenário da criação da imprensa no país, quando os jornais *Correio Braziliense* e *Gazeta do Rio de Janeiro* circularam pela primeira vez no Brasil em 1º de junho e 10 de setembro de 1808, respectivamente.

A pesquisa partiu dessa primeira utilização mostrando que, na década de 1960, o termo desapareceu da cobertura da *Folha* (época em que passou a ser conhecida como *Folha de S.Paulo*, a partir da fusão dos jornais *Folha da Manhã*, *Folha da Tarde* e *Folha da Noite*). Cabe salientar que esse período representou o início da ditadura brasileira, em 1964. Entretanto, embora tenhamos percebido essa ausência, entendemos que seria necessário estudo específico sobre a questão. Nos anos 1970, a cobertura educacional do jornal ganhou mais destaque, inclusive com editoria própria, o que incidiu sobre a circulação da expressão *fracasso escolar*, sobretudo a partir da voz de pesquisadores interessados em investigar sua origem, causa e desdobramentos; posteriormente, incidiu sobre a atuação docente e desnutrição discente. Em seguida, nos anos 1990, a nomenclatura foi veiculada como uma responsabilização dos sistemas educacionais, afastando-se da figura do indivíduo, ou seja, como um estigma do aluno ou do professor. Por último, no fim de nosso recorte temporal, ao

longo da década de 2000, ou mais precisamente até 2008, a circulação do termo diminuiu, sendo encontrada, com regularidade, em colunas e artigos de opinião.

A dissertação partiu do princípio de que a *Folha* não apenas divulgou o termo, como atribuiu-lhe sentido, participando de sua definição no campo midiático. Para isso, verificamos, quantitativamente, o total de páginas contendo a expressão, e, qualitativamente, seu uso, atentando-se, evidentemente, para o contexto político e a atuação do jornal, problematizando a imprensa como fonte e objeto de estudo.

Localizamos 113 publicações (reportagens, artigos de opinião, anúncios em classificados, entre outros) que, gradativamente, empregaram o termo *fracasso escolar* para repercutir informações sobre deficiências ou déficits de natureza psicológica de alunos de baixa renda, levando à interpretação de uma problemática de caráter individual; adiante veicularam textos com novos sentidos, mais amplos, trazendo enfoques ligados aos sistemas de ensino.

A partir daí, conclui-se, ainda, que a perspectiva adotada pelo jornal não apenas incidiu sobre o conceito de fracasso escolar, como se mostrou representativa de um olhar sobre a educação que priorizou a voz de especialistas em detrimento daquela relacionada aos sujeitos diretamente ligados ao ambiente da escola pública, como pais, professores, diretores e alunos (ALENCAR, 2016, p.95)

O levantamento também nos mostrou a existência de outras concepções em torno do *fracasso escolar* ligadas à marginalização e à desnutrição – esta última, basicamente associada à educação infantil –, embora delas tenha retornado à questão da marginalização e/ou aos déficits culturais. Tais definições foram majoritárias até o começo da década de 1990. Com o passar do tempo, o termo passa a estar associado à crítica do sistema escolar e à escola como instituição.

Ao basear esta investigação na imprensa, como fonte e objeto de estudo, consideramos que a mídia jornalística não somente contribui com a expansão das fontes do historiador, mas como uma possibilidade de identificar e conhecer também as transformações culturais, políticas, sociais, bem como os comportamentos de um determinado período histórico, suas práticas e manifestações, entre outros aspectos.

Para Luca (2005), a imprensa atua na legitimação da representatividade dos acontecimentos de uma sociedade, além de ser capaz de reconstruir fenômenos culturais e acentuar estereótipos, tornando-se potencializadora e refúgio de memórias, sejam elas locais

ou nacionais. Ao entendermos a participação da imprensa na sociedade, como um órgão formador de opinião, percebemos que os discursos por ela difundidos constituem o ambiente social e influenciam a opinião de seus leitores.

Pesquisador das práticas de leitura, Chartier afirma que o texto impresso e o leitor não são pólos distintos, mas enfatiza ser necessário se atentar à materialidade, à forma como o sujeito lida ou entende o suporte: “nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até o seu leitor” (CHARTIER *apud* HUNT, 1995, p. 220).

Para Barros (2005), as contribuições de Roger Chartier para a História Cultural² estão na elaboração das noções complementares de “práticas” e “representações”. Segundo ele, elas são

bastante úteis, porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos como os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de seus costumes (BARROS, 2005, p.135)

Chartier (2002) essencialmente discute o processo pelo qual os leitores dão sentido aos textos e deles se apropriam, as práticas e as experiências de vida desses indivíduos, a “produção da significação”. Em suas palavras, a leitura é uma atitude “intelectual” que leva à “reapropriação”, ao “desvio”, à “desconfiança” ou à “resistência” (CHARTIER, 1990, p. 59-60).

Nesse sentido, ao ler, o sujeito pode produzir diferentes significações que podem ou não corresponder à finalidade do autor, pois, já que são interpretadas, podem ser outras, reformuladas. As “práticas de leitura” não podem ser somente uma “operação abstrata de intelecção”, mas também são responsáveis por conceber as práticas culturais e suas respectivas reorganizações no meio social (CHARTIER, 2002a, p. 70). Conforme a perspectiva discutida pelo autor, implica uma reflexão na relação dinâmica que existe entre o texto e o leitor, bem como as práticas e vivências dos próprios leitores.

Dessa forma, é importante destacar que a mídia, ao cumprir seu papel de informar, também atribui sentido e dissemina o uso do conceito de *fracasso escolar*, como apresentaremos ao longo deste estudo. Muito além de meras formas de transporte de informações, os meios de comunicação de massa apresentam textos que revelam significados

² Campo historiográfico que ganha mais relevo e evidência a partir das últimas décadas do século XX.

culturais criados em determinados períodos históricos e que estão ligados a transformações comportamentais e mudanças intelectuais objetivas nos receptores.

Esta pesquisa está, portanto, dividida em quatro capítulos. No primeiro, buscamos mostrar como o *fracasso escolar* tem sido um debate atual, apesar de ser discutido durante as últimas décadas. Para isso, apresentamos algumas de suas *faces*, exemplificando desde as primeiras veiculações da nomenclatura em jornais brasileiros aos sentidos atribuídos a ela pelos principais pesquisadores do tema. Seguimos mostrando outros significados, a partir de diferentes razões, concepções e ideologias, cunhados ora como um problema psíquico, técnico e profissional, ora como um “fenômeno contemporâneo”. Esse capítulo inicial não tem o objetivo de realizar um debate exaustivo sobre o conceito e seus usos, mas introduzir algumas de suas acepções mais recorrentes no campo da educação e na imprensa.

No segundo capítulo, inicialmente reforçamos a educação como um direito de todos e um dever do estado, adentrando, logo depois, em outras *faces*, dessa vez do cenário educacional latino-americano. Ao destacar as desigualdades e desenvolvimentos na América Latina, conseguimos compreender o estado da educação no Brasil e na Argentina. Tratamos, brevemente, aspectos, em ambos os países, como indicadores educacionais e legislações vigentes. Além disso, os fundamentos da história comparada nos auxiliaram a observar semelhanças e distinções entre as duas nações.

O terceiro capítulo propõe investigar o *fracasso escolar* sob o olhar da imprensa, tendo como base algumas teorias do jornalismo, versando para contribuições sobre a trajetória do jornalismo de educação e do perfil do jornalista de educação. A partir desses conceitos, iniciamos nossas análises sobre o uso da expressão *fracasso escolar* nas páginas da *Folha de S.Paulo* e de *O Globo*, entre os anos de 1999 e 2019. Antes disso, identificamos a história, linhas editoriais e o espaço dedicado aos assuntos educacionais.

O quarto e último capítulo é uma extensão do terceiro, no qual nos debruçamos sobre os jornais argentinos *Clarín* e *La Nación*, não somente a fim de descobrir como se deu a circulação da expressão *fracasso escolar* nos diários, como também tecer uma comparação entre a cobertura realizada pelos quatro veículos e as vozes utilizadas nas publicações encontradas.

A escolha por Brasil e Argentina se dá pelo interesse em: 1) analisar a utilização do termo comparativamente entre dois países; 2) pelos diários selecionados liderarem, respectivamente, os rankings de circulação de exemplares e acessos; 3) pelo fato de serem

duas das nações mais importantes da América do Sul, não apenas vizinhas, como as maiores em extensão territorial e contingente populacional.

Este estudo, portanto:

- Debruça-se sobre a expressão *fracasso escolar* para investigar a circulação de seus conceitos no Brasil e Argentina, a partir da imprensa jornalística;
- Traça uma arqueologia dos sentidos e significados do *fracasso escolar* em ambos os países latino-americanos;
- Verifica como se dá a repercussão – e a conseqüente realimentação – desses conceitos, por meio, principalmente, de notícias veiculadas nos meios de comunicação de massa;
- Compreende como a ação e as repercussões do *fracasso escolar* têm alimentado, não apenas o senso comum, mas também o papel daqueles que se colocam como combatentes da melhoria na qualidade da educação;
- Analisa o papel e o espaço dedicado à área de educação em quatro dos principais veículos de comunicação da América Latina.

Por fim, cabe pontuar que, jornalista de formação, alinhado à profissão, soma-se à minha trajetória acadêmica uma história em educação, encadeada ainda na adolescência como professor de jovens e adultos, no povoado Cavada 2, onde cresci, em Barra do Choça, no sudoeste baiano, e, mais tarde, em São Paulo, como repórter especializado em cobertura educacional e em organizações com foco em direitos humanos.

A participação em eventos acadêmicos e as disciplinas cursadas dentro do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, além daquelas relacionadas à comunicação social, também tiveram peso relevante para tornar o doutoramento um desdobramento dos estudos iniciados no mestrado.

Atrelado a isso, a possibilidade de ter viajado a outros países, entre eles a Argentina, fortifica o desejo por investigar o *fracasso escolar* para além do território brasileiro. Como ensejo, fica o interesse em contribuir na produção de uma pesquisa capaz de apresentar e refletir ainda mais acerca da relação, ora benéfica, ora conflituosa, entre jornalismo e educação, mais especificamente em defender uma tese que explique uma das diferentes faces deste que continua sendo um assunto relevante: o *fracasso escolar*.

[CAPÍTULO 1]

As faces do *fracasso* (escolar): um debate antigo, mas ainda atual

Neste capítulo pretendemos compreender como o *fracasso escolar* segue atual, embora tenha se tornado tema de uma série de estudos nas últimas décadas. Mostramos aqui algumas de suas principais conceituações, partindo das primeiras referências ao termo na imprensa brasileira aos significados atribuídos à expressão por estudiosos da área. Apresentamos ainda como outras abordagens foram cunhadas a partir de determinadas concepções e ideologias, consideradas desde um problema psíquico, técnico e profissional a um “fenômeno contemporâneo”. Cabe salientar, no entanto, que este capítulo não busca realizar uma discussão abrangente sobre o conceito e suas utilizações, mas sim introduzir as principais representações do *fracasso escolar* no campo da educação e na imprensa jornalística.

1.1. As primeiras aparições

Folha da Manhã, 20 de fevereiro de 1958 – o jornal paulista publica, pela primeira vez, a expressão *fracasso escolar* na reportagem “A crise da escola primária é problema que não comporta uma solução de caráter geral”³. No texto, a entrevistada, Maria José de Aguirre⁴, refere-se ao termo associando-o à reprovação em massa de estudantes. Em tom de crítica, a pesquisadora refuta a ideia de *fracasso*, ou seja, da alta taxa de estudantes reprovados, a um problema de caráter individual, mas sim um ônus que deveria ser evitado pelo Estado.

O Globo, 24 de outubro de 1961 – o jornal carioca veicula, pela primeira vez, o termo *fracasso escolar* no artigo “Cuide dos olhos do seu filho”⁵, mais especificamente no seguinte

³ Disponível em acervoFolha: <<https://acervo.folha.com.br/index.do>>. Acesso em 31 de maio de 2021.

⁴ Na época, professora assistente da cadeira de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia da USP.

⁵ Disponível em acervo O Globo: <<https://acervo.oglobo.globo.com/>>. Acesso em 31 de maio de 2021.

trecho: “Uma visão deficiente é, muitas vezes, responsável pelo fracasso escolar de uma criança e fator de grande influência sobre o seu psiquismo”. A publicação associa *fracasso escolar*, subentendido como o baixo rendimento escolar, aos alunos com miopia. Literalmente em torno do texto, outro, escrito por Lucy Serrano Vereza⁶, indica uma série de palestras sobre educação sexual da criança e do adolescente, com duração de quatro dias.

O Globo, 25 de março de 1967 – o jornal divulga, pela segunda vez, o termo *fracasso escolar* em outro artigo, novamente assinado por Lucy Serrano Vereza. Em “Fracasso escolar é um sintoma...”⁷, a educadora diz se tratar de um fato dado em todas as épocas, em consequência de três grupos de estudantes: “1º – os que não estudam; 2º – os que estudam por obrigação; 3º – os que estudam por prazer”. Segundo o texto, o sucesso escolar depende, portanto, de vários fatores, distintos e complexos, e o *fracasso escolar* é um mal ou conflito secreto. O assunto principal é relacionado a outros tópicos, como “saúde e inteligência” e “dificuldades afetivas”. Assim como na primeira referência, publiciza cursos de capacitação e congressos direcionados a educadores.

Como visto nos exemplos acima, a expressão *fracasso escolar* passou a figurar nas páginas da imprensa jornalística brasileira, já a partir da década de 1950 – ao menos nesses que são considerados dois dos principais veículos do país.

No caso da *Folha da Manhã*, em 1958, a primeira publicação tem relação com os índices de reprovação escolar por conta do acesso dos estudantes pobres à escola. Enquanto em *O Globo*, em 1961, inicialmente menciona o *fracasso escolar* como um problema de saúde; em seguida, sugere ser uma questão mais de cunho psicológico.

O surgimento da nomenclatura, em ambos os jornais, ocorreu em um curto intervalo de tempo, em uma distância de apenas três anos, entre uma e outra. Na *Folha*, não houve nenhuma outra citação em toda a década de 1960; ao contrário das seis encontradas em *O Globo*, no mesmo intervalo de tempo, conforme consulta feita nos acervos digitais dos jornais. As publicações, portanto, nos dão pistas de como a expressão *fracasso escolar* não apenas começou a receber atenção na mídia, como também revelou diferentes significados em sua abordagem.

⁶ Ex-diretora geral de todas no antigo estado da Guanabara, sendo mais tarde secretária de Educação do município do Rio de Janeiro e conselheira de Educação.

⁷ Disponível em: <<<https://acervo.oglobo.globo.com/>>>. Acesso em 31 de maio de 2021.

1.2. Elementos do *fracasso*: o que se sabe, quem debate

O *fracasso escolar* continua sendo um tema recorrente em investigações, desde o século XX, especialmente de sociólogos interessados em compreender a educação a partir do acesso de estudantes das camadas populares à escola. Atualmente, as altas taxas de reprovação e o abandono escolar são as principais referências quando se trata do assunto.

Ao longo das últimas décadas, surgiram inúmeras e diferentes teorias científicas para explicar a origem, as causas e as respostas sobre o *fracasso escolar*. Os argumentos partiram, por exemplo, de justificativas ligadas a aspectos extraescolares (com foco no aluno pobre e em sua relação com a família e o contexto social) e intraescolares (mais centradas em elementos voltadas para o interior da escola, para a prática escolar e as relações com o saber).

1.2.1. Um olhar etimológico

Mas, afinal, o que é *fracassar*? O que é *fracasso*? Consideramos válido analisar etimologicamente o significado da palavra, conforme dicionários de língua portuguesa e espanhola.

No Dicionário Aurélio (1999), o termo expressa mau desempenho, cuja definição exata é: sm. 1. Estrondo de coisa que se parte ou cai; 2. Mau êxito; malogro; ruína. Já no Dicionario de la Real Academia⁸ (2001), o mais amplo do castelhano, editado e elaborado pela Real Academia Espanhola, o significado é mais amplo: faz alusão a negócios, àquilo adverso ao esperado de uma empresa. Ainda conforme o dicionário espanhol, são quatro as noções: 1. m. Falha, resultado adverso de um negócio ou empresa; 2. m. Acontecimento lamentável, inesperado e fatal; 3. m. Queda ou ruína de algo com uma queda e quebra; e 4. m. Med. Disfunção súbita de um órgão.⁹

Segundo o pesquisador argentino Ardoino (2005), o *fracasso* alude à trajetória. Essa trajetória, argumenta ele, vem do campo da física, a partir da existência de um caminho marcado por fatores predeterminados. A interrupção desse percurso, sem que se alcance o esperado, poderia ser chamado de *fracasso*.

⁸ Disponível em: << <https://dle.rae.es/> >>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

⁹ Tradução nossa.

A palavra significa não cumprir uma meta esperada ou desejada, equivalente ao antônimo de *sucesso*. Em suma, essas definições simbolizam incapacidade, inabilidade e mau desempenho de um sujeito diante de uma determinada situação. Não à toa, o ser humano sempre precisou arriscar sob a possibilidade de errar.

Segundo Boimare (1999), por receio de fracassar, algumas crianças se recusam a aprender. Esse fundamento tem explicação no próprio processo de aprendizagem: ao tentar aprender, o estudante, por vezes, erra, ou seja, *fracassa*.

Apesar de se ter se tornado um termo comumente reproduzido na atualidade, até a primeira metade do século XX não se falava em *fracasso escolar*. Por vezes, a superação do *fracasso* estava na representação do bolsista. Em geral, algum estudante de origem pobre com acesso ao ensino por meio de bolsa de estudos, que se destacava dos demais de sua classe social. Logo, essa distinção estabelecia uma correlação entre o *fracasso* e *sucesso*.

Naquela época, como a maioria da população não era escolarizada – e naturalmente não sabia ler ou escrever –, não era habitual discutir o *fracasso escolar*, porque estudar era exceção, não uma regra; portanto, não acarretava problemas sociais. Com o passar do tempo, a partir da ampliação da oferta de matrículas, com a democratização do ensino, muitos estudantes passaram a cursar oito ou nove anos de estudos, porém sem prosseguir para o ensino médio ou superior.

Nesse sentido, o *fracasso* na escola ainda não representava ter um emprego melhor ou ser bem-sucedido profissionalmente, já que as vagas de trabalho (formais e informais) não dependiam necessariamente da formação escolar. Passar por alguma dificuldade financeira não significava ter *fracassado* na escola, mas sim ser pobre, ter nascido em periferias¹⁰.

1.3. A produção do *fracasso escolar*

No início da década de 1990, o lançamento do livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, escrito por Maria Helena de Souza Patto¹¹, finalmente

¹⁰ Em meio ao inchaço urbano e a necessidade de ampliação de matrículas, surgiram as chamadas “escolas de periferia”. A expressão representava as escolas mais distantes do centro político e econômico das cidades, nas quais estudavam crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, estigmatizados como sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

¹¹ Psicóloga e doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela USP.

abordou reflexões conceituais importantes para compreender o *fracasso escolar*, até então apresentado por outros pesquisadores como produzido unicamente pelo sujeito. Publicado pela primeira vez há mais de 20 anos, a obra continua sendo referência para pesquisadores, psicólogos e outros profissionais da educação.

Na obra, Patto mostrou outra perspectiva sobre o problema, apresentando seu estudo a partir do cotidiano e das relações sociais no espaço extraescolar, de quatro crianças pobres da periferia de São Paulo. A investigação foi motivada pela vontade da psicóloga em entender os motivos para as frequentes altas taxas de reprovação e abandono escolar na educação de primeiro grau desses estudantes.

Patto (1999) esclareceu algumas dessas alegações mais comumente atribuídas ao *fracasso escolar* como: a 1) carência cultural; 2) as escolas distintas; e 3) a discriminação de professores.

I. Carência cultural. Neste argumento, as condições de vida das crianças pobres refletiam nas dificuldades de aprendizagem. Nota-se aqui, como veremos mais adiante, uma associação à carência cultural, como vimos na ideologia da "deficiência cultural", apresentada anteriormente por Soares (PATTO, 1999, p. 21).

II. Escolas distintas. Nesta alegação, parte-se: 1) da ideia da diferença entre escolarização do rico e do pobre, baseada na liberdade de ensino da LDB de 1961, repassando a educação à sociedade e à iniciativa privada, a partir de escolas separadas; 2) A escola pública mostra-se adequada a estudantes de classe média, fazendo com que o professor passe a ter em mente a concepção de um aluno ideal. Percebe-se, portanto, a escola como ambiente destinado aos estudantes mais abastados, sem estar apta a atender aqueles que não compõem o perfil esperado. Assim sendo, os professores, também por desconhecerem os padrões culturais para lidarem com as crianças vindas das camadas populares, evidenciando a necessidade da criação de instituições de ensino distintas, reforçam, portanto, o preconceito e a divisão de classes na educação.

III. Discriminação de professores. "Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres em função de sua condição de classe média" (PATTO, 1999, p. 125). Esta alegação mostra o preconceito direcionado às crianças mais pobres, impedidas de acesso aos processos de aprendizagem.

Com essa análise, Patto constatou como a literatura da época era reducionista e perpetuava estereótipos ao tentar explicar o *fracasso escolar*, concluindo que havia a necessidade de serem revistas as teorias do *fracasso escolar* sob a lógica do déficit e das diferenças culturais, e que o *fracasso* da escola pública era causado por obstáculos gerados pelo próprio sistema educativo.

Ainda segundo a autora, existe portanto uma responsabilidade compartilhada sobre a questão, que precisa estar relacionada a múltiplos significados como: o contexto familiar, cultural, social e político; a baixa formação dos professores; os salários incompatíveis; a desvalorização docente; os programas metodológicos nas escolas; ou até mesmo o preconceito de alguns educadores e educadoras frente aos alunos oriundos de famílias desestruturadas, com dificuldades de aprendizagem.

1.3.1. Entre o dom, as deficiências e as diferenças

Outros estudos sobre o tema surgiram ainda na década de 1990, como a investigação realizada por Magda Soares¹², que analisou a lógica do *fracasso escolar* no livro “Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social”. Assim como Patto, ela examinou os problemas educacionais da população mais pobre, mais especificamente de sua relação entre linguagem e escola. O debate levantado pela autora partiu de um questionamento feito por ela própria: “Uma escola *para* o povo ou *contra* o povo?”.

Segundo ela, “nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las” (SOARES, 2000, p. 6). Além disso, completa a pesquisadora, a escola não foi uma doação do Estado para o povo,

ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola. Nessa luta, porém, o povo ainda não é o vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo (SOARES, 2000, p.9).

Ponto de vista parecido com o de Almeida e colaboradores (1995, p. 119), ao dizer que

¹² Graduada em Letras, doutora em Educação, é uma das pesquisadoras mais importantes da área educacional voltada para a infância.

“o discurso do Estado liberal individualiza as desigualdades e diferenças estabelecendo, assim, uma inversão: o que seria desigualdade social passa, então, a ser desigualdade pessoal”.

Retornando ao livro “Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social”, Soares apresentou três ideologias que normalmente foram associadas ao *fracasso escolar*: a) a ideologia do dom; b) a ideologia da deficiência cultural; e c) a ideologia das diferenças culturais.

1. Ideologia do dom. Esta hipótese diz respeito à igualdade de condições, de se estar em um mesmo ponto de partida, que o *sucesso* ou o *fracasso* dependem de um esforço individual. Neste lugar, a psicologia reconhece que existem desigualdades naturais, isentando a escola como causadora do *fracasso* do estudante, mas sim na ausência, ou melhor, na falta de condições favoráveis ao aprendizado. Ainda segundo essa ideologia, caberia à escola adaptar o aluno para o convívio social, a partir dos próprios dons e dos recursos individuais.

II. Ideologia da deficiência cultural. Esta ideologia se sustenta na existência de classes mais favorecidas *versus* às menos favorecidas, isto é, “culturalmente pobres”. Em outras palavras, “as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre” (SOARES, 2000, p. 20). Nessa lógica, existiriam, portanto, estudantes com “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”, aqueles em desvantagem relativamente aos mais abastados. O *fracasso escolar*, baseado nessa ideologia, seria comparado a uma “patologia social”, cuja cura seria “compensar” essas deficiências, carências e privações culturais.

III. Ideologia das diferenças culturais. Esta terceira teoria refuta a ideia de indivíduos com deficiências culturais ou privados de cultura, uma vez que existem culturas diversas, estruturadas e complexas. Nesse caso, a responsabilidade pelo *fracasso escolar* caberia à escola, que atua de maneira discriminatória diante da pluralidade cultural dos alunos. “Assim, o aluno proveniente das classes dominadas, nela, encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’” (SOARES, 2000, p. 15).

No artigo “Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico”, Chartier (1995) definiu o conceito de cultura popular sob dois ângulos:

O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo à parte, encerrado em si mesmo, independente, e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada (CHARTIER, 1995, p.179).

1.3.2. Entre o psíquico, o técnico e o profissional

Angelucci e colaboradores (2004) também examinaram as concepções de escola e de *fracasso escolar* abordadas por teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Em síntese, as concepções encontradas foram as seguintes:

I. Fracasso escolar: um problema psíquico. Corresponde aos déficits intelectuais dos estudantes gerados pelos problemas emocionais dos estudantes, culpabilizando tanto o próprio indivíduo quanto seus pais pelo *fracasso*.

II. Fracasso escolar: uma perspectiva técnica: Ressalta a falta de habilidades técnicas concretas por parte dos professores, transferindo-lhes a culpa pelo *fracasso*.

III. Fracasso escolar: uma questão institucional. Responsabiliza a escola pelo *fracasso*, uma vez que a instituição faz parte da sociedade de classes, é uma política pública e guiada pelo capitalismo.

IV. Fracasso escolar: relações de poder: Direciona o foco para o interior da escola, para as relações de poder estabelecidas dentro da instituição, partindo da lógica que, por haver uma estrutura de cultura dominante, gera atos violentos por não considerar a cultura popular dos estudantes. A divisão entre aluno e escola foi investigada a partir dos anos 70, com desdobramentos na década seguinte. Diante disso, o *fracasso escolar* ganhava novos contornos, deixando de ser culpa do estudante na escola, mas da produção da escola.

1.3.3. Um monstro no fundo da sala de aula

O pesquisador francês Bernard Charlot ampliou o debate contrapondo os contextos preconceituosos e simplistas acerca do tema. Com estudos educacionais sobre a França e o Brasil, para o autor, o *fracasso escolar* não existe, mas sim as situações de *sucesso* ou de *fracasso escolar* vivenciadas por determinados estudantes, capazes ou não de aprender do modo considerado suficiente ou adequado.

o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p.16).

Charlot tomou como ponto de partida a realidade francesa dos anos 1980, na qual os estudantes que não abandonavam a escola primária, nela permaneciam sem enfrentar muitos problemas de aprendizagem e, mesmo se *fracassassem*, não temiam encontrar um novo emprego, por exemplo, porque existia uma rede de sociabilidade. “Já havia, claro está, alunos esbarrando em dificuldades pedagógicas para adquirir saberes e competências escolares, mas essas dificuldades não estavam conceituadas como “problema de fracasso escolar” (CHARLOT *apud* ARROYO; ABRAMOWICZ; 2009, p. 14).

Décadas depois, com o surgimento de novas camadas sociais em razão do ensino secundário ou médio, o sistema escolar já promovia professores, sendo esses os bons alunos provenientes das classes baixas e da pequena burguesia. Em síntese, “a questão social historicamente debatida não foi do fracasso escolar, mas, sim, a do êxito escolar fora da norma social” (Ibidem, p. 15).

De maneira didática, para não para não dizer metafórica, Charlot também explicou o *fracasso escolar* como uma espécie de “monstro no fundo da sala de aula”¹³ a assustar as crianças. Assim como as teorias elencadas por Almeida e colaboradores, para o pesquisador francês, o problema contemporâneo do *sucesso* e do *fracasso escolar* estava nas tensões entre o social e o especificamente escolar, nas relações sociais estruturais e na vida psíquica do sujeito, quer dizer, o aluno é, ao mesmo tempo, indissociavelmente, humano, social e psíquico.

¹³ Explicação dada por Bernard Charlot em 2011 à TV Univesp. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=1HUJQlduYzk&t=336s>>>. Acesso 24 de fevereiro de 2020.

Charlot (*apud* Abramowicz; Arroyo, 2009) também enumerou três razões que poderiam explicar o *fracasso escolar*, como: 1) o desafio à pedagogia, 2) o caráter social e 3) a sociologia da reprodução.

I. Desafio à pedagogia. A escola não consegue solucionar os novos problemas trazidos pelos estudantes que, por sua vez, não aprendem conforme o esperado e, em muitos casos, adotam comportamentos violentos, tornando-se um desafio para a pedagogia.

II. Caráter social. O *fracasso escolar* não pode ser interpretado como um problema pedagógico, mas, sim, social, ou seja, a partir das atitudes do indivíduo e da sua relação com a sociedade. Em outras palavras, com a diminuição da oferta de oportunidades para ocupações que não exigem necessariamente escolarização, passa-se agora a cobrá-la para outras funções, o que acaba por determinar ou indicar quem está em posição de *sucesso* ou *fracasso*.

III. Sociologia da reprodução: Remete à sociologia da “reprodução” ao estabelecer correlação estatística entre *fracasso escolar* e a origem social do sujeito. Não se pode dizer que os estudantes fracassados são “débeis mentais”, mas sim filhos de migrantes, operários, desempregados, isto é, oriundos das classes populares, em situação desfavorável social e culturalmente.

Charlot acredita que o interesse dos sociólogos sobre o tema não é o *fracasso escolar* dos alunos, mas sim as desigualdades sociais vivenciadas por eles. Nesse sentido, o problema se apresentou mais como um sintoma, não como um objeto de pesquisa. Para o autor, não se trata de questionar as reflexões dos sociólogos, afinal, o *fracasso escolar* está mais calcado em um problema pedagógico, que exige investigações sobre práticas de ensino, saberes transmitidos pela escola e individualidades dos estudantes. “É uma questão que requer, ainda, uma análise do próprio fracasso, que é não simplesmente o avesso do êxito, definido pela falta, ausência, carência” (CHARLOT, 2009, p. 18).

Sob esta perspectiva, o *fracasso escolar* não beneficiaria a sociedade capitalista moderna, que diante de seu contexto de globalização e neoliberal, ao contrário, acaba por gerar mais gastos, o que corresponderia, por sua vez, ao *fracasso* socioeconômico. Em suma, diferentemente do que se apregoava como atraso mental, foi finalmente tratado como institucional, social, isto é, político.

O documento “Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever”, produzido pelo Inep em parceria com a Unesco, em 2007, apresentou uma definição parecida.

Esse fracasso é concebido como uma questão particularmente importante nas sociedades contemporâneas, nas quais tornou-se um problema também social e econômico, além de ser questão pedagógica e relacional. Nesse sentido, o fracasso e o sucesso não são fatos isolados, mas sim situações construídas ao longo da história institucional, cultural, social, relacional e pessoal dos alunos, cujos sentidos precisam ser explicitados (INEP/UNESCO, 2007, p.13)

A citação acima demonstra como, na contemporaneidade, naturalizou-se a associação entre escolaridade e inclusão social. A educação escolar é vista como garantidora de direitos e de inserção econômica e social. O *fracasso escolar* é, portanto, visto como condicionante do *fracasso* do indivíduo de um modo mais amplo.

Já para Arroyo (2000, p. 33), enquanto não redefinimos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar [um dos mais rígidos e seletivos do mundo], não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso”.

1.4. Um fenômeno contemporâneo

Os pesquisadores argentinos Cristian Lucero e Lourdes Viamente Leme (2010) partem do mesmo princípio de Arroyo, ao também considerarem o *fracasso escolar* uma construção social, que reflete as condições e os propósitos políticos da ação educativa e não se limita às particularidades regionais. De acordo com eles,

os aspectos socioeconômicos estão intimamente ligados ao fracasso das crianças na educação básica. No entanto, também é possível observar que algumas escolas que atendem crianças socialmente desfavorecidas obtêm bons resultados. O status socioeconômico dos estudantes não pode ser usado como alibi para explicar seu fracasso na escola. É a escola que não consegue garantir o sucesso dessas crianças. Neste sentido, quando falamos do fracasso da escola, estamos nos referindo ao fracasso da sociedade, na medida em que ela não prevê que todos os seus membros sejam plenamente incorporados ao tecido social (LUCERO e LEME, 2010, p.10)¹⁴.

¹⁴ Tradução nossa.

A pedagoga argentina Flavia Terigi (2009) extrapola o conceito de *fracasso escolar* como problema educacional ao defini-lo como um “fenômeno contemporâneo”, como resultado do processo de escolarização massiva, alicerçada na criação da “escola moderna”.

Terigi analisa o surgimento desse “fenômeno” a partir da história da educação, não do um caráter individualizante – explicação que, como vimos, foi difundida inicialmente por especialistas. Segundo ela, essa contextualização ajudaria a problematizar os aspectos determinantes para a construção dos resultados esperados, ou seja, dos fatores considerados decisivos para explicar o *fracasso* escolar ou o “fracassado escolar”.

A autora parte de investigações realizadas por Engeström e Kallinen (1988) e Cole e Engeström (2001), pesquisadores que consideraram o *fracasso escolar* funcional para o sistema educativo – afirmação passível de contestação, refutada por defensores da escola enquanto espaço responsável pelo cumprimento de direitos.

De acordo com Terigi, uma das consequências da criação da escola moderna foi trazer consigo, também, crianças que não atingem os resultados esperados de aprendizagem – opinião semelhante à de Soares, sobre a escola agir mais *contra* o povo que para o povo. Esse aspecto funcional, por sua vez, pareceu ir na contramão das consequências da escolarização, como um conjunto de práticas voltadas à cidadania e à humanização por meio do acesso a conteúdos culturais específicos, mas, ao contrário, promovendo a ideia de doutrinação e civilização.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Terigi cita Esteves (2006) para listar os incontestáveis avanços advindos da escolarização da população ao longo do século XX, todavia, juntamente com eles também adveio um saldo com elevados índices de crianças e jovens:

- 1) que não ingressam à escola;
- 2) que, ingressando, não permanecem;
- 3) que permanecendo não aprendem nas formas e nos ritmos esperados pela escola;
- 4) que aprendendo nas formas e nos ritmos esperados, projetados pela escola, passaram a acessar conteúdos de baixa relevância, comprometidos pela trajetória escolar e condicionados a um aprendizado estabelecido.

Segundo Terigi, o *fracasso escolar* pode estar mais diretamente relacionado aos itens 2 e 3, que estariam respaldados em interseções ligadas à repetência, baixo rendimento,

dificuldades de aprendizagem e questões de gênero, sociais e étnicas. Dessa forma, outros fatores, mais abrangentes, deslocariam o *fracasso escolar* enquanto problema do sujeito ou de patologia individual. No entanto, essa análise tardou a dissociar-se do caráter individual, uma vez que a educação e a psicologia permaneceram de mãos dadas, a partir do século XIX. Ainda conforme a pesquisadora, nessas circunstâncias, a educação apelou à psicologia para que houvesse parâmetros de normalidade que lhe permitissem explicar por que alguns não aprendiam, identificando nas disciplinas (os alunos com escolaridade deficiente) os atributos que explicariam a dificuldade.

1.5. A promessa da superação

No Brasil, o *fracasso escolar* teria inclusive data para ser superado, conforme o “Compromisso Todos pela Educação”, criado em 2006 pelo Ministério da Educação. O documento apresenta cinco metas de qualidade, para a educação brasileira, a serem alcançadas até 2022. São elas:

1. Todas as crianças de 4 a 17 anos devem frequentar a escola;
2. Todos os alunos devem concluir o ensino básico;
3. Todas as crianças devem ser alfabetizadas até os oito anos;
4. Todos os alunos devem aprender o que é esperado para a sua série;
5. Todos os recursos da educação devem ser utilizados ética e eficientemente.

O documento, criado a partir das recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, apresenta ainda dez mensagens para a superação dos problemas educacionais, em uma das quais o termo *fracasso escolar* foi descrito como uma cultura da repetência, sustentada em uma série de mitos.

Nesse sentido, a definição de *fracasso escolar* como repetência se torna bastante reducionista por parte do Estado. Afinal de contas, além de ser uma concepção simplista, suscita também a lógica de que a repetência leva à evasão escolar e a evasão, por sua vez, gera o *fracasso escolar* e o *fracasso escolar* resulta no *fracasso social*. Na realidade, essa percepção acaba por ocultar os problemas estruturais da sociedade capitalista e, pelo contrário, não parece efetivamente atuar nas resoluções dos problemas educacionais do país.

O combate ao *fracasso escolar* demanda agir para diminuir as desigualdades sociais, uma vez que, dentro de pesquisas recentes, o *sucesso* ou o *fracasso* habitam dentro de uma série de desigualdades, de raça, etnia, cultura, sexo ou classe.

Como visto neste capítulo, a busca por respostas sobre o *fracasso escolar* é antiga, debatida desde o início da existência do que se caracteriza como sistema educacional. Ao longo de décadas, o termo foi retratado como o *insucesso escolar*, quer dizer, tinha caráter individual, não coletivo. Até o fim da década de 1980, estava ligado ao sujeito e era visto como um problema do aluno. As concepções mudaram a partir da metade do século XX.

Entretanto, embora a discussão tenha caminhado para uma responsabilidade política, inconscientemente, acredita-se que a população, de modo geral, ainda associe o *fracasso escolar* ao indivíduo, o estudante, que é colocado à prova a partir de diferentes testes (Vestibular, Enem, Prova Brasil, Saesp, entre outros). Essas avaliações expressam a necessidade de um treinamento contínuo para ser bem-sucedido, simbolizando a forma como os estudantes são levados a alcançar o *sucesso*, sobretudo por meio de uma cobrança social.

A maioria dessas teorias, referidas ao *fracasso* da criança na escola, muitas vezes, foram ligadas a problemas de aprendizagem, a aspectos nutricionais ou até mesmo transtornos psicológicos. Entretanto, o *fracasso escolar* não deve ser considerado aquilo que a criança não consegue atingir ou compreender. O aluno não pode ser considerado *fracassado* se apresenta bom rendimento escolar. O *sucesso* precisa simbolizar a consequência positiva de alguma coisa feita por alguém; tem a ver com realização.

Ao longo deste capítulo, verificamos como o *fracasso escolar* é um tema complexo, que precisa considerar os desempenhos, as origens, os saberes e as singularidades de cada sujeito. Culpabilizar estudantes, escolas ou professores reforça a lógica de uma possível “caça às bruxas”, com culpados a serem perseguidos, sem o aprofundamento exigido pelo tema. Logo, condicionar o *fracasso* a um problema individual é invisibilizar outros aspectos estruturais, como o próprio papel do estado, sem corresponsabilizar outros possíveis envolvidos nesses *fracassos*, como a escola ou os professores.

1.3. Um objeto sociomidiático

Tendo em vista até agora as contribuições teóricas sobre o tema, no campo acadêmico, partimos do pressuposto de Charlot (2000), que considera o *fracasso escolar* um objeto sociomidiático, cuja definição se encontra no discurso social divulgado na mídia por meio de objetos pré-construídos. Com isso, sem função política, esses objetos acabam, de maneira ampla, abarcando preocupações e problemas profissionais, identitários, econômicos, sociopolíticos, servindo, por vezes, como uma resposta imediata na busca pela compreensão da realidade.

Considerando-se que o uso da expressão *fracasso escolar*, ampliado do meio acadêmico para e pela imprensa, cuja função fundamental é levar informação permitindo que os cidadãos (leitores, espectadores, ouvintes) compreendam, a partir das veiculações dos “recortes” do cotidiano, o que ocorre na sociedade, no entanto, faz-se mister evidenciar que os meios de comunicação de massa não são meras formas de transporte de notícias, mas também são reveladores de significados culturais criados em determinados períodos históricos, e que estão ligados a transformações comportamentais e mudanças intelectuais objetivas nos receptores. Desse modo, muitas vezes, em sua função de informar, os veículos jornalísticos, em determinados casos, podem acabar induzindo pontos de vista ou posicionamentos aos seus leitores.

Para as historiadoras brasileiras Cruz e Peixoto (2007, p. 258), a imprensa e as mídias “têm uma opinião”, mas também “delimitam espaços, demarcam temas, mobilizam opiniões, constituem adesões e consensos, não só assimilam interesses e projetos de diferentes forças sociais, mas muito freqüentemente são, elas mesmas, espaços privilegiados da articulação desses projetos”. Segundo as autoras,

a Imprensa é linguagem constitutiva do social, detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada momento, as relações imprensa /sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe (CRUZ e PEIXOTO, p.260)

De acordo com Luca, os jornais e as revistas se tornaram objeto de estudo, como fontes, somente após a década de 1930, sendo pouco usados no Brasil até os anos 70. Conhecidos como “enciclopédias do cotidiano”, eram tidos como “pouco adequados para a

recuperação do passado”, pois “continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões” (LUCA, 2005, p. 111).

Após o surgimento da História Nova, com a Escola dos Analles, as fontes receberam mais atenção, tornando-se objeto de pesquisa histórica.

Mais do que a análise das temáticas, a forma de abordá-las e o uso da documentação permitem concluir que os impressos periódicos são tomados, antes de tudo, como fontes, cabendo assinalar que apenas uma contribuição faz do próprio jornal, tal como concebido por seus diversos proprietários, o objeto de pesquisa (LUCA, 2012, p.15)

Luca orienta que o tratamento dado às fontes precisa ser cuidadoso e criterioso, no qual deve-se analisar quem são os autores, para quem escrevem, para qual público-alvo, qual a linha editorial do meio de comunicação e como ele se relaciona com as instituições de poder. Conforme a autora,

as ambiguidades e hesitações que marcaram os órgãos da grande imprensa, suas ligações cotidianas com diferentes poderes, a venalidade sempre denunciada, o peso dos interesses publicitários e dos poderosos do momento também podem ser apreendidos a partir de determinadas conjunturas (LUCA, 2012, p.130)

Dessa forma, acreditamos que a mídia, ao atuar no cumprimento de seu papel de informar, tem tido papel fundamental em disseminar e fortalecer fatos cotidianos ou mesmo criar ou incutir conceitos, como no caso de *fracasso escolar*.

Como observamos no início deste capítulo, as primeiras aparições do termo foram veiculadas na *Folha* e n’*O Globo*, ainda no fim da década de 1950, revelando diferentes significados em sua abordagem, como a reprovação em massa, pela qual deveria ser um ônus do estado, e os problemas com miopia como um possível condicionante ao *fracasso* dos estudantes.

Na dissertação de mestrado “A concepção e o uso do conceito de *fracasso escolar* no jornal *Folha de S. Paulo*”, utilizamos o próprio veículo como objeto e fonte de estudo. Essas fontes foram as publicações contendo a expressão investigada, como reportagens, artigos traduzidos, colunas de opinião e até mesmo anúncios na sessão de classificados. A análise desse material contribuiu para verificarmos como o jornal contribuiu para adotar uma perspectiva que não somente incidiu sobre o conceito de *fracasso escolar*, como se mostrou representativa de um olhar, sobre a educação, que priorizou a voz de especialistas em

detrimento daquela relacionada aos sujeitos diretamente ligados ao ambiente da escola pública, como pais, professores, diretores e alunos.

Abordados de forma introdutória aqui, a discussão sobre o papel e atuação da imprensa serão retomados no terceiro capítulo desta tese, quando daremos início também às nossas análises a partir das fontes.

Neste momento, no próximo capítulo, vamos nos atentar para algumas *faces* da educação latino-americana, abrangendo brevemente trajetórias e contextos na região; em seguida, abordando especificamente os estados da educação no Brasil e na Argentina.

[CAPÍTULO 2]

Faces da educação latino-americana: entre trajetórias e contextos

2.1. A educação como um direito

A educação é um direito de todos e um dever do Estado, fundamental para promover o desenvolvimento humano a partir do ensino-aprendizagem e potencializar as capacidades intelectuais, indispensáveis para a formação cidadã e para a transformação do meio social para o bem comum.

Saviani destaca que a educação é inerente à sociedade humana e surge no mesmo processo que originou o homem. “Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (2016, p. 1). Para ser cidadão, explica o autor, é preciso participar de maneira ativa da vida da cidade, e na tentativa de ser um trabalhador produtivo, é necessário ainda fazer parte da cultura letrada. A escola, por sua vez, assume papel fundamental, enquanto instituição capaz de sistematizar o acesso a essa cultura letrada. Nessa perspectiva, surge a educação escolarizada, ou seja, aquela realizada no âmbito formal, dentro da instituição escolar.

A educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma desenvolvida, mais avançada. E como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário (SAVIANI, 2016, p.3).

Cabem à escola e à escolarização, portanto, o dever social de formar todos os indivíduos, sem qualquer distinção, partindo da infância, de modo que contribuam para o desenvolvimento da sociedade, ou seja, atuam como um pilar fundamental para promover a igualdade, a participação e inclusão sociais e o crescimento econômico.

Em âmbito individual, a educação permite ao indivíduo desenvolver seu pensamento crítico; no macro, o bom padrão de educação de um país pode contribuir para seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Quanto mais elevados esses índices, espera-se que mais avançada uma nação possa se tornar, uma vez que bons indicadores educacionais podem indicar menos desigualdade, redução da pobreza e ascensão social.

A constituição brasileira estabelece, em seu artigo 6º, como princípios fundamentais da educação: I) a erradicação do analfabetismo; II) a universalização do atendimento escolar; III) a melhoria da qualidade do ensino; IV) a formação para o trabalho; e V) a promoção humana, científica e tecnológica do país.

As altas taxas de abandono e evasão, somadas à baixa qualidade do ensino público, a fatores pessoais e familiares, bem como às conjunturas políticas, econômicas e sociais, mostram os desafios para o cumprimento dessas metas. Um desafio ainda maior para as pessoas mais pobres, que ainda seguem sendo as mais excluídas, especialmente aqueles com deficiência, as migrantes e refugiadas, além dos povos indígenas e os afrodescendentes.

Essa desigualdade no acesso à educação de qualidade impede o indivíduo de adquirir competências essenciais para seu desenvolvimento e se dá a partir das disparidades em relação à ausência de infraestrutura adequada, à formação docente, a fatores pessoais e familiares dos estudantes, às conjunturas políticas, econômicas e sociais e aos resultados da aprendizagem.

Apesar dos avanços no acesso e conclusão escolar nos últimos 20 anos, em particular nos países latinoamericanos, as avaliações são bastante negativas.

Neste capítulo, buscaremos mostrar algumas trajetórias, contextos e legislações da América Latina, dando ênfase aos cenários educacionais do Brasil e da Argentina, a partir de contribuições da história comparada.

2.2. Uma história comparada

José D'Assunção Barros define a história comparada como uma modalidade complexa da história, que pode servir tanto para mostrar a história a partir de um modo específico quanto para escolher um campo de observação específico.

A História Comparada tanto impõe a escolha de um recorte geminado de espaço e tempo que obrigará o historiador a atravessar duas ou mais realidades sócio-econômicas, políticas ou culturais distintas, como de outro lado esta mesma História Comparada parece imprimir, através do seu próprio modo de observar a realidade histórica, a necessidade a cada instante atualizada de conciliar uma reflexão simultaneamente atenta às semelhanças e às diferenças, repensando as metodologias associáveis a esta prática (BARROS, 2007, p.2-3).

Para entender como esse campo histórico teve início, Barros afirma ser necessário voltar ao contexto cultural e político europeu da década de 20, quando Marc Bloch lançou um artigo sobre a ‘História Comparada’¹⁵, em 1928. Nesse período, a Primeira Guerra já havia eclodido e, como abrangerá países da Europa, o mundo inteiro ainda sentia os impactos do conflito. Outros episódios, como a ascensão do Nazismo e a Segunda Guerra, estariam por vir e marcariam a história global.

Respirava-se, em parte significativa da intelectualidade européia, certo ar de desânimo em relação aos caminhos que tinham sido trilhados através do exacerbado culto ao Nacionalismo que tanto caracterizara a estruturação dos estados-nações nos séculos anteriores. Mais ainda, de modo geral os historiadores tinham desempenhado um papel bastante relevante na organização institucional dos estados-nações, na estruturação de arquivos para registro da memória nacional, na construção de narrativas laudatórias que exaltavam cada nação em particular, e que por vezes chegavam mesmo a conclamar indiretamente à Guerra (BARROS, 2007, p.2-3).

Segundo Bloch (1998, p. 119), “a expressão história comparada, que hoje é corrente, teve o destino de quase todas as expressões habituais: os desvios de sentido”. Surgem portanto as primeiras tentativas de sistematizá-la, a partir da busca por uma assimilação mais significativa do comparativismo histórico feito por historiadores profissionais. Para esse autor, a história comparada se diferencia dos demais campos historiográficos a partir do método histórico-comparativo, em um sentido amplo: “É de diferença entre sistemas sociais, ou ainda, de um método de falseabilidade dos documentos, relatos, e acontecimentos do passado. Isso seria fruto de uma operação mental que a linguagem chama de comparação” (BLOCH, 1998, p. 111). Em suma, colocar em prática esse método comparativo – no campo das ciências

¹⁵ “Pour une histoire comparée des sociétés européennes”, publicado por Revue de Synthèse Historique, p. 15-50.

humanas – é “procurar, para explicar, as semelhanças e diferenças patenteadas por séries de natureza análogas, tiradas de meios sociais diferentes” (1998, p. 114).

A obra “A história escrita: teoria e história da historiografia”, escrita por um grupo de historiadores sob coordenação de Jurandir Malerba, aborda distintos aspectos das teorias, das fontes e das metodologias, examinando a historiografia ao mostrar sua necessidade de avaliação, comparação e crítica.

Rüsen (2006, p. 120) indica como deve ser feita a comparação e afirma que a historiografia surge de uma consciência histórica, que precisa ser compreendida por meio de conjecturas, circunstâncias, desafios e funções que moldam sua peculiaridade.

Como é possível comparar as peculiaridades? É necessário encontrar seus componentes básicos e reconstruí-los como uma relação e uma síntese específica de vários elementos. Se puder ser mostrado que esses elementos, ou pelo menos alguns deles, são os mesmos em diferentes manifestações da historiografia, uma análise comparativa pode ser feita de forma sistemática. Então, o primeiro passo para uma historiografia comparativa será uma teoria dos principais componentes dessas manifestações culturais específicas chamadas historiografia. (RÜSEN, 2006, p.121-122)

No caso da educação, as análises, especialmente aquelas mais pormenorizadas, precisam compreender as margens de imprecisão, levando em conta os levantamentos estatísticos e as múltiplas formas de aplicação realizadas por cada país, a partir de suas peculiaridades. Segundo Gatti (*apud* Abramowicz; Arroyo, 2009), há décadas, os resultados de avaliações educacionais desvelam um retrato cruel das vulnerabilidades da educação básica. Para ela, as avaliações não representam um valor si, mas podem apresentar significados se colocadas em políticas educacionais abrangentes e articuladas a ações pedagógicas, além de auxiliar e balizar iniciativas de combate aos déficits de ensino-aprendizagem.

Constata-se que, talvez pela insistência na disseminação dos resultados por vários organismos e pela mídia, por novas configurações político-sociais, pela vivência da via democrática e pelo amadurecimento de novas gerações de educadores, começa-se a dar maior atenção ao que se está oferecendo como escolarização no país e às aprendizagens efetivamente alcançadas por nossas crianças e nossos jovens (GATTI *apud* ABRAMOWICZ; ARROYO, 2009, p. 36).

Dessa forma, para compreendermos avanços e desafios ainda vividos pela América Latina, região da qual fazem parte o Brasil e Argentina, mostraremos alguns dados educacionais e econômicos da região.

2.3. Desigualdades e desenvolvimentos da América Latina

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, América Latina e Caribe: Inclusão e Educação: todos, sem exceção¹⁶, a América Latina e o Caribe são a região mais desigual do mundo. Formada por 33 países, a raiz dessa desigualdade estrutural começa na colonização, há cinco séculos, quando surgiram as instituições formais e informais e extrativistas, que contribuíram para a ampliação dos altos níveis de desigualdade e exclusão social (Bértola e Williamson, 2017; Sokoloff e Robinson, 2004).

Como mostra o gráfico a seguir, o índice de Gini de desigualdade de renda caiu de 0,527 em 2003 para 0,456 em 2018. No entanto, apesar do progresso, é o mais alto do planeta, já que os 10% mais ricos acumulam 30% de toda a renda, enquanto os 20% mais pobres detêm 6%.

Gráfico 1. Coeficiente de Gini de desigualdade de renda na América Latina e no Caribe (1997-2018)



Fonte: Estimativa baseada em dados do Banco Mundial, contida no Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, América Latina e Caribe: Inclusão e Educação: todos, sem exceção.

¹⁶ Disponível em: << <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582> >>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

2.3.1. O cenário educacional latino-americano

De acordo com Krawczyk, também nas últimas décadas, um movimento internacional de reforma da educação buscava dar condições aos sistemas educacionais dos países latino-americanos para responder às demandas de uma nova ordem econômica mundial. Nesse contexto, argumenta a autora, havia “também a necessidade de conciliar os desafios da modernidade sem aumento da exclusão, como reação aos problemas estruturais que apresenta o desenvolvimento capitalista” (KRAWCZYK, 2000, p.2).

As reformas iniciaram em diferentes países, com compromissos assumidos em cada um deles, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que novamente colocou a educação como agenda nacional e internacional no campo das reformas políticas e econômicas.

Ainda segundo Krawczyk, mesmo que embaladas por esses movimentos, as políticas educacionais passaram a ser orientadas por organismos internacionais financiadores, como o Banco Mundial, seja para definir prioridades e estratégias, como para obrigar estados nacionais, com o controle dos bancos, a ajustar suas políticas educacionais e promover transformações significativas na área.

A reestruturação da organização e gestão do sistema educacional nos diferentes países da América latina trouxe, de diferentes formas e graus, profundas mudanças na organização do trabalho docente, nas suas relações de trabalho e na sua prática sindical, na definição das fronteiras entre público e privado, na distribuição das responsabilidades e atribuições entre as instâncias centrais, locais e institucionais, na concepção e lógica do financiamento para a educação, entre outros (KRAWCZYK, 2000, p.3)

Dados do “Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020” mostram que as oportunidades educacionais na América Latina e no Caribe se dão de forma desigual: 63% dos estudantes terminam a educação secundária, porém, em 20 países, os 20% mais ricos têm cinco vezes mais chances de concluir esta etapa do que os 20% mais pobres. É o caso da Guatemala, onde 5% dos mais pobres terminam o ensino secundário, em comparação com 74% dos mais ricos. Os índices de frequência escolar são menores para jovens com deficiência, falantes de línguas indígenas e afrodescendentes.

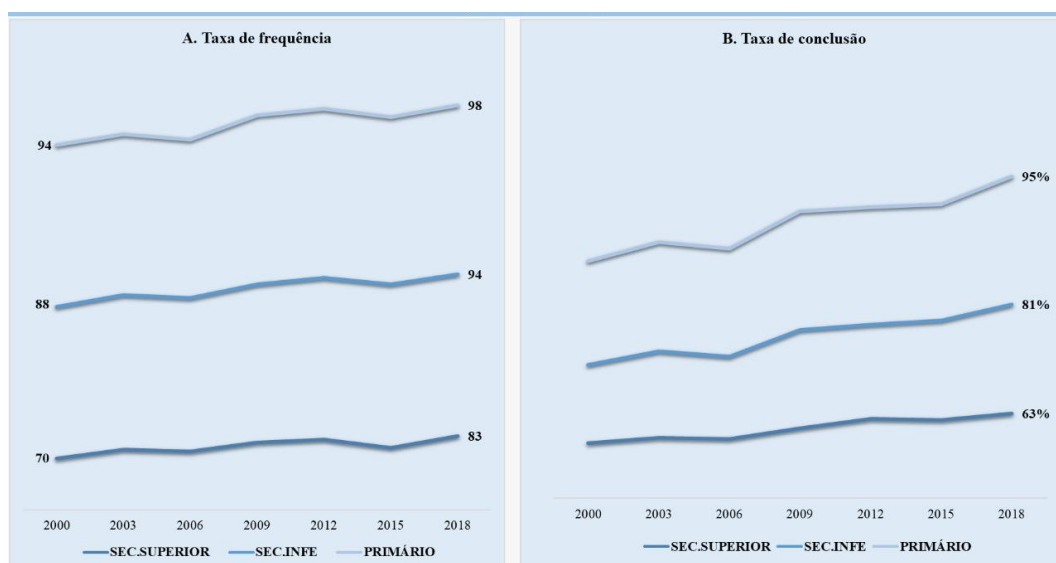
Um em cada dois jovens latino-americanos de 15 anos não alcança a proficiência mínima em leitura. Na República Dominicana, Guatemala e Panamá, menos de 20% dos estudantes de 15 anos mais pobres, para cada 100 de seus pares mais ricos, atingem

proficiência mínima em matemática. Ainda conforme o relatório, citando dados da CEPAL, entre 2014 e 2017, dos 18 países analisados, o Brasil foi considerado o país mais desigual da região, com os 10% de domicílios mais ricos, acumulando 38% da renda total. Enquanto Argentina, Uruguai e República Bolivariana da Venezuela foram os menos desiguais, com os 10% mais ricos, concentrando entre 21% e 23% de toda a renda. Entretanto, estudos com base em registros fiscais na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai mostram que os níveis de desigualdade podem ser ainda maiores do que aqueles estimados em pesquisas domiciliares. Informações de registros fiscais revelaram que a parcela do 1% mais rico acumulava 29% da renda no Brasil em 2011.

Nas últimas décadas, o contexto educacional latino-americano apresenta avanços, como o aumento da frequência escolar. Em 2000 eram 15 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, enquanto em 2018 caiu para 12 milhões. A América Latina beirou a universalização da frequência dos estudantes do ensino fundamental, e a taxa daqueles do ensino médio saltou de 70%, em 2000, para 83%, em 2018. Já os índices de conclusão subiram de 79% para 95% nos anos iniciais do ensino fundamental – de 59% para 81% nos anos finais do ensino fundamental, e de 42% para 63% no ensino médio, índices superiores às médias mundiais de 85%, 73% e 49%, respectivamente. Entretanto, destaca o relatório da Unesco, existem diferenças ligadas a fatores individuais.

No gráfico a seguir, podemos observar alguns indicadores educacionais separados por etapa escolar, na América Latina e no Caribe, que destacam o avanço crescente em frequência e conclusão escolar, no intervalo de quase 20 anos.

Gráfico 2. Indicadores educacionais selecionados, por nível de educação, na América Latina e no Caribe (1997-2018)



Fonte: Dados do IUS, contidos no Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, América Latina e Caribe: Inclusão e Educação: todos, sem exceção.

Em 2018, em sua sétima edição, o Pisa¹⁷ avaliou a proficiência em leitura e matemática entre jovens de 15 anos em 80 sistemas educacionais, principalmente de países de renda alta e média. Naquele ano, nove nações da América Latina participaram da prova: Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, México, Panamá, Peru e Uruguai, e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Além disso, Equador, Guatemala, Honduras e Paraguai participaram do Pisa para o Desenvolvimento (Pisa-D) em 2017, que adaptou a prova às necessidades dos países de renda média-baixa por meio de instrumentos que permitiram uma definição detalhada do desempenho dos alunos na extremidade inferior da escala Pisa (Ward, 2018). A proporção de jovens de 15 anos com proficiência mínima (nível 2 ou mais) em leitura variou de 20% na República Dominicana a 70% no Chile.

Ainda em âmbito latino-americano, o relatório da Unesco destaca o desafio da região para construir sistemas de educação inclusivos. Somente oito países apresentam convenções que garantem o direito à não discriminação na educação. Na América Latina (Argentina, Estado Plurinacional da Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Guatemala, Honduras e Peru) e no Caribe (Aruba, Curaçao, Dominica e Sint Maarten) todas essas convenções foram ratificadas.

¹⁷ Programa internacional que apresenta dados da avaliação mundial de educação, a cada dois anos, desde 2000. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Dos 19 países do mundo que seguem leis gerais ou específicas para garantir a inclusão para todos na educação, dez estão localizados na região. Cerca de 55% dos países da América Latina e do Caribe têm planos ou estratégias para o setor de educação que consideram a educação inclusiva uma prioridade.

Como pudemos observar, as políticas educacionais na América Latina avançaram, nas últimas décadas, com a expansão da educação básica, apesar da dificuldade de progresso em alguns indicadores e da oferta de um ensino de qualidade. Esses desafios, entre outros aspectos, podem continuar a perpetuar ciclos de desigualdades econômicas entre ricos e pobres.

Mas como têm sido as trajetórias educacionais na Argentina e no Brasil? Para responder a esta questão, a começar pelo território argentino, apresentamos um breve histórico do país, perpassando aspectos ligados à estrutura vigente, sistemas e legislações, até abordarmos alguns dados que exemplificam o cenário educacional das últimas décadas.

2.4. A educação na Argentina

A Argentina é um entre os 20 países da América Latina e abriga mais de 45 milhões de habitantes. A desigualdade educacional sempre esteve no centro das discussões. Esse cenário de desigualdade surge, de modo mais recorrente, nos anos 1980, quando se tornam mais evidentes as diferenças nas ofertas de ensino, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo e regional, além das dificuldades ou carências para apropriações, a depender da origem e status socioeconômicos dos sujeitos, como observamos no capítulo anterior. Situação que suscitou, inclusive, entre pesquisadores argentinos, a definição do sistema educacional como segregatório (Veleda, 2009), fragmentado (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) ou segmentado (Braslavsky, 1985).

A educação básica argentina é gratuita, administrada e assegurada pelos governos nacional, provincial e da cidade autônoma de Buenos Aires. É conhecida como instrumento de promoção da igualdade e motivo de orgulho para os argentinos, costuma receber destaque nos debates políticos e eleitorais do país, considerado um dos primeiros da América Latina a tratar o tema de forma prioritária.

Como em todos os países latino-americanos, após sua independência, a Argentina

formou um Estado oligárquico, com alianças entre donos de terra, de comércios e bancos. Segundo Castro (2007), o país sofreu menos com a herança colonial do que outras nações, em consequência da não escravidão e da formação abrangente e distinta da imigração europeia.

Esse modelo favoreceu o crescimento das camadas médias, concentradas na capital, bem como a heterogeneidade cultural e social, o que permitiu atenuar o caráter dual característico da sociedade de outros países marcados pelo processo colonial (CASTRO, 2007, p.9)

A nova lei de educação nacional argentina, a Lei nº 26.206, aprovada em 2006, substituiu a Lei nº 24.195¹⁸, de 1993, mantendo a linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, embora tenha reservado espaço para o governo central a questões como avaliação e financiamento. Essa lei ressaltou a participação do governo federal e unificou o sistema educativo nacional, substituindo as outras 54 existentes, além de ter sido acompanhada por políticas sociais nacionais e provinciais, diretas e indiretas.

Segundo Narodowski, existem três dessas leis:

a reforma organizacional e curricular do ensino médio com o chamado Novo Ensino Médio (NES, 2009), a obrigatoriedade de escolaridade aos filhos dos beneficiários da Atribuição Universal Infantil (AUH, 2009) ou a distribuição universal de netbooks para estudantes de todas as escolas públicas de ensino médio (NARODOWSKI, 2015, p.2).

Na pesquisa “Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação”, Castro (2007) analisou as distinções entre a Lei 26.206 e a Lei nº 9.394, de 1996, e a LDB.

Segundo o autor, a lei argentina tem 145 artigos (53 a mais do que a brasileira), e não seriam aplicáveis à LDB, por exemplo, “pois tratam de metas a serem atingidas, o que, entre nós, foi formalizado no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001” (CASTRO, 2007, p. 3).

Outra distinção ocorreu no processo legislativo: a LDB surgiu de uma decisão parlamentar, enquanto a lei argentina do Poder Executivo. A tramitação da lei brasileira demorou muito entre o final de 1988 (com a criação da Constituição Brasileira) até o final de 1996, enquanto na Argentina durou menos de um mês. Apresentado no final de 2006, ao

¹⁸ Lei aprovada em 1993, no Governo Menem (1989-1999), do então presidente Carlos Menem, morto em 2021, que manteve a linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, ainda que reservando algum papel de relevância para o governo central, no que diz respeito à avaliação e ao financiamento.

Senado, o projeto de educação argentino foi aprovado em 6 de dezembro, basicamente sem ajustes, após ser enviado à Câmara de Deputados. Vale ressaltar, essa agilidade na aprovação do documento aconteceu durante o governo do presidente Néstor Kirchner (2003-2007), que buscava restabelecer o crescimento econômico e a estabilidade política no país, após a crise de 2001.

Conforme Castro,

no que diz respeito aos fins e objetivos da educação – ou da política educativa nacional, como aparece no art. 11 da lei Argentina –, há claras semelhanças entre os dois documentos legais. Embora a lei argentina seja mais prolixa nesse tema (há 22 fins e objetivos no art. 11), ambas as legislações apontam a importância de assegurar educação de qualidade, a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social, o princípio democrático da gestão escolar etc. Pode-se afirmar que a lei argentina foi mais feliz ao destacar o princípio da inclusão educacional, em apoio aos setores sociais mais desfavorecidos, e ao prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras áreas, como a ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho. De todo modo, a simples afirmação dessa intenção não constitui garantia de seu sucesso (CASTRO, 2007, p.13).

O estudo de Castro revela outros pontos em comum entre a nova Lei de Educação Nacional da Argentina e a LDB, do Brasil. No caso argentino, com enfoque nos altos índices de escolarização, com a modernização ocorrida desde o fim do século XIX, e na experiência brasileira, com destaque para a homogeneidade cultural, centralizada na mesma língua, embora sua imensa dimensão territorial.

A Argentina obteve precocemente taxas mais elevadas de escolarização, em grande parte devido à modernização sofrida pelo país a partir das últimas décadas do século XIX, fruto do longo período de prosperidade econômica, bem como da importância da forte corrente imigratória européia na composição de sua população. Apesar da manutenção de um sistema político pouco aberto, as elites dirigentes logo perceberam que as instituições escolares podiam exercer relevante papel na consolidação do Estado nacional. Desse modo, o governo central resistiu à forte pressão autonomista das províncias e assumiu diversas responsabilidades em matéria educacional, fazendo nascer o elevado grau de homogeneidade que historicamente caracteriza a educação argentina e que não chegou a ser fortemente alterado pelo processo de descentralização desencadeado na década de setenta do século passado. No caso brasileiro, não deixa de ser surpreendente a relativa homogeneidade cultural – centrada principalmente na língua comum – em um país de sua dimensão territorial. Apesar do pouco interesse manifestado pelas elites dirigentes do período imperial e do início da República na promoção da educação popular, essa relativa homogeneidade cultural não deixou de se refletir também em certa unidade do sistema escolar, característica diligentemente reforçada com a centralização político-administrativa efetuada a partir das décadas de 1930 e 1940, sob o Governo Vargas (CASTRO, 2007, p.32).

As políticas educacionais ajudaram a ampliar o ingresso de estudantes à escola, mas também geraram indicadores preocupantes. Há décadas, a universalização da educação básica argentina beira os quase 100%, especialmente nos centros urbanos, com aumento significativo de alunos no ensino médio. No entanto, a permanência, de modo geral, e a graduação são os principais gargalos.

Antes de observarmos alguns desses indicadores, verificaremos, brevemente, como são a organização e o sistema educacional do país.

Atualmente, a estrutura do ensino argentino divide-se em três níveis: inicial (45 dias a cinco anos de idade), primário (seis a 12 anos de idade) e secundário (13 a 17 anos). A educação é obrigatória para todos, a partir dos quatro anos de idade até o fim do ensino secundário — equivalente ao ensino médio no Brasil.

A educação secundária é formada por duas etapas: o básico, com grade curricular comum a todos; e o orientado, com disciplinas diversificadas – arte, economia e administração, turismo, línguas, física, ciências naturais, ciências sociais e comunicação. Já na educação básica (inicial, primária e secundária), há modalidades de ensino específicas com o propósito de estimular habilidades ou atender as necessidades dos estudantes. Elas são: 1) técnico-profissional; 2) artística; 3) especial; 4) permanente de jovens e adultos; 5) rural; 6) intercultural bilíngue; 7) no contexto da privação da liberdade; e 8) domiciliar e hospitalar.

O sistema de ensino argentino é regulamentado pela já mencionada Lei 26.206, de 2006 (Lei de Educação Nacional), além de outras, como a 26.075, de 2005 (Lei de Financiamento Educativo), 26.058, de 2005 (Lei de Educação Técnico-Profissional), e 25.864, de 2003 (Lei dos 180 Dias de Aula).

Essas normas fazem do Estado o responsável central pela garantia e promoção do ensino à população, além de evidenciar a educação como instrumento do desenvolvimento nacional e de justiça social.

O Conselho Federal de Educação, órgão formado pelo Ministro da Educação, que o preside, pelas máximas autoridades em educação dos entes federativos e por três representantes do Conselho de Universidades, garante a coordenação do sistema educativo argentino tanto a nível nacional quanto dos entes subnacionais (província e cidade autônoma de Buenos Aires).

O país conta ainda com um Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente 2012-2016, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Federal de Educação. O plano estabelece diretrizes, medidas e prioriza as responsabilidades de cada ente federativo, com o propósito de alcançar, de maneira articulada, as propostas e determinações dos dispositivos legais regulamentadores do sistema educacional.

Parte do desafio à universalização do ensino tem como entraves a repetência e as trajetórias irregulares, impedindo o êxito no aprendizado da leitura e escrita e levando, como afirma Charlot (2006), a situações de *fracasso escolar*:

2.4.1. O estado da educação argentina

Neste momento, apresentaremos alguns indicadores a seguir, a partir de estudos que avaliaram o cenário educacional argentino nas últimas décadas.

Em 2019, o Observatorio Argentinos por la Educación divulgou o relatório “O estado da educação na Argentina”¹⁹²⁰, que analisou dados e estatísticas dos últimos 20 anos em termos de políticas públicas na área, entre 1996 e 2018. Segundo o resumo executivo do estudo, ao longo das duas décadas investigadas, o sistema educativo argentino melhorou seus indicadores de acesso.

O investimento em educação cresceu desde 2005, medido como uma porcentagem do produto interno bruto, atingindo um pico em 2015 e depois declinando. Ainda existem grandes desafios nas trajetórias escolares, na alocação de recursos e nos resultados do aprendizado, principalmente no nível secundário²¹ (BUCHBINDER, N.; McCALLUM, A.; VOLMAN, 2019, p.10).

Com base no informe, mostraremos, brevemente, cada uma das cinco dimensões analisadas: acesso, eficiência interna (repetência, promoção efetiva e progresso na idade esperada), recursos humanos, recursos financeiros e resultados de aprendizagem.

I. Acesso. A cobertura da educação primária argentina continua próxima a 100%, com praticamente todas as crianças frequentando a escola, o que demonstra não ter havido mudanças significativas no período. A matrícula de crianças, entre três e cinco anos, cresceu

¹⁹ Disponível em: < https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf>
Acesso em 12 de dezembro de 2021.

²⁰ Tradução nossa.

²¹ Tradução nossa.

66,9% entre 1996 e 2018, e três, em cada quatro delas, estudam. A etapa de escolaridade na Argentina é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, apesar das tentativas de antecipá-la para os três anos. O ensino secundário também apresentou avanços: entre 1996 e 2017, as matrículas aumentaram 35,6%. No entanto, apesar de ser obrigatório desde 2006, um em cada dez adolescentes ainda permanecia fora do sistema escolar. Diferentemente da escola primária, que se mantém estável, o número de alunos na educação secundária diminuiu com o passar dos anos (em 2017 havia 850.827 estudantes no primeiro ano e apenas 454.520 no quinto ou sexto ano).

Na Argentina, todos os estudantes concluintes do ensino secundário podem ingressar no ensino superior sem precisar passar por um teste de vestibular, como no Brasil. Isso ocorre porque os ciclos básico e secundário contam com atividades específicas, extracurriculares e não obrigatórias.

A avaliação do sistema educacional nacional é realizada pela DiNIECE, órgão do Ministério da Educação responsável por levantar informações estatísticas e qualitativas a partir de censos e anuários, também combinados com estudos internacionais como Pisa-OCDE, regionais (SERCE) e nacionais.

II. Trajetórias escolares. A matrícula no ensino primário tem permanecido praticamente constante nas duas últimas décadas, em torno de 4,8 milhões. Há, no entanto, uma mudança significativa no número de alunos na série correspondente à idade (idade teórica), que vem aumentando. Este fenômeno tem ocorrido a partir de 2013, em consequência da implementação da Resolução CFE 174/2012, em articulação com as políticas provinciais, em vários casos, antes da assinatura desta resolução. Já no ensino secundário, de cada dez alunos ingressantes, apenas seis concluem a escolarização dentro do prazo previsto. A maior taxa de abandono se concentra no segundo ano, porque as crianças costumam repetir no início do nível. O índice de repetição tem se mantido estagnado em 10%, desde 2011. Mesmo com relativa melhoria ao longo do período, em 2017 a matrícula com defasagem de idade atingiu quase meio milhão de estudantes na educação primária, e no ensino médio, 1,2 milhão.

III. Professores. Aumentou o número de professores entre 1996 e 2017, superando até mesmo a ampliação na quantidade de matrículas de alunos. No nível primário, por exemplo, em 1998, havia 14,9 alunos por “posto de ensino”. Ao contrário, em 2017, existia um professor para cada 11,5 alunos. Importante esclarecer que o conceito de "posto de ensino"

inclui outras funções, como cargos administrativos e auxiliares, incluindo profissionais de fora da instituição escolar, contratados para programas especiais. Em relação aos salários dos professores, os dados mostram que, entre 2005 e 2017, houve aumento, em termos reais; entretanto, entre 2015 e 2017, caiu 6,4%.

IV. Financiamento. O investimento em educação na Argentina cresceu de 2005 a 2011, mantendo-se estável por um período e caindo nos últimos anos. A Lei Nacional de Educação, aprovada em 2006, estabelece que o investimento deve representar pelo menos 6% do PIB, alcançado em 2015.

V. Aprendizagem. A pesquisa mostrou que seis entre dez alunos argentinos da sexta série estavam no nível satisfatório ou avançado em matemática. Da mesma forma, sete em cada dez estudantes, no último ano do ensino secundário, estavam abaixo do nível desejado. Aprender matemática continuava sendo o principal desafio, com melhorias em linguagens. Além de possíveis intervenções pedagógicas, o status socioeconômico seguia sendo o fator mais importante para prever a qualidade do aprendizado. Em todas as demais disciplinas, havia diferença de 25 a 30 pontos percentuais no desempenho dos jovens de famílias mais e menos favorecidas.

Esses indicadores sinalizam que a manutenção dos altos níveis de acesso, qualidade e abrangência, apesar de contextos de crises econômicas no país, tem sido um dos maiores desafios do governo argentino.

Segundo a pesquisadora argentina Terigi (2009), durante muitas décadas, o “*fenômeno do fracasso escolar* massivo” foi explicado a partir de um modelo individualista, levando a processos de estereótipos e segregação produzidos por essa interpretação. Essa noção, explica a autora, teve consequências devastadoras para a população pobre, validando uma ideia de incapacidade de aprendizagem.

Assim como no contexto latino-americano, de modo geral, as taxas de educação na Argentina, como identificados aqui, mostram como o país avançou em termos de acesso, mas ainda se esforça para atingir melhores índices em permanência – retrato parecido ao do Brasil, como veremos adiante.

2.5. A educação no Brasil

O Brasil integra a América Latina, tem mais de 216 milhões de habitantes – quase cinco vezes superior ao número de moradores do país vizinho, Argentina, de quem também partilha conquistas e obstáculos educacionais semelhantes. Em 1961, ao ser aprovada no Brasil, a LDB assegurava a educação como um direito:

- I – pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;
- II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, Art.2)

Por um lado, se a criação da lei simbolizava mais progresso do país rumo à unificação de um sistema de ensino e sua descentralização, do outro, a LDB ainda era incapaz de combater grandes problemas educacionais, como os elevados índices de analfabetismo, evasão escolar e o que passava a ser chamado de *fracasso escolar*.

Segundo Nunes (2000), a “famosa” Lei de Diretrizes e Bases

constituiu-se na maior de todas as leis de equivalência surgidas desde meados dos anos cinquenta, pois permitiu a articulação, pelo menos teórica, entre todos os cursos de grau médio nos dois ciclos, o que valia para a transferência entre os cursos e para o ingresso no ensino superior (NUNES, 2000, p.56).

Com a LDB aprovada, transferiu-se então o poder de decisão do Ministério da Educação para o Conselho Federal de Educação e para as Secretarias Estaduais de Educação. Citando Cunha (1965, p.303), Nunes afirma que:

A Lei de Diretrizes e Bases havia permitido a criação de novos cursos e instituiu a flexibilidade curricular, mas um levantamento em âmbito nacional dos cursos secundários existentes no país, realizado pela Diretoria do Ensino Secundário, mostrava que o currículo adotado pela maioria das escolas era estruturado à base de matérias, com predominância para línguas, sendo frágil a presença das ciências (NUNES, 2000, p.54)

Em seu artigo “O dilema educacional brasileiro”, Florestan Fernandes (1971) já discorria sobre as amarras, de um passado escravocrata e senhorial, que impediam a evolução da educação brasileira, o que, para ele, tornava o país um dos piores do mundo.

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. O fardo era pesado demais, para ser conduzido, com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se transformou, rapidamente, numa transação com o velho regime, do qual se tornou mero sucedâneo político (FERNANDES, 1971, p.192).

Florestan Fernandes sempre se preocupou com o futuro da educação nacional, tanto que participou ativamente de debates que buscavam organizar o sistema nacional de ensino por meio da primeira LDB, entre os anos de 1948 e 1961, a partir de uma mudança social organizada.

A LDB nasce, portanto, com base em lutas ideológicas, políticas e sociais. No entanto, sua tramitação foi marcada por discussões antiquadas do ensino laico contra o ensino religioso, cujas preocupações de cunho promissor, para além daquelas de caráter formal, foram logo suprimidas pelo autoritarismo vivenciado pelo país pós 1964.

Segundo Souza,

a lei “assegurou a liberdade de ensino e afrouxou os mecanismos de controle das escolas privadas, facultando a subvenção da União às escolas particulares para compra, construção ou reforma de prédios, compra de equipamentos e concessão de bolsas de estudos (SOUZA, 2008, p. 231).

A autora cita Anísio Teixeira e Lourenço Filho como símbolos da reivindicação pela democratização da escola, seja pela oferta de vagas pelo Estado ou para responder às necessidades de uma nova era, como enfrentamento às mudanças sociopolíticas vivenciadas pelo país.

Naquele período, havia muita disputa em torno das questões de verbas, um denominador comum para pensadores como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, entre outros. Com a aprovação da LDB, consagrou-se o princípio da liberdade do ensino. Nesse momento, com sua criação em 1961, o problema da educação não só foi repassado à sociedade, mas também ao setor privado. Anísio Teixeira considerou a LDB uma “meia vitória”, embora os 13 anos de tramitação da lei, com a descentralização, geraram possibilidades e benefícios concedidos ao setor privado.

Acompanhando a expansão e a ampliação da oferta de matrículas, repartições públicas foram transformadas em salas com até 50 alunos, permitindo a contratação de professores não formados. Foi extinto também o fim do exame de admissão, ou seja, os funis para ingressar na escola foram sendo eliminados.

Em cada unidade recém-criada, os exames de admissão selecionavam apenas parte do contingente que se candidatava às vagas nas primeiras séries. Por outro lado, as deficiências das instalações, os problemas com o corpo docente e administrativo faziam com que algumas escolas sequer tivessem condições de absorver todos os candidatos aprovados nos exames de seleção (SPOSITO, 1984, p. 75).

No entanto, questionou-se se teria sido realmente uma democratização do ensino, já que ela garantia apenas o acesso à escola. Essa interrogação, porém, nunca foi enfrentada de fato. Nascida com a Reforma Sampaio Dória²², essa estratégia de enfrentamento perpassou pela educação inteira.

A Reforma Dória considerou o analfabetismo uma “questão nacional por excelência”. Não somente focado na alfabetização, ela visou ampliar o acesso das camadas populares à educação. Com isso, a escolarização primária obrigatória passou de quatro para dois anos, gerando ainda um novo modelo de funcionamento da educação básica:

1º. instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever; 2º. educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto e nos jogos; 3º. educação inicial da inteligência no estudo linguagem, cuja análise, do cálculo e nos exercícios de logicidade; 4º. educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5º. educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos (ANTUNHA, 1976 *apud* CARVALHO, 2010, p. 99-100).

Esse regime instalou a responsabilidade de garantir a obrigatoriedade do acesso à educação pelos estados e municípios, enquanto criava-se uma reforma economicista de profissionalização no ensino secundário, de 1971, logo fracassada e revisada em 1982.

A partir da generalização do ensino primário, crianças das camadas pobres passaram a ser matriculadas em instituições públicas de ensino, mas a maioria delas não conseguia avançar ao quarto ano da educação básica sem dominar a leitura ou realizar operações básicas

²²A Reforma Sampaio Dória foi regulamentada pelo decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, com o objetivo de unificar as escolas normais paulistas. A medida foi criada por Antônio de Sampaio Dória, bacharel em direito, ideólogo da Liga Nacionalista, professor de psicologia, pedagogia e educação cívica da Escola Normal da Capital. Entre as propostas de Dória, estavam erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos, transformar os cursos de formação de professores em tipo único (normalista), acentuando os elementos pedagógicos, e instituir as delegacias regionais de ensino para melhorar e descentralizar os serviços da instrução pública.

de matemática. Essa realidade se tornou ainda mais comum com a ampliação do número de matrículas no ensino primário brasileiro. Na década de 1920, o país contabilizava pouco mais de 1 milhão de estudantes nessa etapa; enquanto nos anos 1970 chegava a 14 milhões, alcançando 53% da taxa de escolarização total, como mostram os dados na tabela a seguir.

Tabela 1. Expansão do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil (1920 a 1970)

	Número de matrículas do ensino primário	Taxa de escolarização total
1920	1.033.421	8,99
1940	3.068.269	21,43
1950	4.266.792	26,15
1960	7.458.002	33,37
1970	13.906.484	53,72

Fonte: IBGE. Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970. IBGE. Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971.

Esses índices evidenciam não apenas a expansão do número de vagas para as crianças, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, como também revelam a grande elevação na taxa de escolarização ocorrida com a criação de legislações e políticas que visavam ampliar as oportunidades educacionais.

É inegável o papel da universalização do ensino em sua finalidade de atender à demanda popular pelo acesso à instrução e ao saber. Para Soares, no entanto, o debate sobre a democratização do ensino é fundamental para considerar dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo. No primeiro caso, a partir do aumento de instituições de ensino públicas aos indivíduos mais pobres, bem como sua obrigatoriedade e gratuidade; já no segundo, por conta de suas reformas educacionais, reformulações da organização escolar e introdução de novas metodologias.

2.5.1 Um panorama educacional

Partindo desse breve contexto histórico, o Brasil protagonizou avanços importantes para a educação pública, como a universalização do ensino fundamental, a expansão do acesso à pré-escola, ao ensino médio e à educação superior, incluindo a ampliação dos investimentos na área. Na tabela abaixo, podemos visualizar algumas das principais políticas educacionais nacionais.

Tabela 2. Algumas leis e políticas educacionais brasileiras (1996 a 2018)

1996	Criação do Fundef
2001	Lei 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (revisa o PNE de 1962 e torna-se lei)
2003	Lei 10.639 inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afrobrasileira (alteração da Lei de Diretrizes e Bases)
2004	Lei 10.861 cria o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), a partir do qual surge o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)
2005	Lei 11.096/05 cria o Programa Universidade Para Todos (Prouni)
2006	Lei 11.274 amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (alteração na Lei Diretrizes e Bases) e Emenda Constitucional 53 cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)
2008	Lei 11.645 altera a lei 10.639/03 para incluir no currículo oficial da rede de ensino também na temática da história e cultura indígena (alteração na Lei de Diretrizes e Bases)
2014	Lei 13.005 aprova o novo Plano Nacional de Educação, com 20 metas para atingir de 2014 a 2024
2015	Lei 13.146 - lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI). Garante direito à educação a pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino
2018	Lei 13.632 estabelece que a educação de jovens e adultos (EJA) constitui um instrumento para a educação ao longo da vida para quem não teve acesso aos estudos no tempo previsto (alteração Lei de Diretrizes e Bases)

Fonte: Ministério da Educação

A partir das políticas públicas brasileiras adotadas nas últimas décadas no Brasil, Gatti (2009) afirma que a preocupação deveria ser em superar as desigualdades de oportunidades, não em utilizá-las como campo disputa entre os poderes, uma vez que as articulações para a efetivação dessas atribuições dependem do acordo entre União, estados e municípios.

Esses poderes são os responsáveis pelos sistemas educacionais no Estado brasileiro, federativo e heterogêneo. Segundo a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as políticas públicas vigentes no país precisam articular propostas, de forma conjunta, no combate às disparidades regionais e político-partidárias.

No debate sobre o *fracasso escolar* no Brasil, ainda conforme Gatti, a questão se torna ainda mais oportuna, tendo em vista problemas na educação brasileira, como a defasagem idade/ série, especialmente no ensino fundamental, e as elevadas taxas de abandono ou reprovação escolar.

Cabe considerar aqui, também, os desempenhos não muito satisfatórios de avaliação de escolas e alunos. Ou seja, o sucesso escolar de crianças e jovens é um problema ainda em evidência no país, uma meta não atingida de modo suficiente. Tem-se observado uma melhor adequação do fluxo escolar, mas os dados mostram que a repetência na educação básica vem se mantendo constante e até mostra certa elevação percentual nos últimos anos (GATTI apud ARROYO; ABRAMOWICZ, 2009, p.35)

Como observamos ao longo do capítulo anterior, a expansão do ensino básico permitiu que milhares de estudantes, finalmente, tivessem acesso à escolarização. Entretanto, ali já se observava a dificuldade em manter os resultados conforme esperados pelos indicadores dos sistemas educacionais.

No contexto brasileiro, atualmente o Ideb permite avaliar as condições de desempenho escolar, ao reunir dados da Prova Brasil e do fluxo escolar dos estudantes. Com isso, escola e gestão são capazes de acompanhar o rendimento dos estudantes; da mesma forma com relação aos organismos de defesa da educação, para que assim consigam cobrar e avaliar as medidas do poder público.

Apesar da correlação imediata e determinista com o *fracasso escolar*, parece indevido creditar os bons desempenhos das redes de ensino à repetência, evasão e abandono dos alunos, como se estes fossem os algozes pelos problemas da educação brasileira. Conforme pontuamos aqui, ao mencionar o *fracasso escolar*, precisamos contextualizá-lo a partir de um conjunto de fatores, como uma responsabilidade compartilhada.

2.5.2. O abandono e a evasão

Tendo-se em conta os estigmas do *fracasso escolar*, o abandono e a evasão, apesar de parecerem sinônimos, são palavras que carregam diferenças. As definições foram exploradas em estudos de Riffel e Malacarne (2010). Os autores explicam que a evasão consiste em não se manter em lugar algum; é desistir, abandonar, fugir, evadir-se. Pode ser compreendida como fuga ou abandono da escola em detrimento de outra finalidade.

O Inep, de 1998, também esclareceu ambos os conceitos: o “abandono” significa o desligamento do estudante da escola, apesar de haver retorno no ano letivo seguinte; já a “evasão” é quando ele se afasta, sem regresso às aulas. A interpretação à palavra abandono foi dada de maneira distinta pelo Ideb (2012). Segundo o instituto, indica o afastamento do estudante e desistência das atividades escolares, sem qualquer pedido de transferência.

Divergências de concepções à parte, os pesquisadores Steinbach (2012) e Pelissari (2012) afirmam preferir o uso da expressão abandono escolar, por considerarem a palavra “evasão” um “ato solitário”, que tende à culpabilização do estudante e das causas externas pelo tal afastamento.

2.5.3. O estado da educação brasileira

Nesta parte, levando em conta estudos já realizados, buscamos apresentar alguns indicadores do estado da educação brasileira.

Em agosto de 2021, o Ipea divulgou os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Desafios Decorrentes das Oportunidades Escolares no Ensino Fundamental Brasileiro”²³, a partir de dados da educação brasileira ao longo de 20 anos, combinando desigualdades de gênero, raça e classe.

A análise mostrou como, entre 1997 e 2017, os desafios já se mostram aparentes nos anos iniciais e avançam nas etapas seguintes de escolarização. Homens e mulheres negras são os mais afetados, ao contrário de mulheres brancas, e em seguida homens brancos, com mais oportunidades de acesso à educação.

A pesquisa foi conduzida por Carolina Rolon e Milko Matijascic, por meio de dados

²³ Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/210806_td%202679_web.pdf>>. Acesso em 23 de junho de 2021.

da Pnad, da Pnad Contínua e do Saeb, a contar os 20 anos desde a aprovação da LDB, em 1996. Composta por 92 artigos, a criação da lei, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, abordou diferentes temas da educação brasileira, do ensino infantil ao ensino superior, e foi importante ao implementar sistemas de avaliação de ensino, como o Ideb e o Censo Escolar.

De acordo com o levantamento, em 1997, 55,5% dos estudantes de 12 anos concluíram os primeiros anos do ensino fundamental. Uma década depois, em 2017, essa taxa saltou para 93,3%. A inclusão de negros na escola foi outro marco importante, ao sair de 39,2%, em 1997, para 92,3%, 20 anos mais tarde – progresso que permitiu certo um equilíbrio entre negros e brancos, já que estes últimos passaram de 71,9% para 94,9%, no mesmo período. Entretanto, o histórico de falta de acesso pela população negra trouxe reflexos nas fases de escolarização seguintes.

A conclusão dos anos finais pelos estudantes de 16 anos avançou 40,8 pontos percentuais ao longo das duas décadas analisadas. Em 1997, o índice geral de jovens concluintes era de 31,3% , enquanto em 2017 chegava a 72,1%.

Embora a escolarização entre os pretos tenha sido superior, alcançando 49,9 pontos percentuais em 20 anos, ante 35,5 da população branca, ainda assim os primeiros se mantiveram em desvantagens. De acordo com o levantamento, em 2017, 67,8% dos estudantes pretos de 16 anos haviam concluído essa etapa escolar. Diferentemente dos brancos, cujo índice alcançava 78,9%.

Para Fonseca (2009), a qualidade da educação pode ser definida em diferentes perspectivas, com destaque para:

a) A responsabilidade do Estado na garantia do direito individual, por meio da oferta, acesso e permanência de todos no sistema de ensino;

b) As políticas governamentais no estabelecimento de iniciativas que visem a regulação do sistema (avaliação externa), financiamento público, inovação tecnológica, formação do quadro administrativo e de docentes;

c) A dinâmica das instituições educativas no estabelecimento da gestão institucional, autoavaliação e currículo.

Esses diferentes aspectos, apontados por Fonseca, podem ser analisados a partir do

caráter conferido à qualidade da educação pelo Estado, Governos e instituições educativas, que Demo (2002) denomina como instrumental (atividades meio) ou político (atividades fins).

O caráter instrumental, segundo o autor, se refere às condições materiais, estruturais e de pessoal oferecidas ao sistema educacional, servindo de base para as reformas educacionais, enquanto o político visa combater a injustiça e as desigualdades por meio de uma perspectiva democrática, que objetiva a garantia da qualidade de vida.

Neste capítulo, buscamos apresentar contextos e trajetórias da educação latino-americana, trazendo em seguida contextos, indicadores, sistemas e legislações do Brasil e da Argentina, a fim de compreendermos os avanços e desafios nas últimas décadas, além de verificarmos as possíveis semelhanças e distinções entre os dois países.

[CAPÍTULO 3]

***O fracasso escolar* na cobertura da imprensa brasileira**

Após contextualizarmos alguns dos principais significados atribuídos ao *fracasso escolar* e tecermos um breve panorama histórico de conjunturas e indicadores educacionais no Brasil e na Argentina, neste capítulo pretendemos compreender o papel do jornalismo ao analisarmos a história, a cobertura educacional e, mais especificamente, a circulação da expressão *fracasso escolar* feita por quatro jornais impressos e on-line latino-americanos, entre 1999 e 2019. Os diários escolhidos foram *Folha de S.Paulo*, *O Globo*, *Clarín* e *La Nación*.

Este capítulo, entretanto, se dedica à *Folha de S.Paulo* e ao *O Globo*, os periódicos com maior circulação no Brasil. Concentramos nossa atenção em uma abordagem mais ampla, analisando o uso do termo à luz de momentos importantes da história brasileira, buscando compreender como o jornalismo repercutiu o tema, e por quais razões recebeu determinada abordagem.

As referências abordadas nos capítulos 1 e 2 desta pesquisa também foram resgatadas de modo a verificar como as teorias do *fracasso escolar* e os contextos educacionais de cada um dos países investigados contribuíram para a sedimentar a cobertura do *fracasso escolar* e/ou impulsionar a circulação da expressão na imprensa jornalística.

3.1. Um olhar para a imprensa

A imprensa tem um importante papel fundamental na sociedade, em sua função de informar os cidadãos, seja para denunciar irregularidades, esclarecer ou apontar fatos do cotidiano. Como contribuição, a informação pode ajudar especialmente no espírito crítico nos indivíduos. Para isso, porém, os veículos de comunicação precisam ser livres de qualquer censura.

Luca (2005) compara as redações jornalísticas a salões, cafés ou academias, cujos locais concentram diferentes posições políticas e estéticas, e reforça a necessidade de também se atentar à censura, já que em várias situações a imprensa foi silenciada.

O papel desempenhado por jornais e revistas em regimes autoritários, como o Estado Novo e a ditadura militar, seja na condição difusor de propaganda política favorável ao regime ou espaço que abrigou formas sutis de contestação, resistência e mesmo projetos alternativos, tem encontrado eco nas preocupações contemporâneas, inspiradas na renovação da abordagem do político (LUCA, 2005, p. 115-116)

Ainda segundo Luca, apesar de tomar o jornal como uma das “principais fontes de informação histórica”, “nem sempre a independência e exatidão dominam o conteúdo editorial”, caracterizado como “mistura do imparcial e do tendencioso, do certo e do falso”. Segundo a autora:

a discussão de problemas desta natureza pouco tem preocupado os historiadores da imprensa no Brasil. Eles se limitaram sempre à exata ou inexata narração dos periódicos e jornalistas que desde os tempos da independência formaram ou expressaram a opinião pública (LUCA *apud* PINSK, 2005, p. 116).

Para Cruz e Peixoto (2007), os meios de comunicação não nasceram prontos, já que “a própria configuração do que hoje entendemos como um jornal, uma revista, um gibi, uma revista semanal noticiosa, um jornal da imprensa sindical é, ela mesma, produto da experimentação e da criação social e histórica”.

Nesse processo de configuração dos veículos seus conteúdos e formas, as convenções sobre como deve ser feito e o que deve conter um determinado ou revista são negociados social e culturalmente, num espaço de diálogo conflituoso sobre o *fazer imprensa* a cada momento histórico (CRUZ e PEIXOTO, 2007, p. 259).

Conforme as pesquisadoras, desde o século XIX, a imprensa age como força ativa, em diferentes conjunturas e articulações, na constituição de processos hegemônicos, e por essa

razão apresentam um poder de abrangência e intervenção da imprensa na vida social, política e cultural da sociedade, como mostra a lista de aspectos abaixo.

- No fomento à adesão ou ao dissenso, mobilizando para a ação;
- Na articulação, divulgação e disseminação de projetos, idéias, valores, comportamentos etc.;
- Na produção de referências homogêneas e cristalizadas para a memória social;
- Pela repetição e naturalização do inusitado no cotidiano, produzindo o esquecimento;
- No alinhamento da experiência vivida globalmente num mesmo tempo histórico na sua atividade de produção de informação de atualidade;
- Na formação de nossa visão imediata da realidade e de mundo;
- Na formação do consumidor, funcionando como vitrine do mundo das mercadorias e produção das marcas.

3.1.1. O principal produto jornalístico

Ao levar informações sobre o que acontece em um determinado bairro, cidade ou país, o jornalismo acaba por desempenhar uma função crucial para a sociedade, tendo a notícia como seu principal produto.

Para o pesquisador Nelson Traquina, a notícia é o resultado da união entre percepção, seleção e transformação dentro do jornalismo. É o que leva um grande veículo a publicar uma pauta, ou seja, uma notícia em detrimento de outra, que apenas perpassa: “jornalismo tenderá a realçar os elementos extraordinários, dramáticos e trágicos da notícia [...] acontecimentos que tenham um número desses valores-notícia terão mais potencial noticioso do que outros” (TRAQUINA, 2004, p.164). Segundo ele, o jornalismo pode ser identificado, para além da notícia, a partir de outros valores como: a objetividade, a busca pela verdade, a independência e o serviço ao público.

O valor-notícia determina a hierarquização de uma notícia na sequência em que serão mostrados os fatos, esses dentro dos critérios da noticiabilidade, mencionados por Traquina (2005) e Wolf (2003).

Sodré (2008, p. 22), ainda que considere de maneira insatisfatória, classifica notícia como “tudo aquilo que o leitor precisa saber”; “tudo aquilo que o público quer falar”; ou “a

melhor notícia é a que interessa ao maior número de pessoas”. Já para Arbex (2002, p.112), “nem sempre são óbvias as razões que consideram um evento como notícia”.

Segundo Paiero (2008, p.67), de modo geral, existe consentimento de que notícia é um recorte de determinado acontecimento dentro dos vários ocorridos ao mesmo tempo, com a intenção de torná-los públicos. Se é recorte, não é espelho. Notícia é, portanto, o fato recortado e mediado. E são esses recortes que nos dão a ideia de mundo que temos a partir de nossas casas.

Para Wolf (2003, p. 195), “a noticiabilidade é constituída pelo complexo de requisitos que se exigem para os eventos – do ponto de vista da estrutura do trabalho nos aparatos informativos e do ponto de vista do profissionalismo dos jornalistas –, para adquirir a existência pública de notícias.”

Nas últimas décadas, a revolução tecnológica mudou a maneira como são distribuídas e divulgadas as informações, cada vez mais rápidas e, por vezes, simplificadas. Soma-se a isso, também, os contextos de “crises” no setor, com redações mais esvaziadas ou com editorias extintas, como é o próprio caso da cobertura educacional, como veremos melhor a seguir.

Os veículos de notícias, sejam eles impressos ou digitais, são fundamentais para orientar e subsidiar debates de interesse público. Eles podem colaborar para determinar o que pode ser assunto prioritário ou não na esfera pública, do político ao social, influenciando ou pautando quem recebe ou forma opinião. Por essa razão, é importante entender não apenas o que publicam os jornais, mas sua atuação efetiva, por exemplo, na construção do debate público sobre educação. Afinal, a depender de como ela é realizada, sua “força ativa” pode elucidar fatos e acontecimentos, como simplesmente encobrir ou invisibilizar assuntos importantes para suscitar denúncias e dilemas na área .

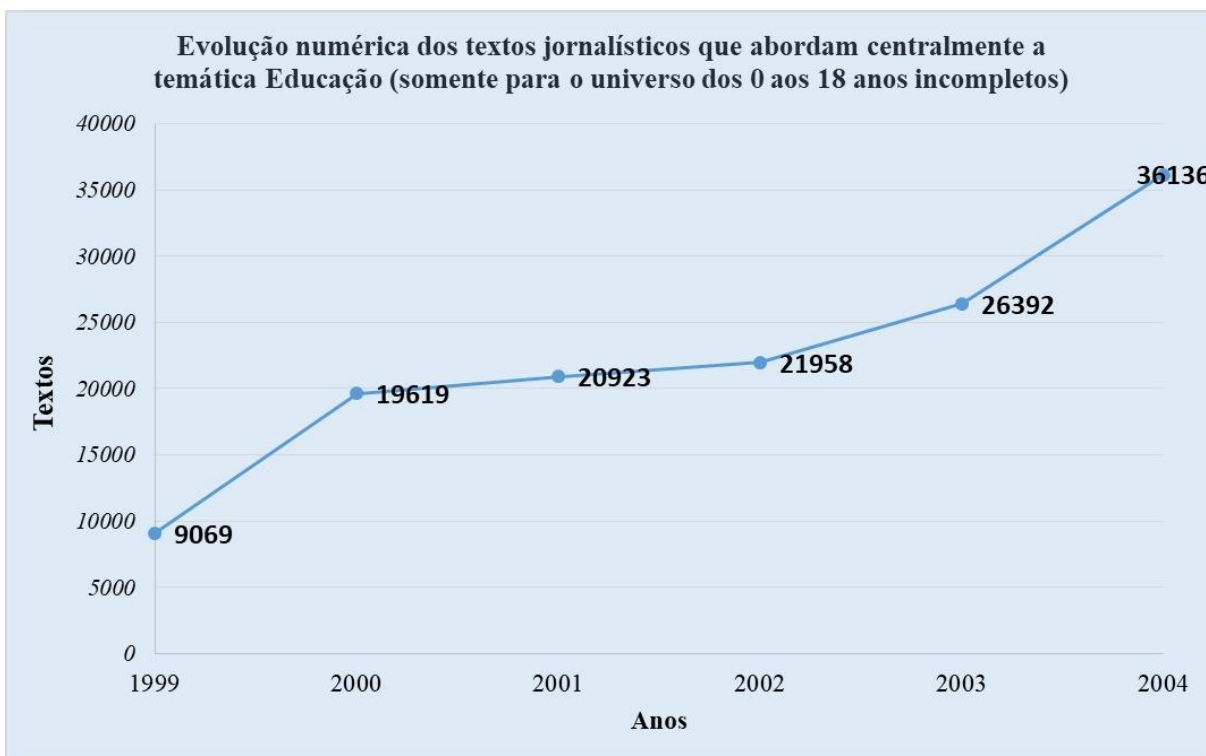
Assim, como verificamos no capítulo anterior, se de um lado a educação na América Latina, em particular no Brasil e na Argentina, ainda enfrenta dificuldades, não se pode negar a existência de avanços com a democratização do ensino.

Procuramos, a partir de alguns estudos brasileiros, verificar como alguns institutos analisaram a cobertura de educação. Desde 1999, a ANDI²⁴ monitora o comportamento da imprensa em relação à Educação. Segundo a associação, entre 1999 a 2004, houve uma

²⁴ A Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) monitora 58 jornais, distribuídos pelos 27 estados brasileiros, e dez revistas. Esse trabalho envolve, em média, dois periódicos para cada unidade federativa, além dos que têm alcance nacional.

incidência na quantidade de reportagens sobre o tema, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 3. Crescimento da quantidade de reportagens jornalísticas sobre educação.²⁵



Fonte: Reprodução do levantamento “A Educação na Imprensa Brasileira”, produzido pela Andi.

Em 2005, a Andi e o Ministério da Educação, em parceria com a Unesco, apresentaram o levantamento “A Educação na Imprensa Brasileira”²⁶, que examinou mais de 5 mil publicações de 57 jornais brasileiros e apontou como principais dificuldades, dos veículos impressos, conseguir problematizar o tema concomitantemente a outras pautas da agenda pública.

Conforme o estudo, em 70% dos textos em que a educação não foi o único assunto abordado nos textos investigados, ela foi empregada de forma casual ou de maneira totalmente secundária. Somente nos demais 30% das reportagens, editoriais, colunas e artigos (nota-se portanto a prevalência em textos mais opinativos) a temática ocupou mais espaço e interlocução com outros conteúdos pertinentes à esfera pública.

²⁵ A quantidade de jornais analisados de 1999 e 2002 foi de 50; em 2003, foi de 54; já em 2004, atingiu 60.

²⁶ O estudo analisou e classificou, detalhadamente, 5.362 textos jornalísticos publicados por 57 jornais brasileiros ao longo de 2004, com foco na infância e na adolescência impressa.

A pesquisa avaliou a cobertura dos veículos nas diferentes etapas de ensino. Por exemplo, na educação infantil, constatou-se que apenas 2,9% dos textos trataram da educação infantil. No ensino fundamental, embora essa etapa contenha o maior contingente de estudantes no país, foi pauta de apenas 8,4% das reportagens. Sobre o ensino médio foram 5%, e o ensino profissionalizante 1,9% da cobertura – esta última praticamente empatada com a educação de jovens e adultos (1,8%) –; já o acesso ao ensino superior foi o tema mais abordado, alcançando 31,3% das publicações.

Ainda segundo o levantamento, a cobertura da educação evoluiu, apesar de muitas redações dedicarem-se a divulgar agendas de exames ou publicarem textos com contextualização simples.

É importante enfatizar, entretanto, que os resultados da pesquisa conduzida pela ANDI e MEC, com o apoio da Unesco, apresentam avanços em relação a momentos anteriores. Segundo a pesquisa sobre a cobertura da Educação realizada em 1999, a inserção na pauta via governo representava quase 70%. Já os textos produzidos por iniciativa da própria imprensa giravam em torno de 7% – este último dado ainda bastante próximo do atual (ANDI/MEC/UNESCO, 2005, p.84).

Outro estudo, “A cobertura da educação na mídia”²⁷, desta vez conduzido pela ONG Ação Educativa²⁸, sistematizou em dois anos de trabalho as análises sobre a cobertura educacional em jornais impressos brasileiros e compilou orientações práticas para os jornalistas.

A introdução do levantamento sugere como uma das falhas da imprensa a ausência de professores como fontes, embora ressalte a apreensão por parte desses profissionais em conceder entrevistas, muitas vezes por imposições administrativas ou pela falta de autoestima. Ainda sobre o trabalho dos jornalistas, o documento revela haver interesse e abertura para receber novas fontes e pautas para melhorar a cobertura educacional, porém eles têm dificuldade para compreender os assuntos relacionados à área, especialmente à educação básica, por conta da complexidade e da falta de tempo para investigar e apurar as notícias.

Outro ponto abordado, as linhas editoriais dos veículos de comunicação, muitas vezes, impedem determinados enfoques, apesar do interesse dos jornalistas em “emplacar” suas

²⁷ Disponível em <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/coberturaeducacao.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2021.

²⁸ Fundada em 1994, é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos.

histórias. Em geral, percebeu-se também o alto número de reportagens com baixa criticidade, usualmente sobre retorno às aulas, compra de materiais didáticos ou período de matrículas.

Ainda conforme o levantamento, outra característica observada foi o calendário da cobertura educacional, baseada em relatórios e rankings nacionais e internacionais, com notícias publicadas de forma generalizada, em virtude da dificuldade dos jornalistas em conseguirem diversificar os temas, via de regra, limitados aos resultados imediatos das pesquisas e com reflexões dos próprios autores.

Por último, outra avaliação tratou especificamente do papel do jornalista. Para tanto, um grupo de professores pontuou sobre qual seria a atuação ideal, indicando a opinião de alguns deles.

Para Adriano, muitas vezes, espera-se que o jornalista levante bandeiras da escola e da educação. ‘Mas ele não é um militante. Seu papel é contribuir para o debate público, agendar questões relevantes pouco discutidas’, ponderou. A professora Joana, por sua vez, lembrou que a imprensa não apenas repercute discussões que estão na agenda pública, mas também propõe debates. ‘O jornalista deve se lembrar sempre de que educação não é problema exclusivo da escola, mas uma preocupação e um interesse da sociedade como um todo’ (GONZALEZ; GRACIANO; MODÉ, 2007, p.16).

3.2. A trajetória do jornalismo de educação

Em 2015, o jornalista Rodrigo Ratier defendeu, na Faculdade de Educação da USP, a tese de doutorado “Jornalismo e Jornalistas de Educação no Brasil”, mapeando o espaço social do jornalismo de educação brasileiro por meio de um trabalho exploratório, lançando luz sobre um de seus principais atores – o jornalista de educação – e como ele constrói sua identidade profissional.

O jornalista em educação, entendido como agente forjado no seio da socialização profissional, é fracamente impactado pelas influências socializadoras desse espaço. Embora se possa construir um perfil médio do profissional (predominantemente feminino, jovem, de classe média, com qualificação acadêmica frágil, crescentemente precarizado em termos trabalhistas) e ainda identificar diferentes tipos de jornalistas em atuação no espaço (generalistas, especializados e especialistas), o que emerge com mais força é a heterogeneidade de perfis profissionais (RATIER, 2015, p.2).

Segundo ele, praticamente todos os jornalistas de educação começaram a atuar na área sem a especialização necessária e adquiriram os conhecimentos necessários na temática no

próprio ambiente profissional. Ratier cita Neveu (2006), para descrever o “jornalismo de educação”:

o jornalismo de educação se organiza como editoria autônoma tardiamente em relação a especialidades como política, economia e esportes. Seu surgimento está ligado ao processo de segmentação das publicações, compondo o quadro de outras rubricas *soft news*, de notícias “frias”, como comunicação e saúde (RATIER, 2005, p.40).

O pesquisador referencia o autor francês Forestier (2015) ao revelar o “nascimento tímido” da editoria nos jornais na década de 1960. Antes disso, a temática estava incluída em publicações das declarações oficiais do governo ou pela academia. Segundo Ratier, a historiografia do jornalismo em educação é lacunar no Brasil, com investigações de autores, como Bontempi (2006), que analisou as colunas escritas por Laerte Ramos de Carvalho²⁹, no jornal *O Estado de S.Paulo*, entre 1946 e 1957, mostrando como a educação ocupava espaço importante na imprensa. No caso do *Estadão*, o veículo fugia à regra, já que seu dono era Júlio de Mesquita Filho, um dos criadores da USP e signatário do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 – situação que comprova a assiduidade de reportagens e artigos sobre ensino secundário e superior, além do espaço diário dedicado aos artigos de Ramos de Carvalho.

Editorias específicas de educação começam a aparecer em jornais, bem como profissionais exclusivos para a cobertura do tema. “Sua generalização se dá nos anos 1970 e 1980, momento de avanço do paradigma empresarial no seio das redações, que teve entre seus traços uma maior abertura à segmentação” (RATIER, 2005, p.41). A primeira publicação educacional jornalística, a revista *Escola*, foi veiculada pela editora Abril entre 1971 e 1974, concentrada em professores do então primeiro grau, nível de ensino criado, naquele mesmo ano, pela ditadura militar, com a Lei 5692/71.

Ao citar outro pensador francês, Pons (2014a), Ratier elenca as barreiras para se fazer reconhecer o jornalismo de educação como uma especialização. Segundo ele, estudantes, educadores, pais e profissionais da educação, de modo geral, passavam a julgar ter experiência na área pelo simples fato de terem vivenciado algum acontecimento consigo mesmos.

Naquela época, o levantamento do jornalista mostrou ainda as mulheres como a maioria entre os profissionais do jornalismo de educação, cujas características do sistema de

²⁹ Nascido em Jaboticabal (SP), foi um professor brasileiro (03/09/1922 - 07/08/1972). Formado em filosofia pela Universidade de São Paulo, de agosto de 1965 a novembro de 1967, assumiu a reitoria da Universidade de Brasília.

mídia e as condições de profissionalização impactavam o trabalho desempenhado, especialmente pelo estigma de desprestígio em relação ao tema.

Caso dos semanários, jornais e portais de notícia, o assunto raramente é considerado comercialmente atrativo, perdendo em importância em termos de chamadas de capa para outras editoriais como política, economia, cultura e esporte. O interesse costuma surgir da chamada cobertura negativa (sobretudo atos de violência e indisciplina nas escolas) ou do jornalismo de serviços, associado a alguma efeméride da vida escolar – vestibulares, simulados, escolhas de escola pelos pais ou de carreiras pelos alunos etc. (RATIER, 2015, p.49-50).

3.2.1. O perfil do jornalista de educação

Criada em 2016, por um grupo de jornalistas que cobrem educação, a associação de jornalistas de educação, Jeduca, busca, desde então, apoiar outros profissionais que trabalham com o tema; como exemplificam na descrição do site da organização:

Materiais que auxiliem os jornalistas na cobertura dos diversos temas dentro da área. São guias, reportagens e bastidores de matérias, entre outras coisas. Tudo disponível para qualquer um que se interessar. A Jeduca também tem a editora pública, profissional experiente que está disponível para ajudar, gratuitamente, repórteres do país todo em suas apurações. A Jeduca oferece ainda uma rede com os jornalistas de educação, para troca de ideias e de informações, e cursos de formação para profissionais já em atividade e para estudantes de jornalismo (JEDUCA, online)³⁰

Desde 2019, a associação realizou duas pesquisas sobre o perfil do jornalista de educação realizadas com 286 associados, com o propósito de compreender quem são e como trabalham esses profissionais. O último levantamento, lançado em 2021, destaca algumas das características que compõem esse perfil: mulher, branca, residente do sudoeste do país, entre 31 e 40 anos. A maior parte dos entrevistados (87%) tem graduação em jornalismo, enquanto os demais, principalmente, têm formação na área de humanas.

As mulheres representam 66,3% desses. Além disso, 79,3% delas são brancas, moram na região sudeste (70,5% - com destaque para São Paulo, localidade que concentra 56,1%), têm 31 e 40 anos (39,6%), recebem remuneração de R\$ 4.401,00 a R\$ 6.600,00 mensais (26,3%) e têm pós-graduação completa ou incompleta (76,4%). Os indicadores mostram que 12,6% se consideram pardos, 5,6% pretos e 1,8% amarelos. Outros 32,6% são do gênero masculino e 1,1% se autointitulam não-binário, além das mulheres.

³⁰ Disponível em: <https://jeduca.org.br/a-associao>. Acesso em 23 de junho de 2021.

A pesquisa revelou ainda o que fazem e onde trabalham os profissionais de educação. A maioria com produção de conteúdo (59,9%), embora nem todos atuem em veículos de comunicação – o caso de 62,4% deles. Já 12,20% trabalham em editorias de educação e 9,12% em cidades e cotidiano.

São muitos os espaços de trabalho para esses profissionais: o principal são as organizações do terceiro setor (22%), seguidas por instituições educacionais (18,9%), jornais (11,9%) e portais noticiosos da internet (10,8%). As agências de mídia (8,7%), entidades ou órgãos públicos (8,4%) e canais de TV (6,3%), revistas impressas ou on-line (5,2%) e rádio (3,5%), entre outros (JEDUCA, 2021, online)³¹

O estudo mostrou diversidade de cargos ocupados: assessores de imprensa (16,1%), editores (8,8%), repórteres (13,3%), gestores de comunicação e mídias sociais (7,4%), produtores de conteúdos (7,4%), diretores (7,0%) e freelancers (3,5%), entre outras funções. Entre eles, 49,6% têm empregos em região de contratação com registro em carteira, enquanto 22,9% têm contratos temporários (PJ).

No que tange ao tempo de atuação e motivação, 28,4% dos profissionais que trabalham com jornalismo de educação estão na área entre 6 e 10 anos, 22,8% há menos de cinco anos, e 20,9% atuam entre 11 e 20 anos. Outra característica, o interesse pessoal pela área, foi apontada por 44,2% dos entrevistados.

Assim como apontado por Ratier, em 2015, o perfil do jornalista de educação continua predominantemente feminino. Ao contrário do perfil de seu levantamento, que considerava a qualificação acadêmica frágil, agora a maior parte dos profissionais tem pós-graduação.

Os levantamentos evidenciam o quanto a cobertura da imprensa melhorou ao longo dos últimos anos, apesar das crises no setor e da extinção de veículos especializados na área – como cadernos e editorias temáticas sendo incorporados ao noticiário de cotidiano e cidades.

No entanto, o esforço ainda é latente. Espera-se maior aprofundamento de questões fundamentais, em que as reportagens pautadas em anúncios governamentais simplesmente deem lugar para abordagens ligadas à educação infantil, às políticas públicas. É preciso publicar os avanços, bem como as lacunas, para que a educação seja tida como prioridade pública e estratégica.

A partir de agora, após uma breve contextualização do papel da imprensa, do conceito de jornalismo de educação e do perfil deste profissional, adentraremos, especificamente, na análise dos veículos de comunicação propostos nesta tese.

³¹ Disponível em: < <https://jeduca.org.br/noticia/jeduca-lanca-pesquisa-sobre-o-perfil-do-jornalista-de-educacao> >. Acesso em 23 de maio de 2021. Acesso em 23 de junho de 2021.

A começar pela *Folha de S.Paulo* e pelo *O Globo*, buscaremos apresentar um pouco da história de cada período, em seguida partindo diretamente para a circulação da expressão *fracasso escolar* em cada um deles. Buscamos com isso compreender, não apenas como veicularam o termo, mas ainda o espaço dedicado à temática de educação no período proposto, entre 1999 e 2019.

3.3. Por dentro da *Folha de S.Paulo*

Nesta parte, mostraremos brevemente a história do jornal *Folha de S.Paulo* e aspectos ligados à sua atuação e linha editorial.

3.3.1. A história do jornal

A *Folha de S.Paulo* é um jornal brasileiro, editado na cidade de São Paulo, e considerado o segundo maior do país, com circulação de 366.087 exemplares diários (incluindo assinaturas digitais), atrás de *O Globo*.³²

Figura 1. Capa do jornal *Folha de S.Paulo*.



Fonte: Acervo digital da *Folha de S.Paulo*.

³² Segundo dados computados pelo Instituto Verificador de Circulação (IVC) ao longo do ano de 2021.

Criada em 1921, por Olival Costa e Pedro Cunha³³, a *Folha* foi inicialmente batizada de *Folha da Noite*. O jornal era vespertino e tinha uma linha editorial mais opinativa, mostrando especialmente o cotidiano dos trabalhadores rurais. Tornava-se o mais novo opositor de *O Estado de S. Paulo*, mais tradicional e conservador, alinhado às elites rurais.

A *Folha da Noite* ampliou sua circulação, ganhando também um novo matutino, a *Folha da Manhã*. Em 1949 nasce a *Folha da Tarde*. Entre 1940 e 1959, um dos sócios do jornal, Nabantino Ramos³⁴, implementou mudanças de gestão e controle no periódico e criou uma política editorial.

Conforme o jornalista Oscar Pilagallo³⁵, no artigo “Os 90 anos da Folha em 9 atos”³⁶, Nabantino imprimiu às ‘Folhas’ uma política editorial pautada na imparcialidade. Embora nem sempre bem-sucedidas, as transformações diferenciaram os jornais dos demais.

Em 1960, os três periódicos se uniram na *Folha de S. Paulo*, após o preço do papel aumentar e dificultar a manutenção da periodicidade de cada um. Dois anos depois, a empresa passa a ser comandada pelos empresários Octavio Frias de Oliveira³⁷ e Carlos Caldeira Filho³⁸.

Segundo Pilagallo (2011), após quitarem dívidas do jornal, o grupo começou a ser ampliado:

Em 1965 entraram no ramo do jornalismo popular com a aquisição do ‘Última Hora’ e do ‘Notícias Populares’. No mesmo ano, compraram um terço da TV Excelsior, então líder de audiência. Dois anos depois, foi relançada a ‘Folha da Tarde’. E surgiu o ‘Cidade Santos’, enquanto os dois sócios assumiam o controle administrativo da Fundação Cásper Líbero. Com tamanho apetite para incorporações, a concorrência desconfiou da origem dos recursos, que na realidade eram prosaicas operações bancárias (PILAGALLO, 2011, online)³⁹

Ainda conforme o autor, sobre o papel político desempenhado pela *Folha de S. Paulo*, o jornal apoiou editorialmente a ditadura, tecendo raras críticas ao regime, bem como a maior

³³ Fundadores da *Folha*, Olival Costa e Pedro Cunha foram jornalistas de *O Estado de S. Paulo*. Ver em Tudo sobre a Folha em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/tempos_cruciais-01.shtml.

³⁴ Entre 1945 e 1962, José Nabantino Ramos foi diretor responsável e um dos proprietários da Empresa *Folha da Manhã*.

³⁵ Atuou em veículos de comunicação como *Folha de S. Paulo* e *BBC de Londres*. É autor, dentre outros livros, de *O Brasil em sobressalto* (2002), *Folha Explica Roberto Carlos* (2008) e *Folha Explica a história do Brasil no século XX* (2009), todos pela Publifolha.

³⁶ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha90anos/877777-os-90-anos-da-folha-em-9-atos.shtml>>. Acesso em: 12 de novembro de 2015.

³⁷ Nascido na cidade do Rio de Janeiro, Frias foi jornalista e empresário; ao lado de Carlos Caldeira Filho transformou o jornal *Folha de S. Paulo* em um dos periódicos mais influentes do país.

³⁸ Nascido em Santos (SP), Caldeira Filho foi um empresário e político brasileiro. Ficou com parte das empresas do grupo *Folha*, deixando o jornal para Frias em 1992.

³⁹ Artigo “Os 90 anos da Folha em 9 atos”: Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha90anos/877777-os-90-anos-da-folha-em-9-atos.shtml>>.

parte da imprensa da época, entretanto, não fez parte da conspiração contra o então presidente João Goulart, ao contrário de *O Estado de S. Paulo*.

O pesquisador Luiz Antonio Dias, no artigo “Vozes dissonantes: análise do jornal Folha de S. Paulo e de pesquisas do Ibope no golpe civil-militar de 1964”, investigou a atuação da *Folha de S. Paulo* antes, durante e depois do Golpe Militar de 1964.

o jornal gastou muito papel e tinta para propagar a ideia de uma ‘ameaça comunista’, como, também, sempre apresentou críticas severas ao populismo, que muitas vezes foi utilizado como sinônimo de “getulismo”, de “comunismo” e de “janguismo”. Em 1956 o jornal esteve ao lado das Forças Armadas, na tentativa de impedir a candidatura de Juscelino Kubitschek, que possuía vários aliados getulistas. Porém, o grupo Folhas reprovou o movimento civil-militar que articulava um golpe contra a posse de Juscelino, demonstrando outro traço peculiar: o legalismo (DIAS, 2013, p.65).

Em editorial publicado em 20 de fevereiro de 1964, a *Folha* destacou a possibilidade de um golpe articulado pelo presidente: “é bem possível que, o plebiscito se destine a perguntar se o Sr. João Goulart deve ou não permanecer no poder ao término de seu mandato” (DIAS, 2013, p.68).

Outro aspecto apontado pelo pesquisador foi o interesse do jornal em mudar seu discurso editorial. Durante o governo Goulart, a *Folha* atacava o presidente que, supostamente, era uma ameaça aos direitos legais. Após o Golpe Militar, o jornal passou a defender a necessidade de suprimir direitos constitucionais para, paradoxalmente, contribuir com a democracia. Como mostra o Dias,

de fato, é difícil acreditar que os meios de comunicação tenham esse poder absoluto de manipulação. O leitor é capaz de repensar a notícia, de aceitar ou recusar informações em função da sua própria história, de suas crenças, de suas expectativas. Como já apontamos, o jornal teria de fato algo a dizer, com muita propriedade, apenas aos seus “leitores”, àqueles que já compartilham as opiniões desse jornal. Nesse sentido, e as pesquisas de opinião analisadas indicam isso, temos uma crítica maior ao governo Goulart entre os grupos mais abastados. Assim, a imprensa foi importante, sobretudo, para reforçar um pensamento que já existia em alguns grupos. Isso não significa, porém, reduzir suas responsabilidades, afinal, os meios de comunicação foram utilizados como fonte fundamental para legitimar a ação militar, pois sempre se apresentaram como porta-vozes da opinião pública (DIAS, 2003, p. 72).

Segundo Meneses (2009), em seu estudo: “Entre a ditadura e a ditabranda”, mesmo pretendendo construir a imagem de um veículo isento, plural e objetivo, a *Folha* foi traída pela própria dialética entre seu papel social e atuação enquanto *media*. Entre a década de 1960

e a segunda metade dos anos 1970, a *Folha* manteve-se divulgando informações que acentuaram um caráter de mera informação acerca das ações relacionadas ao golpe, como postula Meneses:

Durante as duas décadas em que os militares permaneceram no poder, a atuação do jornal foi quase sempre de apoio aberto às suas ações, mudando de postura somente em fins dos anos 70 quando outros acontecimentos marcam uma ruptura naquele cenário, como veremos adiante (MENESES, 2009, p.8)

Ainda de acordo com Meneses (2009, p.11), embora o cinquentenário da ditadura no país (1964-2014), a imagem da *Folha de S. Paulo* como “crítico, democrático, apartidário e plural” pode ser definida “como um bem articulado projeto de re-significação da memória e uma engenhosa operação de esquecimento programado sobre sua conduta de apoio e alinhamento com os governantes militares”.

3.3.2. A criação e extinção da editoria de educação

Ainda que de forma irregular, a *Folha* manteve, sob edição de Perseu Abramo, uma coluna destinada a debater os *Problemas da Educação* até o início dos anos de 1970. Só a partir de 23 de abril de 1972, o periódico passa a veicular semanalmente um artigo escrito por Perseu Abramo sobre as agruras da educação no país. Menos de um mês ao espaço dedicado à Abramo, o jornal debutou sua cobertura específica à área, ganhando formalmente editoria em 1973, como pode ser visto na reportagem seguinte.

Figura 2. Publicação na *Folha de S.Paulo*, em 9 de março de 1973.



Fonte: Acervo digital da *Folha de S.Paulo*.

Como indica o título da matéria, “Psicologia volta a debates”, publicada em 9 de março de 1973, sobre o comportamento das funções mentais. O texto diz que a psicologia educacional passa a receber uma concepção mais psico-sociológica e que sob a influência de sociólogos da Educação, como Bourdieu e Passeron, o *fracasso escolar* se baseia na organização global do sistema escolar da função atribuída pela sociedade.

Em outro deste mesmo ano, a *Folha* criou o Banco de Dados de São Paulo Ltda, incorporando arquivos de foto, texto e a biblioteca do jornal. A editoria de Educação também se reestruturou, chegando a conter cinco páginas dedicadas à cobertura da área, ao longo da semana. Os temas comuns transitam entre assuntos sobre vestibulares, análises de especialistas, matérias sobre os antigos ensinos primário e ginásial, correções de provas e movimentos escolares. Já aos domingos, além da coluna de educação, de Perseu Abramo, eram publicadas reportagens de fôlego e perfis de educadores e cientistas.

Segundo Cripa (2007), embora com poucos profissionais, a editoria de Educação manteve-se regular até 1979, quando Perseu Abramo foi dispensado do jornal ao apoiar uma greve de jornalistas. Após sua saída, a editoria se enfraqueceu, perdendo lugar dentro do jornal, tanto do ponto de vista de cobertura quanto de relevância, sendo totalmente extinta em 1990. A temática passou a ser incorporada ao caderno Cotidiano, que abarca assuntos mais gerais ligados ao dia a dia, sobretudo à capital paulista, voltadas ao trânsito, meteorologia e saúde, por exemplo.

3.3.3. A linha editorial e projetos

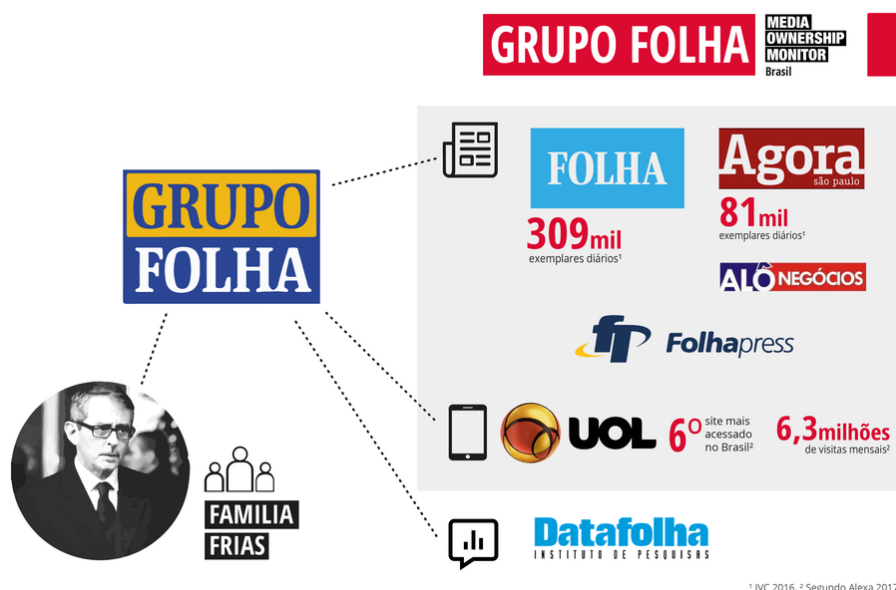
Segundo a *Folha*, o jornal “estabelece como premissa de sua linha editorial a busca por um jornalismo crítico, apartidário e pluralista”. Desde 1981, sete projetos editoriais diferentes marcaram a história do veículo de comunicação, que buscaram “traduzir na prática” os princípios do jornal.

Tabela 3. Projetos editoriais do jornal *Folha de S.Paulo* (1981-2017)

2017	Jornalismo profissional é antídoto para notícias falsas
1997	Caos da informação exige jornalismo mais seletivo, qualificado e didático
1988	A hora das reformas
1986	A Folha em busca da excelência
1985	Novos rumos
1984	'A Folha depois da campanha diretas-já'
1981	'A Folha e alguns passos que é preciso dar'

Fonte: *Folha.com*.

Além disso, é importante ressaltar que a *Folha de S.Paulo* pertence ao Grupo Folha, no qual integram outros veículos e até um instituto de pesquisas, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 3. A estrutura organizacional do Grupo Folha.

Fonte: Gráfico produzido pelo Media Ownership Monitor/RSF.

3.4. O fracasso escolar nas páginas da *Folha de S.Paulo*

Desde a aparição do termo, no fim da década de 1950, até os anos 2019, o conceito foi abordado de distintas formas, sendo, inclusive, veiculado no caderno Classificados. Em minha dissertação de mestrado, com base no levantamento feito no acervo do jornal *Folha de S. Paulo*, foram encontradas 113 páginas com a expressão *fracasso escolar*, conforme nosso recorte temporal, de 1958 a 2008. O gráfico a seguir apresenta a disposição da quantidade de veiculações ao longo dessas décadas.

Gráfico 4: Circulação do termo *fracasso escolar* na *Folha de S.Paulo* (1958-2008).

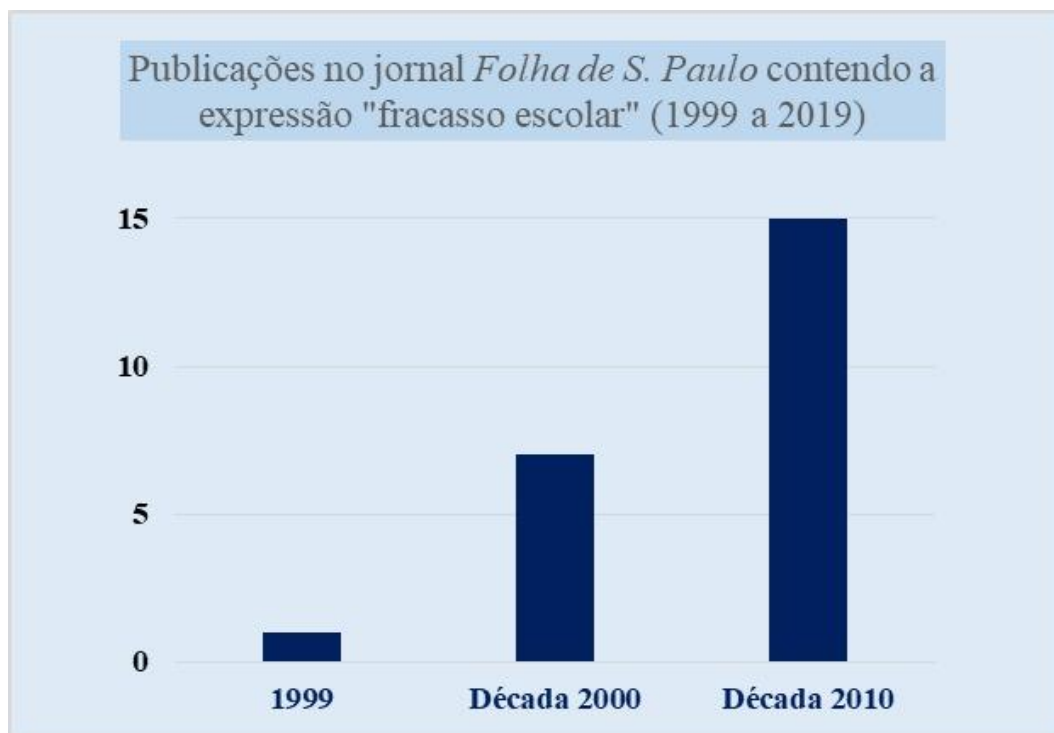


Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no acervo digital da *Folha de S.Paulo*.

Nesta tese, portanto, nosso ponto de partida segue no ano de 2009. Para nossas análises, a metodologia utilizada foi a mesma do mestrado, o acervoFolha, o acervo digital do jornal. Por meio da ferramenta “Busca avançada”, na seção “Termos”, procuramos a exata expressão *fracasso escolar* (o mecanismo também dispõe investigar “todas as palavras”, “qualquer uma destas palavras” ou “nenhuma destas palavras”). Já na seção “Data”, apuramos a circulação entre os períodos de 01/01/1999 até 31/12/2019. Por fim, ainda no acervoFolha, selecionamos o “Conteúdo”, listado por “jornais”, “cadernos” e “temas” – o que não foi

necessário especificar em nosso caso. Com o auxílio desse método, encontramos 25 páginas contendo o termo expressão *fracasso escolar*, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 5. Circulação do termo *fracasso escolar* na *Folha de S.Paulo* (1999-2019).



Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no acervo digital da *Folha de S.Paulo*.

No gráfico percebemos a predominância do termo na década de 2010 – o dobro em relação à 2000. Partimos de uma análise quantitativa, inicialmente, seguida por uma análise qualitativa, ao investigarmos as publicações⁴⁰ a partir do espaço ocupado no jornal. No caso da *Folha de S.Paulo*, em editoriais de opinião, cadernos diversos (Cotidiano, Cidades, Política, Cultura, entre outros) e demais seções.

Com isso, conseguimos identificar, por exemplo, qual a incidência da utilização do termo em uma ou mais áreas, levando em conta que cada uma delas pode refletir um posicionamento específico do jornal. Para isso, criamos uma ficha⁴¹ na qual catalogamos as

⁴⁰É importante mencionar que as publicações também estiveram presentes em algumas versões do jornal distribuídas em outras cidades paulistas como Folha Ribeirão Preto, Folha ABC, Folha Campinas.

⁴¹ Esta ficha foi inspirada na criada por Ana Beatriz F. Maia em sua dissertação “O ensino superior em 'O Estado de S. Paulo': uma análise dos editoriais de Laerte Ramos de Carvalho sobre a USP (1947-1964)”, concebida para análise de editoriais reproduzidos no jornal *O Estado de S. Paulo*.

publicações encontradas, compreendendo data, título, linha fina, resumo, autor, imagem/ilustração e correlações.

Data:

Título:

Linha fina:

Resumo:

Autor(a):

Imagem/Ilustração:

Correlações:

Segundo Luca (2006), o uso de dispositivos de catalogação auxilia no agrupamento das notícias, na identificação das editorias e na incidência de assuntos, além de ajudar a entender a condição material do próprio documento.

Para a autora, é preciso compreender quais são as fontes examinadas e se atentar não apenas ao que dizem os documentos, mas como dizem, para com isso ser capaz de realizar uma crítica interna e externa do material verificado:

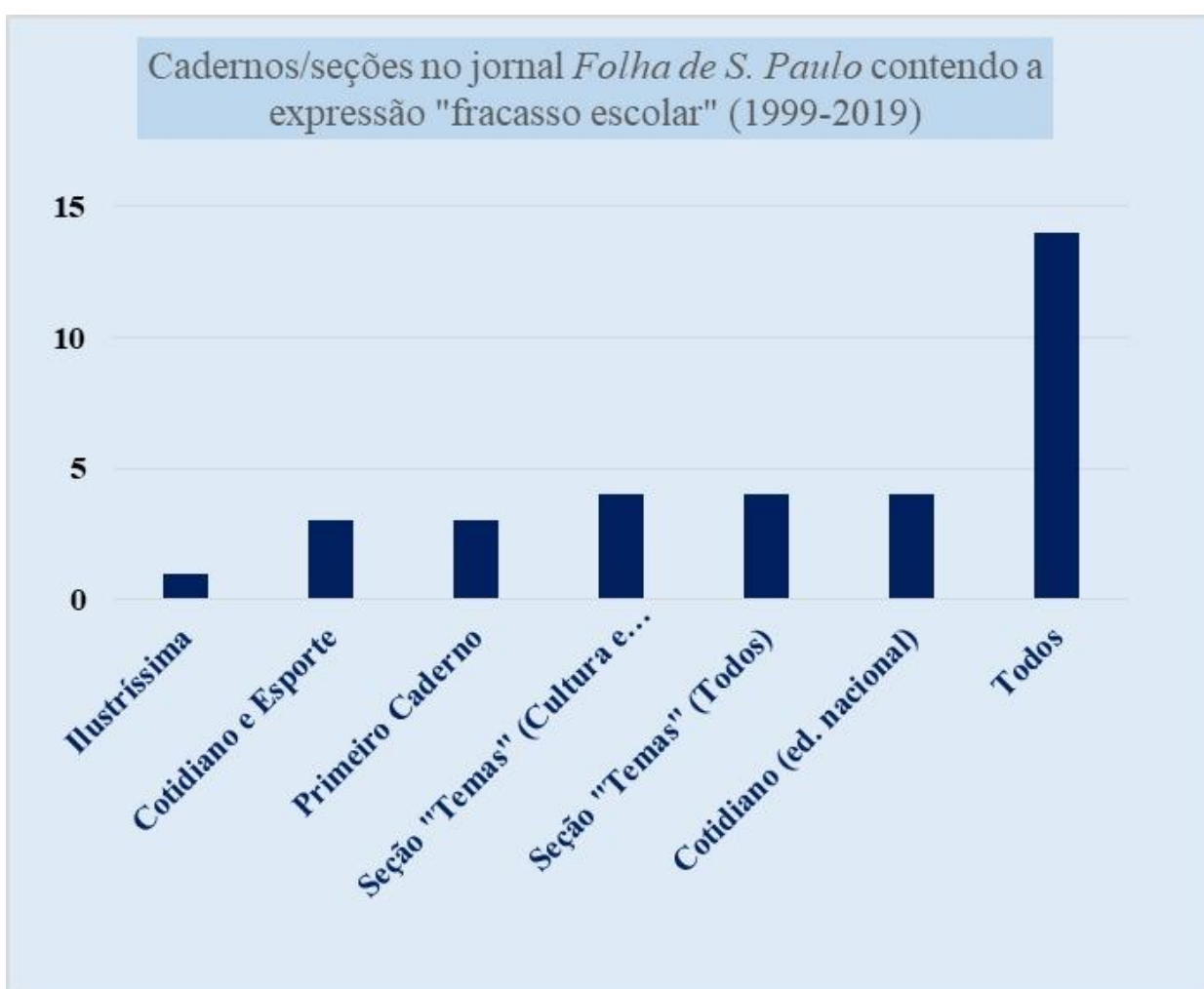
daí a importância de identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que dão conta de intenções e expectativas, além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores. Igualmente importante é inquirir sobre suas ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros, aí incluídos os de caráter publicitário (LUCA, 2005, p. 140)

Com base no acervo digital da *Folha de S.Paulo*, o índice abaixo demonstra a circulação da expressão *fracasso escolar* no jornal, no decorrer de 20 anos, entre 1999 e 2019.

- **Ano de 1999** - 08/08/1999, *Caderno Folha de S.Paulo*, p.5. - **Década de 2000** - 02/01/2003, *Campinas*, C3/ 02/01/2003, *Ribeirão*, C4/ *Campinas*, 02/01/2003, *Vale*, C3 / 02/01/2003, *Folha Cotidiano*, C1 / 17/02/2003, *Folha Cotidiano*, C4 / 27/07/2003, *Caderno Sinapse*, p. 11-12/ 27/07/2003, *Caderno Sinapse*, p. 11-12. - **Década de 2010**- 17/08/2010, *Primeiro Caderno (a2 opinião)*/ 17/07/2011, *Caderno Profissões*, p15/ 11/09/2011, *Ilustríssima*, p.4/ 01/04/2013, *Cotidiano*, C3/ 17 de agosto de 2013, *Primeiro Caderno (a 3)*/

18/12/2014, *Cotidiano*, p.6 / 21/07/2015, *Cotidiano B2*/ 16/07/2016, *Primeiro Caderno, A 11*/ 22/05/ 2017, *Cotidiano B5*/ 22 de maio de 2017, *Cotidiano B5*/ 02/08/2017, *Primeiro Caderno A14* / 31/10/2017, *Primeiro Caderno A4* / 10/12/2017, *Cotidiano B4*/ 10/12/2017, *Cotidiano B4 (ed. nacional)*/ 01/07/2019, *Cotidiano B1* / 01/07/2019, *Cotidiano B1 (ed. nacional)*/ 26/12/2019, *Cotidiano, A18*.

Gráfico 6. Circulação do termo *fracasso escolar* nas editorias da *Folha de S.Paulo* (1999-2019).



Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no acervo digital da *Folha de S.Paulo*.

Como conseguimos observar no gráfico acima, o próprio acervoFolha classifica a presença da expressão *fracasso escolar* em seus cadernos/seções como: “Todos”, “Cotidiano/edição nacional”, “Primeiro caderno”, “Ilustríssima”, “Temas (Todos)”, e “Temas (Cultura e Sociedade)”.

Apresentaremos a partir de agora algumas das publicações contendo o termo *fracasso escolar*, de modo que possamos assim observar a quem e como era atribuído o conceito de *fracasso escolar*.

3.4.1. A cobertura na década de 1990

Na dissertação de mestrado “A concepção e o uso do conceito de expressão de fracasso escolar no jornal Folha de S.Paulo (1958-2018)”, mostramos que, ao longo da década de 1990, o diário paulista começou a veicular publicações com mais referências ao sistema escolar, ao contrário do período anterior, com correlações ligadas a déficits e diferenças culturais e sociais do indivíduo. Passou-se então a associar o *fracasso escolar* à culpa individual, pensando como produzido unicamente pelo sujeito ou como sendo consequência do contexto sociocultural. Ainda na década de 1990, a circulação do termo foi mais recorrentemente publicada por colunistas e articulistas em seus artigos de opinião. Todavia, a escolha desses profissionais se dá a partir daqueles considerados aptos a dar “voz” a um determinado assunto.

Segundo o próprio jornal, um dos seus princípios editoriais é o de:

Cultivar a pluralidade, seja ao divulgar um amplo espectro de opiniões, seja ao focalizar mais de um ângulo da notícia, sobretudo quando houver antagonismo entre as partes nela envolvidas; registrar com visibilidade compatível pontos de vista diversos implicados em toda questão controvertida ou inconclusa (FOLHA.COM, online).⁴²

Como veremos melhor adiante, não apenas na *Folha de S.Paulo*, como na maior parte dos jornais analisados, também foi baixa a ocorrência de outras vozes, em discursos ligados ao *fracasso escolar*, como a de representantes de movimentos sociais, educadores, sindicalistas, entre outros atores que não somente especialistas (representantes de institutos ou acadêmicos).

⁴² Disponível em <https://temas.folha.uol.com.br/folha-projeto-editorial/projeto-editorial-folha-de-s-paulo/principios-editoriais.shtml>. Acesso em 23 de maio de 2021.

3.4.2. A cobertura nos anos 1999

Nesta parte, iniciamos propriamente nossas análises. Em 1999, foi encontrada apenas uma citação ao *fracasso escolar*. Em 8 de agosto de 1999, o artigo de opinião “Reformas urgentes”, escrito por Alain Touraine⁴³, na seção “Autores”, discutiu o papel do Estado em sua obrigação de destinar recursos para diminuir a extrema desigualdade no Brasil:

Dois objetivos devem ser almejados. O primeiro consiste em melhorar o nível educacional ou simplesmente diminuir a evasão e o fracasso escolares. O Brasil fez progressos notáveis na educação de base, mas as diferenças entre os níveis de educação persistem como principal fator de reprodução ou mesmo de aumento das desigualdades (TOURAINÉ, 1999, Caderno Folha de S.Paulo, p.5)

Figura 4. Publicação na *Folha de S.Paulo*, em 8 de agosto de 1999.



Fonte: Acervo digital da *Folha de S.Paulo*.

Como mencionado anteriormente, o autor utilizou a expressão *fracasso escolar* acompanhada da palavra “evasão”, que seria um problema a ser enfrentado pelo Estado para melhorar a educação brasileira. O sociólogo apontou indicadores de outros países, especialmente países latino-americanos, ou seja, o uso do termo ocorreu em todo contexto amplo, generalista, sem analisar particularmente a educação brasileira.

Nessa década, a *Folha de S.Paulo* expandiu sua atuação e sofreu mudanças gráficas. Em fevereiro de 1991, o jornal reestruturou as notícias em novos cadernos de circulação

⁴³ Alain Touraine é sociólogo, diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (Paris) e publicou no Brasil, entre outros, "A Crítica da Modernidade" (Vozes); escrevia uma vez por mês na série "Autores" da Folha.

diária. Além da Ilustrada, passou a oferecer também os cadernos Brasil, Mundo, Dinheiro, Cotidiano e Esporte (autônomo aos domingos e segundas-feiras). Um ano depois, o jornal se tornava o número 1 em circulação paga aos domingos (média de 522.215 exemplares). Para melhorar a leitura, realizou uma reformulação gráfica, na qual a Primeira Página começou a circular, diariamente, colorida, e foram lançados os cadernos Mais! e a Revista da Folha.

Em 1993, o parque gráfico para a impressão de exemplares se tornou o maior da América Latina e, um ano depois, o primeiro jornal brasileiro a ter um banco de imagens digital, com fotos armazenadas em computador. Em abril de 1996, integrava o Universo Online, o primeiro serviço online de grande porte no país, no qual era possível pesquisar palavras e textos integrais publicados na *Folha* nos últimos três anos.

3.4.3. A cobertura na década de 2000

Nos anos 2000, foram encontradas apenas seis menções ao *fracasso escolar* nas páginas do jornal, das quais algumas se repetem em edições do jornal em cidades do interior paulista.

Em 2 de janeiro de 2003, a publicação “Universidade rejeita modelo do PSDB em SP” apresentou um estudo da PUC-SP sobre as políticas da Secretaria do Estado da Educação para enfrentar o *fracasso escolar*. Uma pesquisa realizada pela educadora Norinês Bahia mostrou a situação de exclusão ao constatar que alunos não recebiam orientação adequada porque alguns professores eram despreparados e inexperientes para ministrar aulas de reforço. A reportagem escrita pelo jornalista Bruno Lima foi publicada nas edições Vale, Ribeirão e Campinas, apresentando exatamente o mesmo conteúdo jornalístico em cada versão das cidades do interior paulista.

Em 27 de julho daquele mesmo ano, o termo ressurgiu no artigo “O futuro da escola nos pertence”, assinado por Philippe Perrenoud⁴⁴, que se questionava se o *fracasso escolar* acabaria em 2028.

É provável, igualmente, que dentro de 25 anos se compreenda melhor o processo de aprendizagem e seus obstáculos, tanto no registro cognitivo como no emocional ou no relacional. Talvez se possa esperar por dispositivos didáticos mais eficazes, auxiliados por programas de computador especializados tão fáceis de usar quanto poderosos. Será que teremos acabado com o fracasso escolar? Pelo menos dois problemas subsistirão: dar sentidos aos aprendizados escolares e lidar com a heterogeneidade dos alunos (PERRENOUD, Caderno Sinapse, 2003, p. 11-12).

⁴⁴ Suíço, professor de áreas de currículo escolar.

O caderno “Sinapse” foi publicado pela primeira vez em julho de 2002 e circulou até dezembro de 2005. Segundo o ombudsman⁴⁵ Marcelo Beraba⁴⁶, em artigo publicado em 4 de dezembro de 2005 na *Folha de S.Paulo*, segundo o jornal o propósito do suplemento mensal era tratar as múltiplas dimensões do conhecimento e orientar o leitor na construção de um repertório cultural para auxiliá-lo em sua vida pessoal e profissional. Apesar de não ser considerado estritamente um caderno de educação, constituiu-se, majoritariamente, assim em suas 41 edições.

Quando o Sinapse foi lançado, sua primeira reportagem foi sobre diploma universitário (“Mais do que diploma, é preciso ter formação”). Na sua apresentação, o então editor Oscar Pilagallo informou que a apresentação central do projeto era a de destacar a importância da educação continuada. Foi um avanço em termos de cobertura sobre educação, tradicionalmente voltada para os vestibulares, assuntos sindicais e as carências estruturais da área (BERABA, 2005, caderno Brasil, A6)

Figura 5. Capa do extinto caderno *Sinapse*.



Fonte: Acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Ainda conforme Marcelo Beraba, o comunicado da extinção do suplemento foi limitado a um curto comunicado, escondido, em uma de suas páginas: “Os temas do suplemento – responsabilidade social e desenvolvimento intelectual – continuarão a ser abordados no conjunto do jornal. A coluna do educador Rubem Alves, que era mensal, passará a ser quinzenal, publicada no caderno Cotidiano” (BERABA, 2005, A6).

Nesse mesmo ano de 2005, o estudo “A Educação na Imprensa Brasileira”, conduzido pela Andi e o Ministério da Educação, com apoio da Unesco, mostrou que as reportagens da

⁴⁵ O ombudsman tem mandato de um ano, renovável por mais dois. O profissional não pode ser demitido durante a função e tem estabilidade por seis meses após deixá-la. Suas atribuições são criticar o jornal sob a perspectiva dos leitores, recebendo e verificando suas reclamações, além de comentar, aos domingos, o noticiário dos meios de comunicação.

⁴⁶ Jornalista, trabalhou como repórter e diretor da sucursal da Folha no Rio, de 1984 a 1988, quando assumiu a editoria do caderno de cidades, e, mais tarde, também ombudsman.

Folha de S.Paulo sobre educação representavam 3,4%⁴⁷ de toda a cobertura do jornal – mesma quantidade que o Correio Braziliense (DF) e Diário do Nordeste (CE), atrás apenas de o Estado de Minas (MG), com 3,6%.

3.4.4. A cobertura na década de 2010

Diferentemente do que vimos até agora, na década de 2010 circulou o maior número de páginas com a nomenclatura *fracasso escolar*. Apesar disso, como avistaremos a seguir, essa presença se concentrou em editorias de opinião.

É o caso da publicação “Insustentável leveza”, de 17 de agosto de 2010, escrita por Laura Capriglione⁴⁸, na qual criticou a criação do chamado “vale-presente”. A iniciativa havia sido criada pelo governo estadual para destinar R\$50,00 aos estudantes com dificuldades em matemática, com o pretexto de que não faltassem às aulas de reforço. Entretanto, o projeto foi interpretado como uma forma de “premiar o fracasso escolar”.

Quase um ano depois, em 17 de julho de 2011, o termo ressurgiu no texto “Especialização em pedagogia hospitalar uniu áreas de interesse”, na seção “Profissões”. A publicação mencionou o caso da primeira estudante a fazer o curso de pedagogia hospitalar, ofertado pelo hospital A.C. Camargo – que um ano depois passou a ser reconhecido pelo MEC. A história, no entanto, era um gancho para divulgar cinco cursos de especialização e extensão; entre eles, o de psicopedagogia, na Universidade Metodista de São Paulo. A formação visava refletir, discutir e vivenciar questões educacionais relacionadas ao *fracasso escolar*; tinha duração de 18 meses, formação de 360 horas e o custo mensal de R\$ 373,33, em 18 parcelas.

Um bimestre após aquele anúncio no caderno “Profissões”, em 11 de setembro de 2011, a expressão apareceu em mais um artigo, “O durão desarmado a e bonequinha de luxo”, escrita por Luís Felipe Sobral⁴⁹ para a editoria Ilustríssima. O assunto não fez nenhuma referência à educação, mas sim há uma crítica de cinema na qual narrou o *fracasso escolar* de um personagem que o impediu de estudar em Yale.

⁴⁷ Conforme a pesquisa, esses percentuais correspondiam ao volume de textos publicado por cada jornal, em relação ao total analisado pela pesquisa A Educação na Imprensa Brasileira.

⁴⁸ Foi repórter especial da *Folha de S.Paulo*.

⁴⁹ Doutor em Antropologia Social pela Unicamp.

Em 1º de abril de 2013, circulou outro artigo de opinião. Em “Talvez tenhamos que adotar um pacto pelo ensino da matemática”, Katia Stocco Smole⁵⁰ declarou que “antes dos sistemas de avaliação, já se sabia que as dificuldades com a matemática eram uma das causas mais evidentes do fracasso escolar (reprovação ou abandono)”. Foi a primeira vez que a expressão *fracasso escolar* apareceu entre parênteses, além de ter sido atribuída a ela aquelas que seriam suas principais causas: a reprovação ou o abandono, atrelados à dificuldade de aprendizagem, no caso, em matemática.

Figura 6. Publicação na *Folha de S.Paulo*, em 1º de abril de 2013

FOLHA DE S.PAULO

SEGUNDA-FEIRA, 1º DE ABRIL DE 2013 ★ ★ ★ cotidiano C3

FOCO

Baixa rotatividade de professores e alunos avança escola campeã em SP

JOÃO ALBERTO PEDRINI DE RIBEIRÃO PRETO

Baixa rotatividade de docentes, participação dos pais e permanência dos alunos na unidade por todo o ensino fundamental (1º ao 9º anos) são a base do sucesso da escola municipal José Negri, em Sertãozinho, que obteve a maior nota de matemática do Estado na Prova Brasil – 2011.

Segundo a diretora, Inês Angélica Servidoni Cabrili, duas das três professoras de matemática atuam há mais de uma década na unidade.

A permanência de alunos na escola por muitos anos ajuda, diz a professora de matemática Luciane Pereira.

“Já conhecemos deficiências de cada aluno desde cedo e, por isso, podemos atacar os problemas pontuais, individualmente. Os profes-

mações. Um ajuda o outro.” Luciana Cancian, também professora de matemática, disse que os alunos registram bons desempenhos em competições pelo país. Na última Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, dos 21 que participaram, 20 ganharam prêmios.

Rafaela Milene do Carmo, 12, do 8º ano, diz que a escola estimula o compartilhamento de informações entre os alunos. “Tenho uma amiga que diz que sou a melhor professora dela”, conta.

“Ajudamos uns aos outros. E isso contribui com quem não está conseguindo aprender”, diz Pablo Henrique Nina, 13, também do 8º ano.

A diretora ressalta ainda a cobrança por resultados, o planejamento e a disciplina. “Qualquer problema envolvendo um aluno já aciona-

Edson Silva/Folhapress

ANÁLISE

Talvez tenhamos de adotar um pacto pelo ensino da matemática

KATIA STOCO SMOLE ESPECIAL PARA A FOLHA

Antes dos sistemas de avaliação, já se sabia que as dificuldades com a matemática eram uma das causas mais evidentes do fracasso escolar (reprovação ou abandono).

Há uma etapa em que o problema é grave, mas estamos olhando pouco para ela: os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

E aí que a matemática começa a ganhar complexidade, que as turmas passam a ter mais alunos e que os professores ficam com menos tempo para os estudantes.

Essa dificuldade vai ser levada para o restante da vida acadêmica do aluno.

Antes da matemática da escola José Negri em Sertãozinho, campeã na disciplina em SP



Fonte: Acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Assim como na menção anterior, como observamos, a reprovação novamente refletiu o tema. Em 17 de agosto de 2013, na editoria Tendências/Debates, também destinada a opiniões de colonistas convidados, o termo *fracasso escolar* apareceu diante da seguinte questão aos articulistas: “A reprovação melhora o desempenho escolar?”. Cesar Calegari⁵¹ descreveu o porquê de ter respondido “sim”.

Evidente que o objetivo maior da escola e do trabalho dos professores é o sucesso educacional de seus alunos. A reprovação de um estudante é o fracasso de todos. Porém, mais grave é o fracasso, escamoteado, escondido em ilusões estatísticas, como se na escola fosse possível aprender sem esforço, construir sem trabalhar, criar sem preservar. Um engodo que deseduca e orienta (FOLHA DE S.PAULO, Primeiro Caderno, 2013, A3)

⁵⁰ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de ensino de ciências e matemática.

⁵¹ Sociólogo e então secretário de educação do município de São Paulo.

O segundo articulista, Ocimar Munhoz Alavarse⁵², por fim, respondeu não acreditar que a reprovação aumentava o rendimento escolar dos estudantes, porque gerava outro problema, o aumento do *fracasso escolar*.

Somente quatro anos depois, em 18 de dezembro de 2014, a citação ao termo circulou na editoria “Cotidiano”, ligada aos assuntos do dia a dia, no texto “Sem mudanças, abolir reprovação é desastroso”, publicado por Daniela Mercier⁵³. A jornalista entrevistou a educadora e doutora em educação, Andrea Amaral, que afirmou não bastar apenas reprovar, para diminuir a evasão. “É necessário mudar a experiência do fracasso escolar. Se o estudante é promovido ano após ano, mas não se sente bem na escola, não tem motivação para estudar e perceber as próprias deficiências, acaba constatando que o sistema é uma fraude” (MERCIER, 2014, p.6).

Em 21 de julho de 2015, “O drama do rendimento escolar”, coluna escrita por Rosely Sayão⁵⁴, na editoria “Cotidiano”, mencionou a dificuldade das crianças para aprender: “não é fácil para os pais ter empatia com a situação. 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” (SAYÃO, 2015, B2).

Já no outro artigo, “Acirramento recente faz da França alvo de terroristas”, assinado por Matias de Alencastro⁵⁵, em 16 de julho de 2016, o autor argumentou que terroristas vindos da periferia das grandes cidades francesas se tornaram delinquentes por conta do *fracasso escolar* e dos trabalhos precários aos quais eram submetidos.

Em 22 de maio de 2017, reportagem Paulo Saldaña⁵⁶, no caderno Cotidiano, “Filme investiga juventude e a realidade do ensino médio em escolas públicas”, abordou a obra audiovisual “Nunca me sonharam”, de Cacau Rohden. O filme mostrou o valor da educação no país ao mostrar temas como: a escola desinteressante, a má formação docente para lidar com os jovens e a dificuldade de replicar boas experiências educacionais. “Assim, racismo, machismo, pobreza e violência urbana surgem como causa e consequência do fracasso escolar e social” (SALDANHA, 2017, B2).

⁵² Professor de avaliação de sistemas educacionais da USP.

⁵³ Foi repórter no jornal Folha de S.Paulo.

⁵⁴ Psicóloga e consultora educacional, foi colunista do jornal Folha de S.Paulo nos cadernos Folhateen, Equilíbrio e Cotidiano, e da Revista Veja.

⁵⁵ Doutor em ciência política pela Universidade de Oxford e mestre em história na Universidade de Sorbonne Paris-V, publicada na editoria Mundo.

⁵⁶ Repórter especializado em educação.

Quase três meses depois, em 2 de agosto de 2017, a publicação “Brasil vai pesquisar autismo de filhos de decasségus”, publicada na editoria Mundo por Ana Estela de Sousa Pinto, citou o *fracasso escolar* no seguinte trecho: “dificuldades de adaptação dos filhos de decasségus (imigrantes brasileiros no Japão) levam ao fracasso escolar de crianças” (PINTO, 2017, A14). Essa situação se deveu às jornadas diárias de até 16 horas de trabalho, o que acabava tornando duplo-analfabetas os decasségus: sem saber ler ou escrever em japonês nem em português. Ainda naquele ano, em 31 de outubro de 2017, sob o título “Alfabetização”, o leitor paulistano Walter Roberto Correia, questionou o editorial “Poucas letras e números”, ao dizer ser “falacioso apontar que a diminuição de disciplinas no currículo da escola e escola vocacional por parte dos estudantes sejam soluções para o fracasso escolar” (FOLHA DE S.PAULO, 2017, A4).

Por fim, o *fracasso escolar* surgiu em abordagens sobre o contexto racial. Em 1º de julho de 2019, o texto “Presença de negros avança pouco em cursos de ponta das universidades”, mostrou que “ser preto no Brasil aumenta a probabilidade de fracasso escolar na educação básica em até 19 pontos percentuais, mesmo considerando alunos com pais com o mesmo perfil de escolaridade” (SALDANHA *et al*, 2019, B2).

Figura 7. Publicação na *Folha de S.Paulo*, em 1º de julho de 2019.



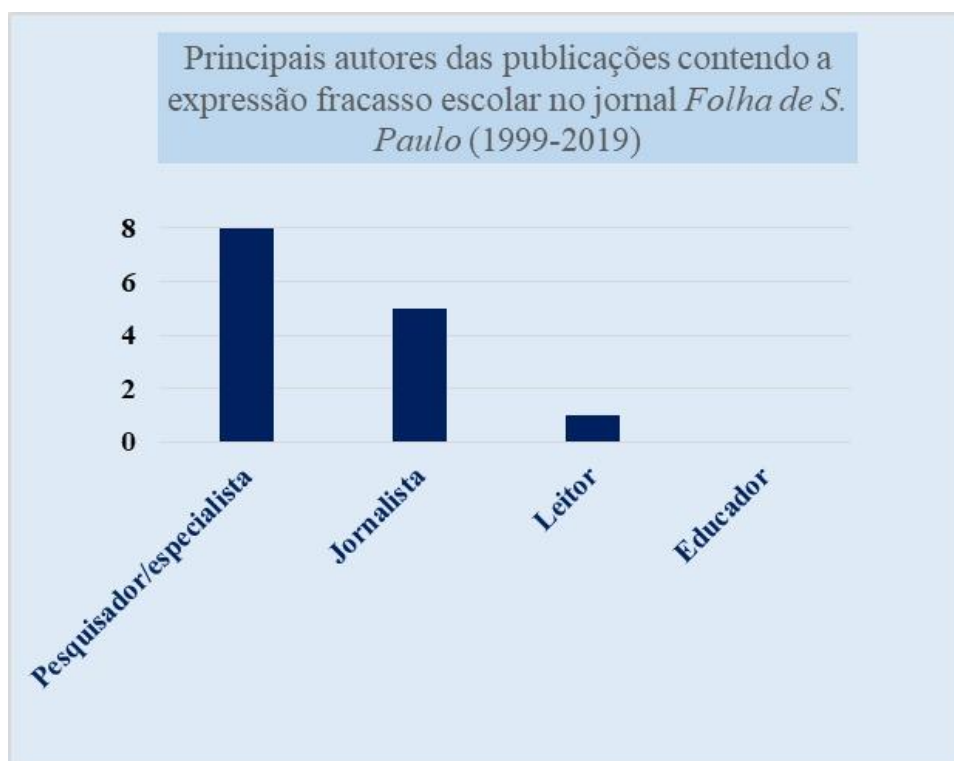
Fonte: Acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Como podemos verificar, cabe aqui lembrar, a *Folha de S.Paulo* manteve uma coluna editada pelo jornalista Perseu Abramo, no começo da década de 1970, dedicada aos problemas educacionais, e que, poucos anos depois, deu lugar a uma editoria própria. A cobertura foi perdendo espaço no jornal, até ser extinta nos anos 1990. Surgiram, posteriormente, suplementos como o caderno Sinapse, que durou apenas três anos, entre 2002 e 2005. Sem um espaço exclusivo, os assuntos educacionais foram incorporados essencialmente à editoria Cotidiano.

Em nossas análises, notamos como a maioria das publicações contendo a expressão *fracasso escolar* se concentrou na editoria “Opinião”, em seguida em “Cotidiano”, o que significa que as referências estiveram na “voz” de especialistas. De modo geral, a circulação do termo *fracasso escolar* se associou a temas como “reprovação”, “abandono”, “evasão”, geralmente sem muita contextualização e aprofundamento sobre o que realmente significa o *fracasso escolar*.

Além disso, mencionamos os autores de cada publicação de modo a identificar quem foram os profissionais por trás dessas referências.

Gráfico 7. Autores do *fracasso escolar* no jornal *Folha de S.Paulo* (1999-2019)



Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no acervo digital da *Folha de S.Paulo*.

No gráfico apresentado, percebemos que o número de pesquisadores e especialistas se sobrepôs, por exemplo, à quantidade de jornalistas ou de educadores, comprovando como o *fracasso escolar* recebeu mais a atenção de colunistas do que repórteres.

A seguir, verificaremos como essa circulação ocorreu no jornal *O Globo*.

3.5. Por dentro de *O Globo*

3.5.1. A história do jornal

O Globo é um jornal diário de notícias, brasileiro, líder⁵⁷ em circulação impressa e digital, com 373.138 mil assinaturas diárias, conforme dados do IVC. Foi lançado em 29 de julho de 1925 pelo jornalista Irineu Marinho.

Figura 8. Capa do jornal *O Globo*.



Fonte: Acervo digital do jornal *O Globo*.

⁵⁷ Ao longo de 2021, conforme dados do Instituto Verificador de Circulação.

Antes disso, Marinho havia criado, em 1911, o vespertino “A Noite”, vendido para um dos sócios na tentativa, mais tarde, de retomar a posse do jornal, o que não aconteceu. Após não conseguir recomprar as ações, Irineu perdeu o negócio. Anos depois, após voltar de uma viagem pela Europa, decidiu criar um novo diário, dando vida finalmente ao *O Globo*.

O novo veículo também passou a contar com uma equipe de repórteres, cujo objetivo editorial era cobrir os diferentes segmentos da cidade do Rio de Janeiro. No entanto, o comando de Irineu frente ao jornal durou pouco tempo. Em 21 de agosto daquele mesmo ano, morreu aos 49 anos. O novo comando ficou a cargo do jornalista Eurycles de Matos, sendo substituído por Roberto Marinho após a morte do profissional, em 1931.

O jornal *O Globo* integra as Organizações Globo, grupo que se tornou um amplo oligopólio de comunicação, com diferentes veículos e imensa audiência, erguido pela família Marinho – uma das detentoras dos principais monopólios de informação no Brasil.

Segundo Altamiro Borges, em 2009, essas famílias concentravam cerca de 70% dos veículos de comunicação nacionais, período que, inclusive, existia uma lógica monopolista na concentração da mídia.

A ausência de uma legislação proibitiva da propriedade cruzada, o desrespeito à Constituição e às tímidas leis reguladoras, o respaldo da ditadura militar, as relações promíscuas com o Estado, e a própria lógica monopolista do capitalismo, entre outros fatores, explicam a brutal concentração da mídia. Na década de 1990, nove famílias dominavam o setor: Marinho (Globo), Abravanel (SBT), Saad (Band), Bloch (Manchete), Civita (Grupo Abril), Mesquita (Estado de São Paulo), Frias (Folha), Levy (Gazeta) e Nascimento Silva (Jornal do Brasil) (BORGES, 2009, p. 58 e 59).

Para Lima (*apud* Borges, 2009, p.9-10), “O sistema brasileiro de mídia, além de historicamente concentrado, é controlado por poucos grupos familiares, é vinculado às elites políticas locais e regionais, e é hegemônico por um único grupo, as Organizações Globo.”

Roberto Marinho, com somente 20 anos e sem experiência para comandar o *O Globo*, passou a acompanhar a administração do jornal, sendo dirigido pelo jornalista Eurycles de Mattos, amigo de Irineu. Apenas em 1931, após a morte de Eurycles, que Roberto Marinho assumiu a liderança do diário, se autointitulando diretor redator-chefe. Na chefia do jornal, ele não deixou de opinar sobre os cenários políticos, tornando o tom mais opinativo uma das marcas de *O Globo*, sobretudo com a existência de editoriais com posições sobre os acontecimentos da política brasileira.

O jornal assumiu ter apoiado editorialmente o golpe militar de 1964, que foi beneficiado naquele período inclusive com a ampliação do grupo de comunicação, a exemplo da criação da TV Globo em 1965. Ainda conforme Borges, essa ascensão ancorada na ditadura militar buscava garantir a ideia de uma ‘segurança nacional’.

Em 31 de agosto de 2013, em virtude das manifestações de junho⁵⁸, sob o coro nas ruas de “A verdade é dura, a Globo apoiou a ditadura”, *O Globo* admitiu ter apoiado o regime militar ao dizer que havia sido “uma verdade, e, também de fato, de uma verdade dura”, mas que “já há muitos anos, em discussões internas, as Organizações Globo reconhecem que, à luz da História, esse apoio foi um erro” (O GLOBO, 2013, online)⁵⁹.

O jornal afirmou ter sido um erro esta e outras decisões, como algumas editoriais:

Os homens e as instituições que viveram 1964 são, há muito, História, e devem ser entendidos nessa perspectiva. O GLOBO não tem dúvidas de que o apoio a 1964 pareceu aos que dirigiam o jornal e viveram aquele momento a atitude certa, visando ao bem do país. À luz da História, contudo, não há por que não reconhecer, hoje, explicitamente, que o apoio foi um erro, assim como equivocadas foram outras decisões editoriais do período que decorreram desse desacerto original. A democracia é um valor absoluto. E, quando em risco, ela só pode ser salva por si mesma (O GLOBO, 2013, online)⁶⁰

Segundo Daniel Herz, no começo dos anos 1990, as Organizações Globo acumulavam “um império que abrange mais de quarenta empresas atuando em diversos ramos da economia” (HERZ, 1987. p. 21).

Em 20 de dezembro de 1995, *O Globo* passou por uma significativa mudança gráfica, por conta dos avanços tecnológicos da época. O novo projeto gráfico foi desenvolvido em Nova York, ganhando tipologia moderna, logotipo que levava as cores da bandeira do Brasil e um novo conceito de redação. Outra mudança gráfica ocorreu em 2012, da qual um caderno especial apresentava as mudanças:

No suplemento que explicava as transformações, João Roberto Marinho, vice-presidente das Organizações Globo, comentou as mudanças, reafirmando sua convicção de que o jornal impresso ainda tem vida longa. ‘O papel ainda é a melhor mídia, a melhor plataforma de suporte para você ter um conjunto de informação organizada e estruturada’, afirmou João Roberto numa conversa — reproduzida no

⁵⁸ As Jornadas de junho de 2013, também referenciadas como Levante popular de 2013, Insurreição de 2013, ou Protestos no Brasil em 2013, foram uma série de mobilizações de massa ocorridas simultaneamente em mais de 500 cidades do Brasil no ano de 2013.

⁵⁹ Disponível em <https://oglobo.globo.com/politica/apoio-editorial-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-9771604>. Acesso em 3 de julho de 2021.

⁶⁰ Disponível em <http://memoria.oglobo.globo.com/erros-e-acusacoes-falsas/apoio-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-12695226>. Acesso em 3 de julho de 2021.

caderno especial — com os jornalistas Ascânio Seleme, diretor de Redação, e Luiz Antônio Novaes, editor executivo de Primeira Página (O GLOBO, 1995, online)⁶¹

A estrutura do jornal impresso é composta pelos seguintes cadernos abaixo. Como verificamos, nenhum deles foi destinado exclusivamente à cobertura educacional.

- Primeiro Caderno (Opinião, País, Rio, Dos Leitores, Economia, Sociedade, Esportes);
- Caderno de Esportes (às segundas);
- Segundo Caderno;
- Jornais de Bairro (circulam no Grande Rio);
- Boa Viagem (às quintas-feiras);
- Rio Show (às sextas-feiras);
- Morar Bem (aos domingos, circula no Grande Rio);
- Boa Chance (aos domingos, circula no Grande Rio)
- Revista Ela (aos domingos)
- Carro & Etc (às quartas-feiras)
- Carro & Etc Premium (aos sábados)
- Casa (aos sábados, circula no Grande Rio)
- Leilões e Negócios (as segundas, circula no Grande Rio)
- Segundo Caderno + (aos sábados)

Em 29 de julho de 1996, O *Globo* lançou sua versão eletrônica do jornal, *O Globo On*, após o *Jornal do Brasil*, *O Estado de S. Paulo*, *Estado de Minas* e a *Folha de S. Paulo*, disponibilizando, dezessete anos depois, em seu acervo virtual, acesso a todas as edições desde 1925.

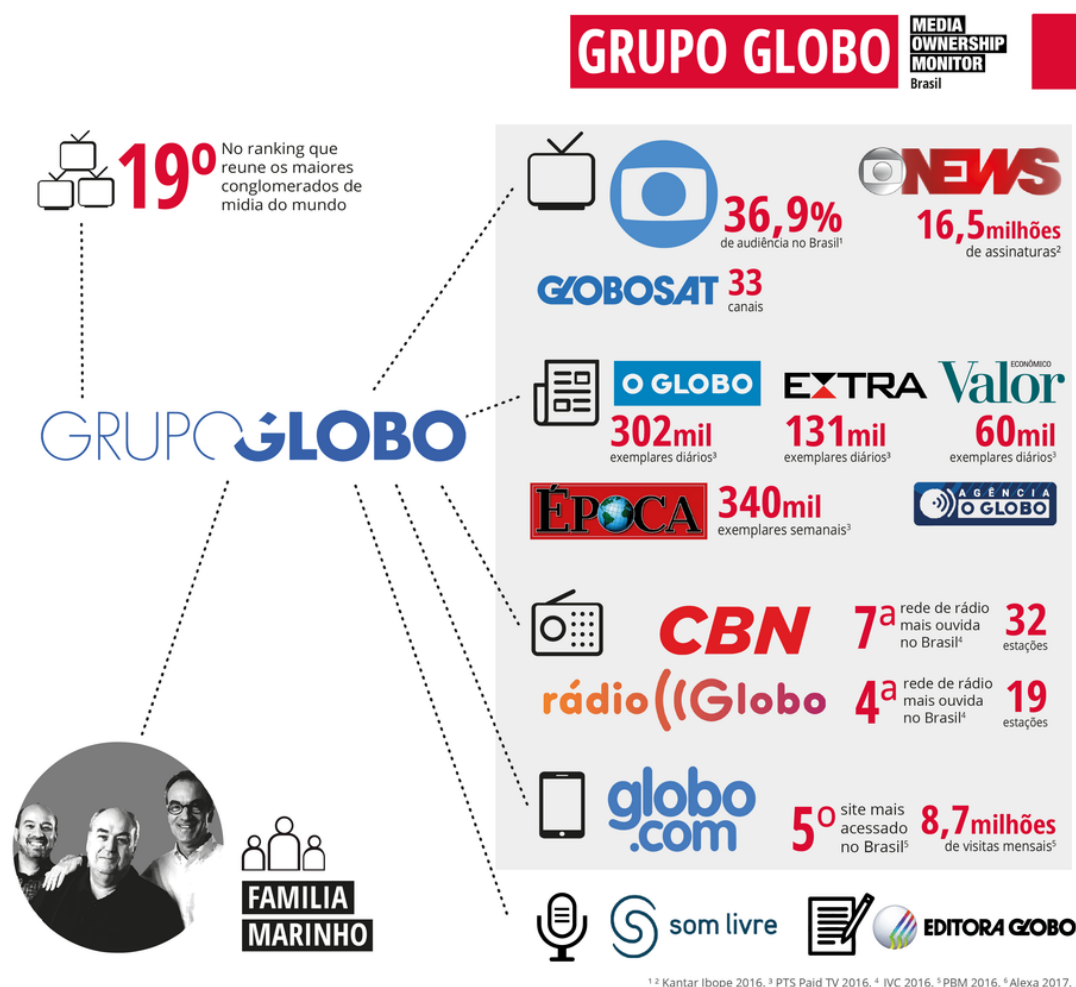
Em 2021, o portal on-line contabilizou o maior número de visitantes únicos, somando média de 27,8 milhões de acessos únicos mensais, enquanto a *Folha de S. Paulo* registrou 22,2 milhões, o jornal Extra, também da Editora Globo, 20,4 milhões, e *O Estado de S. Paulo*, de 10,3 milhões.⁶²

É importante ressaltar que o jornal pertence ao O Grupo Globo, empresa que detém canais de TV abertos e pagos, e canais de notícias na internet, como destaca o gráfico a seguir.

⁶¹ Disponível em <<http://memoria.oglobo.globo.com/linha-do-tempo/reforma-graacutefica-9178726>>. Acesso em 3 de julho de 2021.

⁶² De acordo com dados apurados pela Comscore, referência mundial na análise do tráfego de conteúdos na internet.

Figura 9. Estrutura organizacional do Grupo Globo.



Fonte: Gráfico produzido pelo Media Ownership Monitor/RSF.

O Grupo Globo tem como seus maiores símbolos as suas cinco emissoras de televisão aberta, com as quais construiu a segunda maior rede de TV do mundo, atrás apenas da estadunidense ABC (controlada pelo grupo Walt Disney). Roberto Marinho, desde 1965, assim como agora os seus filhos, sempre considerou como os pilares da holding as estações de sinal aberto no Rio de Janeiro (RJ) e em São Paulo (SP), sedes principais, além das de Recife (PE), de Brasília (DF) e de Belo Horizonte (MG) (MEDIA OWNERSHIP MONITOR BRASIL, online)⁶³

⁶³ Disponível em <http://brazil.mom-gmr.org/br/proprietarios/empresas/detail/company/company/show/grupo-globo/>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

3.6. O fracasso escolar nas páginas de *O Globo*

Buscamos a expressão *fracasso escolar* no Acervo Digital / Jornal *O Globo* no qual estão digitalizadas todas as edições do diário desde seu lançamento, em 1925. Nele encontramos 39 páginas contendo o termo estudado, no recorte temporal (1999-2019). Na ferramenta digital, pudemos procurar a expressão exata no período proposto, que indicava não apenas a quantidade de páginas contendo a frase específica, como elencava a busca também a partir de do “período” (décadas), “edições” (matutino ou vespertino), “editorias”, e “cadernos e suplementos sobre”. Na lista abaixo elencamos os resultados encontrados.

Gráfico 8. Circulação do termo *fracasso escolar* no jornal *O Globo* (1999-2019).



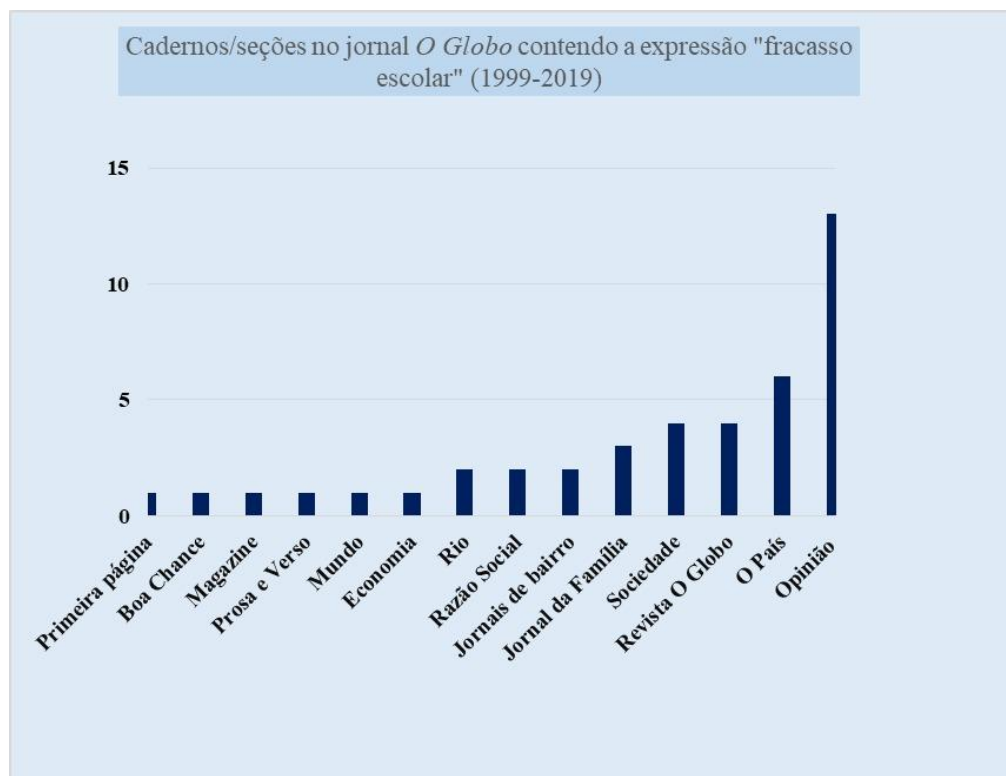
Fonte: Dados obtidos no levantamento realizado no acervo digital do jornal *O Globo*.

Anos 1999 - Nenhuma publicação. **Década de 2000** — 18/12/2000, *Opinião*, página 6/ 31/12/2000, *Jornal da Família*, página 5/ 07/03/2001, *Opinião*, página 7/ 08/03/2001, *Mundo*, página 43/ 23/05/2001, *O País*, página 9/ 07/10/2001, *Jornal da Família*, página 3/ 23/06/2002, *Jornal da Família*, página 5/ 27/10/2002, *Jornais de Bairro*, página 6/ 21/01/2003, *Economia*, página 17/ 06/09/2003, *Razão Social*, página 4/ 18/02/2004, *Opinião*, página 7/ 05/04/2004, *Razão Social*, página 16/ 21/04/2004, *Opinião*, página 6/ 15/05/2004, *Opinião*, página 7/ 23/05/2004, *Rio*, página 19/ 23/05/2004, *Rio*, página 19/

03/10/2004, *Revista O Globo*, página 56/ 18/11/2005, *Opinião*, página 6/ 21/05/2006, *Revista O Globo*, página 20/ 21/05/2006, *Revista O Globo*, página 22/ 22/07/2006, *O País*, página 6/ 10/03/2007, *Prosa e Verso*, página 3/ 03/03/2007, *Magazine*, página 12/ 26/06/2007, *O País*, página 8/ 08/07/2007, *Boa Chance*, página 4/ 22/07/2007, *Revista O Globo*, página 30/ 06/08/2008, *O País*, página 4/ 24/10/2008, *O País*, página 8/ 29/08/2008, *Opinião*, página 7/ 28/09/2008, *Opinião*, página 7/ 19/10/2009, *O País*, página 5. **Década de 2010** — 20/01/2010, *O País*, página 12/ 12/04/2010, *Opinião*, página 8/ 14/10/2010, *Jornais de Bairro*, página 8/ 28/05/2010, *Primeira Página*, página 1/ 31/08/2015, *Sociedade*, página 26/ 15/10/2015, *Opinião*, página 17/ 25/04/2016, *Sociedade*, página 22/ 05/06/2016, *Sociedade*, página 45/ 24/08/2016, *Opinião*, página 19/ 22/09/2017, *Sociedade*, página 32.

Já no gráfico abaixo, apresentamos como as publicações foram distribuídas nas editorias e/ou cadernos e suplementos do jornal, classificados em: “Opinião”, “O País”, “Revista O Globo”, “Sociedade”, “Jornal da Família”, “Jornais de bairro”, “Razão Social”, “Rio”, “Economia”, “Mundo”, “Prosa e Verso”, “Magazine”, “Boa Chance” e “Primeira Página”.

Gráfico 9. Circulação do termo *fracasso escolar* nas editorias em *Globo* (1999-2019).



Fonte: Dados obtidos no levantamento realizado no acervo digital do jornal *O Globo*.

A seguir, mostraremos os conteúdos, tecendo as análises a partir das décadas em que o termo foi utilizado pelo jornal. Conforme o gráfico anterior, é possível verificar o domínio da utilização de *fracasso escolar* na década de 2000 – o triplo de publicações em relação à década posterior.

3.6.1 A cobertura nos anos 1999

Não foi encontrada nenhuma publicação no ano de 1999, em *O Globo*. Entretanto, durante a década de 1990, conforme pesquisa realizada no acervo digital, foram veiculadas 32 páginas entre 1990 e 1998.

3.6.2 A cobertura na década de 2000

Ao longo dos anos 2000, o *O Globo* publicou 31 páginas contendo o termo *fracasso escolar*. Em um primeiro momento, associada a questões como a psicomotricidade (estudo do ser humano por uma perspectiva integrada entre corpo e mente) das crianças ou dislexia.

Em 31 de março de 2000, Jean-Marie Dolle⁶⁴ publicou o artigo “Qual é o seu problema? A criança aprende resolvendo problemas”, sobre a tradução e publicação do seu livro "Para compreender Piaget". O autor discorre sobre a diferença entre saber e conhecer, estudadas por Jean Piaget, e critica o modelo escolar 'que dedica maior importância ao saber que ao conhecimento'. A expressão *fracasso escolar* aparece no último parágrafo: "Sendo assim, dando prosseguimento às pesquisas de Piaget, é possível construir uma pedagogia profilática, que permita fazer economia do fracasso escolar.”

Em 18 de dezembro de 2000, na editoria Opinião, na seção “Carta dos leitores” cuja título foi “Avaliação escolar”, a leitora Marilice dos Santos Pereira criticou outro leitor do jornal, que havia opinado ser culpa dos estudantes o *fracasso escolar*:

Sobre a carta do leitor Anildo Gonçalves Pinto (13/12), atribuir a responsabilidade do fracasso escolar aos alunos; fazer do professor um mero cumpridor de ordens, um profissional que não reconhece sua importância como agente mediador na construção compartilhada do processo de ensinar e aprender; falar de aprovação e reprovação sem observação à abrangência da avaliação, não a entendendo como um processo mais amplo do que medir os conhecimentos adquiridos em alguns momentos da vida escolar; valorizar a homogeneização sem respeitar a pluralidade da sociedade; creio que não é isto que está proposto. Acredito que a proposta oferece meios para que o processo de avaliação não seja mais que uma forma de exclusão e que avaliar seja uma das garantias para o sucesso escolar (O GLOBO, 2000, Opinião, p.6)

⁶⁴ Professor francês, foi um dos principais estudiosos mundiais em epistemologia genética e psicologia.

Em 7 de março de 2001, outro artigo opinativo, “A escola precisa ser outra”, escrito por Arnaldo Niskier⁶⁵, classificou o *fracasso escolar* como um “fenômeno” e cita pesquisas, como o Saeb, para evidenciar os baixos índices educacionais do país, e como a internet, ainda um privilégio de poucos brasileiros, poderia ajudar a melhorar esse cenário. “O fenômeno que hoje ocorre não se restringe ao ensino público. Na discussão do fracasso escolar entra igualmente a escola particular, onde se registra uma acentuada perda de qualidade” (NISKIER, 2001, p. 7)

Figura 10. Publicação em *O Globo*, em 7 de março de 2001.

qual dependem diretamente. Aqui devem ser considerados fatores como questão fundiária, uso do solo, mineração, reforestamento de mata ciliar, saneamento, manejo de recursos hídricos. Então, o gerenciamento ambiental integrado de microbacias é ferramenta de vital e estratégica importância para a transposição.

Para que isto ocorra é se aliça o objetivo da permissão dos cursos d'água, são necessárias estratégias em âmbito federal, estadual e municipal. Estratégias entre captores de equacionar e resolver os problemas dos recursos hídricos envolvidos e das áreas onde estão localizados, de acordo com a divisão de competências governamentais, no que diz respeito ao planejamento e ao manejo da utilização das terras e das águas. O objetivo é despertar a conscientização da comunidade, buscando sua adesão, evitando gastos de antagonismo ou mesmo de neutralidade às ações que se fizerem necessárias.

Fator sine qua non é a manutenção lógica e racional da integridade dos sistemas, suporte biológico para o homem e para natureza, envolvendo conservação, restauração e aquisição de conhecimentos que permitam ao homem compreender e intervir de forma adequada, tanto nos ecossistemas naturais quanto nos transformados por ele.

Até mesmo tempo, também está certo dizer que este projeto é indispensável ao país, e deve ser colocado em prática. Mas que seja realizado de maneira técnica, socioeconômica e ambientalmente correta, extrapolando os prazos de gestões governamentais. Afinal, a pressa é inimiga da perfeição.

ARNALDO NISKIER é presidente do *Plenário Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável*.

A escola precisa ser outra

ARNALDO NISKIER

Vivemos uma fase em que prevalece uma clara delegação educacional e tecnológica aos sistemas de ensino. Colocar telefone em 13 mil escolas públicas de ensino técnico é ainda pouco, se hoje dispomos de 8 milhões de alunos nesse nível. Como chegaria esses jovens ao ensino superior, que logo poderá estar com 5 milhões de estudantes? E com o compromisso de uma educação de qualidade, em virtude da competitividade universalizada.

Se não houver um forte apoio oficial, ficará difícil superar esse abismo. Agregase a isso o problema da qualidade do ensino, a nosso ver a preocupação número um dos que desejam modificar a atual realidade. Há uma nítida deterioração, um certo desinteresse tanto dos professores quanto dos alunos, sobretudo nos dois últimos anos. Isso é concreto, não precisa ser gênio para perceber.

Como se tornou moda dicatar os méritos da educação brasileira, vale o registro do que está acontecendo, deixando um pouco de lado o nosso principal desafio, que é a qualidade. O Brasil tem 7,7% dos jovens entre 20 e 24 anos frequentando o ensino superior. Na Argentina, o percentual é de 39% e no Chile, 27%. Nos Estados Unidos, 80%. Para chegar perto somente da Argentina, precisaríamos criar mais 6 milhões de novas vagas.

Como comandar esse processo, com a prevalência da burocracia oficial? A própria autonomia universitária padecer de uma política restritiva, que sincera e não colabora em nada para que possamos crescer — e com padrões qualitativos de primeiro mundo. Fazer por fazer não leva a nada.

A incompreensão dos tempos que estamos vivendo traz como consequência um certo estado dos jovens em relação aos cursos tradicionais — os mesmos há décadas. Nas escolas oficiais gratuitas, registra-se uma evasão escolar de cerca de 30%. Os alunos deixam os cursos, mesmo quando são de graça, embora custem caro ao bolso do contribuinte.

A é a culpa dos apressados é de que eles precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, mas essa não é a verdade completa. Querem cursos mais atraentes, mais curtos, mais bem dados, com recursos tecnológicos de primeira — essa é a realidade, a que se pode somar a vontade irrevogada de renovação.

O fenômeno pode muito bem explicar o sucesso que hoje fazem, em algumas cidades brasileiras, os cursos vinculados a instituições políticas, acessíveis e rápidos, na trajetória para o mercado de trabalho. Temos cerca de mil instituições de nível superior no Brasil, nas quais se pode assinalar hoje a existência de apenas 39 cursos punitivos (áreas de biotecnologia, informática, etc.). Não é difícil encontrar em São Paulo, por exemplo, cursos de engenharia de informática, terapias alternativas, ciências aeronáuticas, tecnologia de madeira, telecomunicações, webmaster, etc. Todos com bom acesso ao emprego.

O currículo desinteressante e em geral desligado da realidade pode ser uma parte ponderável da explicação necessária. Aqui e em outras partes. O conselheiro Francisco Aparecido Cortão, com larga experiência no Senac, afirmou entusiasticamente que “a escola precisa ser outra. Ela hoje compete com outros meios de informação, mais literários e interessantes para as crianças e os jovens do que as tradicionais aulas expositivas de um professor”. Já está uma razão essencial para o desinteresse universalizado.

O professor Roberto Dornas tem pensamento bem próximo e que se identifica bastante com o nosso: “A escola tem de mudar. Se os seus diretores ainda acharem que é apenas fonte de conhecimento, ficará cada vez mais difícil disputar a atenção do aluno com outras fontes de informação, como a TV e o computador.”

Surge, assim, a necessidade de dar ao professor os conhecimentos necessários para que ele trabalhe nessa linha de interesse. As escolas devem tornar-se muito mais atrativas para os alunos. Só se preocupar com a relação ensino-aprendizagem é pouco, para formar o cidadão crítico, consciente e criativo dos novos tempos.

Qual é o estudante que se sente leito na frequência a uma escola precária e mal-hineca? A equação perversa

na hoje vivida é a seguinte: chegam mais alunos e a quantidade de recursos diminui. Quando se pretende a informatização completa das escolas, diante desse quadro lamentável, não há como acelerar, sem modificações estruturais, ser isso possível em prazo curto.

O fenômeno que hoje ocorre não se restringe ao ensino público. Na discussão do fracasso escolar entra igualmente a escola particular, onde se registra também uma acentuada perda de qualidade.

A pesquisa do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), elaborada pelo MEC no ano 2000, prova isso, concentrando-se a avaliação em português e matemática.

Em futuro bem próximo, a preferência não será só pelas escolas tradicionais, mas também para o chamado ensino on-line, pela educação continuada. As pessoas estão se convencendo de que precisam modificar a forma de ver as coisas, além das suas competências.

E assim que se compreende a verdade de que a aprendizagem deve ser por toda a vida, justificando-se os programas de estímulos, que hoje estão fazendo grande sucesso.

A internet representa uma alternativa de primeira qualidade, pois os alunos podem reunir-se em pequenos grupos, antes ou após as aulas ou no próprio trabalho, para se beneficiar de um processo de aprendizagem via satélite. Mas, infelizmente, um país de 170 milhões de habitantes, isso ainda é privilégio de poucos.

ARNALDO NISKIER é escritor e ex-presidente da Academia Brasileira de Letras.

Fonte: Acervo digital do jornal *O Globo*.

Em 23 de maio de 2001, na editoria “O País” a expressão apareceu em “Cursos de três horas”, contendo uma lista de dezenas de cursos rápidos de até R\$ 8, realizados aos sábados, das 8h às 11h, como administração, direito, negócios, etiqueta, além de pedagogia — este último cuja especificidade era “Erro e fracasso escolar”.

Apenas em 7 de outubro de 2001, após a sequência de artigos e comentários opinativos e da divulgação dos cursos, o termo *o fracasso escolar* apareceu em uma reportagem jornalística, na manchete “Quando a má leitura dificulta o aprendizado”. A publicação mostrou como profissionais de diferentes especialidades se uniram para combater a dislexia, mal que atingia 10% da população. Em entrevista ao jornal, a fonoaudióloga Regina Amaral, com 30 anos de experiência clínica em dificuldades de aprendizado e

⁶⁵ Na época, escritor e ex-presidente da Academia Brasileira de Letras.

dislexia, ressaltou ser importante “não confundir um fracasso escolar, ou seja, um mau rendimento na escola, com a dislexia” (O GLOBO, Jornal da Família, 2001, p.3). Segundo ela, a origem do *fracasso escolar* estaria relacionado a problemas visuais, auditivos, alimentares, emocionais e neurológicos, enquanto a dislexia se referia a problemas de aprendizagem, a dificuldades específicas com a linguagem.

Ainda nesta reportagem, escrita por Marcia Cezimbra⁶⁶, dois boxes indicavam os principais sintomas da dislexia na fase pré-escolar e na idade escolar, e havia a ilustração de um menino negro tocando violino e outras crianças com a mão na cabeça em sinal de preocupação. Esta é a primeira de uma série de publicações sobre dislexia na qual se nota a presença da expressão *fracasso escolar*.

Em 23 de junho de 2002, Silvia Carné⁶⁷ publicou o artigo "Qual é o seu problema? Uma ajuda precoce aos bebês". O texto abordou os cuidados com o desenvolvimento dos bebês e o papel do psicomotricista (profissão da autora do artigo, especialista que acompanha a evolução do bebê)

Entretanto, a idade mais frequente onde os distúrbios psicomotores começam a ficar mais evidentes é em torno dos 6 ou 7 anos, quando surgem os fracasso escolares, pois as crianças começam a usar certas funções básicas para o aprendizado da leitura e da escrita, entre elas a atenção, a concentração, o raciocínio e a memória. É nessa hora que a escola passa a perceber as dificuldades da criança em manter-se concentrada, sentada, prestar atenção na aula ou adquirir o domínio da linguagem escrita (CARNÉ, Jornal da Família, p.5).

Meses depois, o tema foi novamente abordado. Em 27 de outubro de 2002, a publicação “Terapia por trás de brincadeiras”, sem especificar autoria, tratou novamente da psicomotricidade e como a especialização contribui para o desenvolvimento social das crianças. A psicóloga e psicomotricista falou sobre a importância da terapia no desenvolvimento social das crianças na fase inicial da vida. O termo *fracasso escolar* apareceu no fim do primeiro parágrafo na seguinte citação: "Segundo ela, os distúrbios mais comuns são hiperatividade, inabilidade corporal, dificuldades de relacionamento e de concentração e fracassos escolares” (O GLOBO, Jornais de Bairro, p. 6).

Pela primeira vez, o termo circulou na editoria Economia. Em 21 de janeiro de 2003, o intertítulo "Desafio das escolas é unir saber e ética" mostrou uma avaliação da educadora

⁶⁶ Jornalista, escritora e psicóloga clínica, conciliadora e mediadora do Tribunal de Justiça do Rio.

⁶⁷ Psicóloga, é referência no campo da psicologia da infância e psicomotricidade. Fundadora, diretora e responsável técnica do Espaço Néctar – Psicologia da Infância, fundado em 1991.

espanhola Marina Subirats⁶⁸, que havia participado do II Fórum Mundial de Educação. Na publicação, ela disse que o método de ensino do brasileiro Paulo Freire deveria ser resgatado como referência de democratização educacional para todo mundo, ao lado das ideias do sociólogo Pierre Bourdieu. O termo fracasso escolar surgiu na citação:

Os sistemas educacionais são ambíguos. Temos hoje mais ciência e saber, mas muito mais dificuldades de inclusão no sistema educacional. Fica cada vez mais difícil introduzir a ética na educação. Os que sabem mais sabem cada vez mais, e os que sabem menos sabem cada vez menos. E continuamos reproduzindo o fracasso escolar (O GLOBO, Economia, p.17)

Mais tarde, em 6 de setembro de 2003, o jornal publicou o texto “Entrevista Viviane Senna: 'Temos que desenvolver gente em larga escala’”, que abordou o trabalho de Viviane Senna à frente do Instituto Ayrton Senna, em que leva o nome do irmão. Na publicação, Viviane Senna se referiu ao estado de Pernambuco, onde o instituto capacitou secretarias de educação, com apoio de empresas de tecnologia, beneficiando 50 mil alunos.

Figura 11. Publicação em *O Globo*, em 6 de setembro de 2003.



Fonte: Acervo digital do jornal *O Globo*.

Três meses antes do acidente que matou o piloto Ayrton Senna, em 1994, ele pediu à irmã, Viviane, que o ajudasse a pensar em uma ação social abrangente para atender crianças carentes (...) Não deu tempo, mas minha família e eu decidimos levar a ideia à frente (...) Lá há cerca de meio milhão de crianças em condição de fracasso escolar (AUTRAN, Razão Social, p. 4)

⁶⁸ Socióloga, gerente pública, política e filósofa espanhola. Foi diretora do Instituto da Mulher (Ministério de Assuntos Sociais) de 1993 a 1996 e ocupou vários cargos na Câmara Municipal de Barcelona. Como socióloga, é especialista nos campos da sociologia da educação e da sociologia da mulher.

Em 18 de fevereiro de 2004, artigo da educadora Azuete Fogaça⁶⁹, “As cotas são apenas o começo”, afirmou que, apesar de entre os mais pobres, o fracasso na escola atingia predominantemente os estudantes negros e pardos. A referência ao termo ganhou, pela primeira vez, abordagem na questão racial.

Figura 12. Publicação em *O Globo*, em 18 de fevereiro de 2004

As cotas são apenas um começo

AZUETE FOGAÇA

O debate em torno das cotas para negros nas universidades públicas perde sua objetividade tanto quando se contende o problema do racismo com a questão da pobreza como quando se dá ênfase à distinção entre negros e pardos. Também é um equívoco tratar a pobreza como um produto do racismo; isto significa isentar os formuladores das políticas econômicas de qualquer responsabilidade sobre o empobrecimento da sociedade brasileira.

Na verdade, os negros brasileiros são vítimas de dois processos distintos: um, que lhes é específico, qual seja, a discriminação racial, que tolhe o direito de participação plena nas esferas sociais em função da cor da pele; o outro, que partilha com brancos, é o modelo de desenvolvimento econômico altamente excludente, concentrador de renda, que condena grande parte da população a viver em condições miseráveis.

São processos diferentes, que exigem soluções diferentes. De outro lado, considerar os problemas dos negros apenas como consequências da pobreza, é tentar esvaziar o movimento em prol das ações afirmativas, recuperando o desgastado mito da democracia racial.

Nesse contexto, a distinção entre negros e pardos só serve para desviar as atenções. É óbvio que no Brasil há um contingente bastante significativo de pardos, categoria utilizada durante muitos anos pelos cartórios de registro civil, como estratégia de “embranquecimento” da sociedade brasileira, já que diminui o registro de negros. Entretanto, essa foi também uma forma de estigmatizar os mestiços que, mesmo com uma tonalidade de pele um pouco mais clara, mantinham traços de negritude ainda visíveis, o que

excluía do universo dos brancos. Assim, antes de ser a importação de uma perspectiva americana, a junção das duas categorias se apóia na constatação de que ambos os segmentos vivem uma mesma realidade porque a sociedade branca brasileira também não considera os pardos como o seus iguais. É verdade que tivemos um presidente da República que se declarou “com um pé na cozinha”. Mas não acredito que o seu registro de nascimento indique que ele seja pardo.

Assim como os negros, os pardos sofrem restrições sociais, passíveis de manifestações concretas ou simbólicas. Os pardos também estão praticamente ausentes dos altos postos nas empresas, nos diversos níveis de administração pública, nas elites política, econômica, financeira e intelectual.

E aqui, para contestar, não vale recorrer nos que brilham no esporte ou na música. Estes são os nichos nos quais se admite presença de negros e pardos, ao preço de se manter inalterado, para o restante desse contingente populacional, o imaginário social que historicamente o considera como agrupamento de seres intelectualmente inferiores e que, por isso, só estão aptos ao trabalho braçal e às funções subalternas, assim como teriam uma tendência inata à violência, à indolência e à marginalidade.

Esse imaginário está presente, inclusive, nos sistemas públicos de ensino, quando professores, ao início do ano letivo, já consideram seus alunos negros e pardos como incapazes de aprender. As estatísticas da educação básica mostram que, mesmo entre os pobres, o fracasso escolar atinge majoritariamente as crianças e jovens negros/pardos.

Os que chegam ao ensino médio são sobreviventes desse processo perverso, que se estende à universidade pública, onde o baixo percentual de alunos negros e pardos acaba sendo visto como algo natural, o que legitima a discriminação e o preconceito. O problema racial não se extingue com as cotas mas, na nossa sociedade, o ingresso na universidade pública é percebido como prova de inteligência e talento, posteriormente recompensados em termos de status e renda.

Assim, é importante acabar com a aceitação tácita de que negros e pardos não têm competência para alistar e obter uma formação de qualidade. Em última análise, o que se quer é romper com um imaginário social que impletivamente desqualifica negros e pardos.

As cotas nas universidades públicas estão relacionadas ao direito de negros e pardos serem vistos e respeitados como seres humanos plenos, inclusive para que não aconteçam casos como o recente assassinato do dentista Flávio Sant’anna em São Paulo, cujo motivo foi a cor.

AZUETE FOGAÇA é educadora.

Mesmo entre os pobres, o fracasso na escola atinge majoritariamente negros e pardos

Fonte: Acervo digital do jornal *O Globo*.

As cotas nas universidades públicas estão relacionadas ao direito de negros e pardos serem vistos e respeitados como seres humanos plenos, inclusive para que não aconteçam casos como o recente assassinato do dentista Flávio Sant’anna em São Paulo, cujo motivo foi a cor (FOGAÇA, Opinião, p. 7)

Em 5 de abril de 2004, Paula Autran publicou a reportagem “Casa da Árvore dá frutos sociais há três anos”, sobre um projeto que buscava prevenir problemas de socialização e violência. “Raízes para o sucesso - Espaço para conversa entre as mães e brincadeiras para crianças ajudam a evitar problemas futuros, como o fracasso escolar e a violência infantil” (AUTRAN, 2004, p.16). Segundo o texto, a Casa da Árvore havia sido um projeto de extensão do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pioneiro no país, em atenção à primeira infância. Baseado num modelo francês, há 25 anos.

Em 21 de abril de 2004, na seção “Carta dos leitores”, o leitor Fernando Luiz de Assumpção replicou o artigo de Arnaldo Niskier:

⁶⁹ Professora universitária, pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994).

Como educador, formado pelo ensino público deste país, professor da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, não posso aceitar que o professor seja apontado como principal culpado pelo fracasso escolar. O professor neste caso, junto com os alunos, se tornou uma das vítimas do descaso dos governantes com o ensino público de qualidade, principalmente no ciclo básico e no ensino médio (O GLOBO, Opinião, p. 6)

Em 18 de maio de 2004, Arnaldo Niskier, então secretário de cultura do estado do Rio de Janeiro, publicou o artigo “Educação sem rumo”, no qual criticou as reformas do governo, citando inclusive o Prouni, além de atribuir aos professores a culpa pela má qualidade no ensino. "Oferecemos um ensino fundamental público notoriamente precário. O motivo principal do fracasso escolar pode ser o preparo deficiente dos mestres, mas os seus ridículos salários também não poderiam ser uma causa importante?" (NISKIER, 2004, p. 7).

Figura 13. Publicação em *O Globo*, em 18 de maio de 2004.

defeito de tempo e de energia quando se sabe — de acordo com pesquisa recente do Global Entrepreneurship Monitor (GEM) — que o Brasil é um dos países de maior iniciativa empreendedora do mundo, seja por necessidade, seja por opção das pessoas.

Mais grave ainda porque são os pequenos empreendedores que detêm o maior potencial de crescimento e de inclusão social. Uma vez liberados da asfalia burocrática, fiscal e creditícia, são os mais eficazes instrumentos para a geração de renda, emprego e de diminuição das desigualdades.

Uma importante iniciativa, a Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas, visando a libertá-las do entulho burocrático e a reduzir o volume dos impostos, já está em elaboração. Ela viria complementar a recente medida do governo que, ao elevar os tetos do latuamento que define as micro e pequenas empresas, ampliou em larga escala o universo das que poderão usufruir de benefícios futuros, com a simplificação legal e fiscal.

Começa a existir iniciativas para ampliar a concessão de empréstimos mais acessíveis, seja pela redução das exigências burocráticas e de garantias, seja pela cobrança de taxas compatíveis com a escala das micro e pequenas empresas.

Cabe registrar a bem-sucedida experiência de alguns bancos ao ampliar com microempresários a base da pirâmide de seus clientes, identificaram entre pequenos negócios de bairro — bares, pedarias, mercearias

Educação sem rumo

ARNALDO NISKIER

Elouvável a paciência do povo brasileiro. Se nos restringirmos à educação, poderíamos nos divertir com uma série de reformas, de 1961 para cá, todas criticadas logo após o início da sua implementação. Não poderia ter sido diferente com a lei de 1996. Quando ela foi promulgada, em dezembro, logo começaram as críticas e hoje será um desafio se fosse substituída, em virtude das inovações objeto de medidas provisórias e outros absurdos semelhantes.

Vejamos o caso do ensino superior. Sempre é o pretexto das discussões públicas e dos orçamentos do Ministério da Educação. Hoje, dispõe de mais de 60% dos recursos oficiais, mantendo uma qualidade precária.

Aqui entra um aspecto a ser ressaltado: o ensino médio, tradicionalmente deficiente, tem em seus quadros somente um terço dos jovens que nele deveriam estar. Quando esses índices, por uma questão até de inteligência, forem corrigidos, o que ocorrerá com o ensino superior, hoje com apenas 3,4 milhões de estudantes?

Oferecemos um ensino fundamen-

tal público notoriamente precário. O motivo principal do fracasso escolar pode ser o preparo deficiente dos mestres, mas os seus ridículos salários também não poderiam ser uma causa importante?

As tentativas de mudança são múltiplas. O MEC criou os centros universitários. Depois, parece que se arrependeu e seus dirigentes, em tempos variados, passaram a condicionar os exames permitidos. Tornou-se trivial a pergunta: “Como melhorar a educação superior sem obrigar as entidades licenciadas a promover programas de pesquisa?” Não se fez uma avaliação prévia do que isso representaria para o sistema? Consequência do alegre período do governo Fli, com sua exemplar demagogia.

A desigualdade começa dentro do próprio MEC, quando escolhe, num processo demorado e inexplicável, os novos membros do Conselho Nacional de Educação. Prevalece claramente o poder político, não se liga

mucho para as indicações das entidades convidadas a se pronunciar — e São Paulo mais uma vez dá as cartas. Para se ter ideia do absurdo, na Câmara de Educação Superior de 12 membros, nada menos de 6 são parte do que se convencionou chamar de “quadletério”. Onde fica o respeito à pluralidade nacional?

Reforma, nesse clima, dá medo. Sempre atentos, voltamos para o Livro de Todos. O governo primeiro pensou na sua implantação via medida provisória, instrumento tão criticado, antes da eleição, pelo presidente Lula. Houve reação, o governo desistiu da MP. Discussão em torno do tema?

Todos devem dar palpite, até quem não entende nada do assunto, por não ter o voto.

Seminário em São Paulo, que contou com o maior tributarista brasileiro, o advogado Ives Gandra da Silva Martins, com o tema “A reforma universitária e o desenvolvimento brasileiro”, aplaudiu demonstradamente a tese do professor da Universidade Ma-

ckenzie: troca de vagas por isenção fiscal é inconstitucional.

De Ives, com emoção nas palavras, que “a solução deveria ser revista antes de o programa ser lançado para não correr o risco de ser derubada na esfera judicial”. Não há renúncia daquilo que não se tem, explica o jurista, comentando uma decisão do STF que já assegura isenções fiscais às faculdades sem fins lucrativos.

Vale a pena estudar um pouco mais a lógica do exposto: “No caso das filantropias, o governo não pode impor que 20% da sua receita sejam convertidos exclusivamente em bolsas para alunos carentes porque a lei das filantropias permite que outros gastos (em projetos sociais, por exemplo) entrem no cálculo desses 20%.”

Como se pode observar, machadadamente, a confusão é geral. Reforma, nasce clima, dá medo. Não se sabe o que se quer, com fins para todo lado. Enquanto isso, o ingênuo espectador do processo pergunta: “Será que implantando o ensino noturno, na rede oficial, isso tudo não se resolveria?”

ARNALDO NISKIER é secretário de Cultura do Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: Acervo digital do jornal *O Globo*.

O termo ressurgiu dias após, em 25 de maio de 2004, na reportagem "Aulas nas férias para combater repetência", que trouxe a opinião de especialistas contra o projeto do governo estadual do Rio de Janeiro para abrir 200 colégios da rede aos sábados com reforço escolar. O termo *fracasso escolar* apareceu na retranscrição "Psiquiatra diz que só reforço não adianta". O trecho dizia o seguinte: "Para especialistas no estudo do fracasso escolar, como o psiquiatra Jairo Werceneck Júnior, da UFF, somente o reforço não deve resolver a questão da repetência na rede pública" (O GLOBO, 2004, p.19).

Em 18 de outubro de 2005, o termo apareceu novamente na seção “Carta dos leitores” na qual Jefferson Marinho criticou o então presidente Luís Inácio Lula da Silva:

O presidente Lula ao comentar o fracasso escolar, esquece que sem recursos materiais e sem a valorização dos professores, o ensino vai se deteriorar cada vez mais. Aliás, perdeu a oportunidade de dizer como e quando o Sistema "S" vai começar a devolver para os estados os valores repassados indevidamente do salário-educação nos últimos anos (O GLOBO, Opinião, p. 6)

Já nos anos 2007, em 10 de março, na editoria Prosa & Verso, no rodapé da página, a expressão *fracasso escolar* apareceu na indicação de uma agenda de shows e cursos.

Em 26 de junho de 2007, a manchete “Estudantes se culpam por reprovação”, reportagem de Carolina Brígido⁷⁰, aborda a responsabilidade da reprovação dos alunos. Segundo um estudo realizado pela Unesco, em parceria com o governo federal, 82,4% dos estudantes do ensino fundamental se consideraram os próprios culpados. Por outro lado, o estudo exime os alunos dessa responsabilidade:

Os alunos questionados têm, em média, até 10 anos. São crianças. A culpa deles em um fracasso escolar é mínima. Concluimos que o fracasso escolar é semeado muito cedo, quando a criança entra na escola. Se ela não se sente bem na escola, se não é valorizada e não sente afeto por parte do professor, ela tende a esmorecer e a se culpar pelos seus fracassos (BRÍGIDO, O país, p. 8)

O diagnóstico é do professor Cândido Gomes, da Universidade Católica de Brasília, um dos coordenadores do estudo, intitulado "Vivendo a escola: estudo etnográfico sobre o sucesso e o fracasso escolar no ensino fundamental".

Em 8 de julho de 2007, outra formação apontou o *fracasso escolar* como tema de uma das aulas propostas:

Anúncio Santa Casa de Misericórdia - Hospital São Zacharias Curso de especialização lato sensu Psicanálise com crianças: intervenção precoce Alunos de fim de curso e profissionais da infância - Aulas abertas Dia 11 de agosto - 9h30 - O fracasso escolar e a inibição intelectual Dia 14 de agosto - 14h00 - A clínica com crianças: do que se trata? Nova turma - início 17 de agosto Coordenação Silas C. Bouguignon Tel. 21 22442698 www.hsz.org.br (O GLOBO, 2007, p. 4)

Dessa vez, em 2008, no dia 24 de agosto, reportagem de Fabio Vasconcellos⁷¹, “Educação tira notas baixas”, abordou as propostas de oito candidatos à prefeitura do Rio,

⁷⁰ Jornalista, começou a carreira cobrindo política para o Jornal de Brasília Trabalhou em Estadão, IG e revista Época. Em seguida, atuou no jornal O Globo, onde cobriu o Judiciário por quase 20 anos.

⁷¹ Doutor em Ciência Política pelo IESP, mestre em comunicação pela UERJ e graduado em Jornalismo. Trabalhou por 19 anos em redação de jornal (O Globo e Jornal do Brasil).

para a área da educação, nas eleições de 2008. As propostas são avaliadas por especialistas da área. O termo fracasso escolar apareceu na proposta da candidata Jandira Feghali:

Acabaremos com a aprovação automática instituída por decreto, que resulta apenas como solução escamoteadora do fracasso escolar, aprovando alunos a quem nada foi ensinado e que saem da escola sem aproveitamento de conteúdo (VASCONCELLOS, O país, p. 8)

Em 29 de agosto de 2008, Cláudio Mendonça⁷² publicou o artigo “O exemplo do Chile”. O texto retrata a nova etapa da reforma escolar no Chile, elogia os critérios de avaliação dos professores na nova fase e compara esse acompanhamento da qualificação profissional dos mestres chilenos ao sistema ao brasileiro. No quinto parágrafo, ao começar a fala do sistema no Brasil, o termo foi citado em: "A etapa de responsabilização profissional esbarra no debate político onde todos procuram se eximir de culpa sobre o fracasso escolar" (MENDONÇA, 2008, p.7).

Ainda no mesmo ano, em 29 de setembro de 2008, Azuete Fogaça escreveu o artigo de opinião “O analfabetismo vai à escola”. O texto tratou das responsabilidades sobre o analfabetismo no país, que procurava discutir as respostas para o resultado do fracasso escolar. Mostra que não é justo simplesmente responsabilizar as famílias dos alunos.

Em 27 de abril de 2009, novamente outro artigo de opinião. Escrito por Claudia Costin⁷³, "Parceria vital" avaliou a necessidade de mais investimentos em educação infantil no Brasil, além do papel das organizações sociais e como elas poderiam funcionar na educação dessas crianças. O termo *fracasso escolar* estava no segundo parágrafo no trecho: "Uma criança sem acesso em casa, à cultura letrada, tem dificuldade para entender a função social da leitura - o que aumenta a probabilidade de fracasso escolar" (COSTIN, 2009).

Ao final daquela década, em 19 de outubro de 2009, Demétrio Weber⁷⁴, jornalista enviado à Washington, nos Estados Unidos, publicou a reportagem “Parcerias privadas para melhorar a educação”, tratando da experiência dos EUA em apostar nas 'charter schools', escolas financiadas com verba pública, mas geridas por entidades.

⁷² Ex-secretário estadual de Educação do Rio de Janeiro.

⁷³ Professora, acadêmica, administradora e economista brasileira. Foi ministra interina da Administração Federal e secretária da Administração no governo Fernando Henrique Cardoso. Por São Paulo, foi secretária da Cultura durante o governo Alekmin. Pela cidade do Rio de Janeiro, foi secretária da Educação durante o mandato de Eduardo Paes.

⁷⁴ Jornalista, mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência. Como repórter nos jornais O Estado de S. Paulo e O Globo, entre 1995 e 2015, especializou-se na cobertura de educação.

Uma das apostas do governo Barack Obama para melhorar a qualidade da educação nos Estados Unidos são as *charters schools*, o que quer dizer escolas contratadas, numa tradução livre. Financiadas com recursos públicos, elas são geridas por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos. Atualmente as *charters schools* respondem por apenas 1,4 milhão de alunos -- 2,8 das matrículas na rede pública de ensino médio -- e estão longe de ser unanimidade. Afinal, há casos tanto de sucesso quanto de fracasso escolar (WEBER, 2009, p. 5)

Figura 14. Publicação em *O Globo*, em 19 de outubro de 2009.

O GLOBO • O PAÍS • PÁGINA 5 • Edição: 19/10/2009 • Impresso: 18/10/2009 — 20: 29 h

Segunda-feira, 19 de outubro de 2009

O GLOBO

O PAÍS • 5

Parcerias privadas para melhorar a educação

Experiência dos EUA aposta nas 'charter schools', escolas financiadas com verba pública, mas geridas por entidades



Dorothy Weber*
Enviado especial

WASHINGTON. Uma das apostas do governo Barack Obama para melhorar a qualidade da educação nos Estados Unidos são as *charter schools*, o que quer dizer escolas contratadas, numa tradução livre. Financiadas com recursos públicos, elas são geridas por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos.

Atualmente, as *charter schools* respondem por apenas 1,4 milhão de alunos -- 2,8% das matrículas na rede pública de ensino básico -- e estão longe de ser uma unanimidade. Afinal, há casos tanto de sucesso quanto de fracasso escolar.

Como o GLOBO mostrou ontem, os Estados Unidos estão entre os países que mais investem em educação, mas seus estudantes ficam atrás de asiáticos e europeus nos rankings de avaliações internacionais. O investimento em *charter schools* faz parte do esforço para diversificar a rede pública, buscando soluções onde as escolas tradicionais não deram conta do recado.

Isso vale especialmente para bairros de baixa renda, onde os alunos vêm de famílias com menor escolaridade, mas pode ser a solução também para situações extremas.

É o caso da cidade de New Orleans. Devastada pelo furacão Katrina, New Orleans tem hoje a maior cobertura de *charter schools* nos EUA: 56% de seus alunos frequentam esse tipo de estabelecimento, diz o presidente da Aliança Nacional para Escolas Públicas Contratadas, Nelson Smith.

A rede Kipp de *charter schools* atendem cerca de 20 mil alunos em 52 unidades de 19 estados, além de Washington. A Kipp informa que 80% de seus alunos são de baixa renda, sendo que mais de 90% desses são negros e latinos.

Um a dia as escolas em Washington é a Key Academy. O segredo do sucesso, explica a diretora-executiva da rede Kipp em Washington, Susan Schaeffler, é "o trabalho duro".

Ela destaca também a autonomia para contratar e demitir professores, estabelecer a grade curricular e o horário de funcionamento.

A maioria das *charter schools* não tem sindicatos e o regime de trabalho dos profissionais é de contratos renováveis, sem estabilidade.

A carga horária das escolas supera em até 40% a da rede pública tradicional. As aulas vão das 8h às 17h, ou seja, nove horas diárias. Na rede pública tradicional, o horário é das 8h45m às 15h15m, isto é, seis horas e meia.

* O repórter viajou como enviado do *Washington International Center* e do jornal *"The Washington Post"*.

SUSAN SCHAEFFLER, diretora da rede Kipp, e um aluno da Key Academy

Aulas também

Fonte: Acervo digital do jornal *O Globo*.

3.6.3. A cobertura na década de 2010

Neste período, o jornal *O Globo* publicou sete publicações contendo a expressão *fracasso escolar*, com referências a estudos educacionais e/ou escritos por colunistas/especialistas.

Em 20 de janeiro de 2010, texto de Vivian Oswald⁷⁵, "Ipea: desemprego triplicou entre jovens", divulgou estudo e mostra que, entre 1987 e 2007, índice passou de 7% para 20% na faixa etária dos 16 aos 20 anos. Reportagem mostrou uma pesquisa sobre falta de investimento na juventude brasileira apontando que o desemprego é a maior preocupação. A reportagem apresentou uma série de indicadores sobre a pesquisa, como taxa de desemprego, causas do abandono escolar, mortes precoces etc. Outra delas foi o *fracasso escolar* (na população de jovens de 15 e 17 anos).

Em 12 de abril de 2010, na seção "Dos leitores", o leitor Marcos Ozorio, professor da rede pública carioca, replicou outro leitor, indicando como solucionar o *fracasso escolar*:

⁷⁵ Formada em letras e jornalismo, começou a carreira no Jornal do Brasil. Desde 1999, trabalha no jornal *O Globo*, onde, atualmente, é repórter especial de economia na sucursal de Brasília.

A língua é viva!, em resposta ao artigo do sr. João Batista de Oliveira, publicado em 6 de abril, informo que, enquanto professor regente da rede municipal do Rio, as escolas abrigam diferenças regionais, culturais, econômicas, religiosas e étnicas, entre outras, e observando o material do Instituto Alfa e Beto sob este único aspecto, o citado programa de alfabetização já é, ao menos, discutível. Por que arriscar uma conotação chula? Só com respeito e atenção à infância poderemos iniciar um processo que vise à solução do maior problema enfrentado pela educação brasileira: o fracasso escolar, que não será resolvido por cartilhas padronizadas, recheadas de erros de conteúdo, mas por trabalhos que envolvam os centros de produção de conhecimento e políticas públicas que favoreçam escolas, professores e alunos (O GLOBO, Opinião, p. 8)

Em 14 de agosto de 2010, Gilson Monteiro⁷⁶ escreveu em sua coluna o texto “Cabeça de criança exige cuidado”, citando o *fracasso escolar* ao lado de outras palavras como “deficientes, autistas”.

A criança não é um adulto em miniatura”, reconhecia o pediatra recém-formado, que logo se especializou em psiquiatria infantil, uma cadeira que completa 35 anos na UFF. Jairo Werner lamenta ainda que hoje muitas crianças sejam tratadas daquele jeito. Quando começou a ensinar neuropsiquiatria infantil, iniciou atendimento prático no Hospital Antônio Pedro para o tratamento de prematuros, deficientes, crianças com fracasso escolar, autistas e outros problemas (MONTEIRO, 2010, p. 8)

Dois anos depois, em 28 de maio de 2012, a primeira página de *O Globo* destacou na reportagem alguns índices de reprovação em escolas do Rio de Janeiro, associando o *fracasso escolar* às elevadas taxas de repetência:

Em 104 escolas do Rio, mais da metade repete- Levantamento feito pelo GLOBO com dados do Inep mostra que 104 das 283 escolas estaduais na cidade do Rio -- 37% delas - não conseguiram aprovar, no ano passado, nem a metade dos alunos do ensino médio. A maior parte dessas unidades com alto índice de fracasso escolar funciona precariamente à noite, não tem prédio próprio nem merenda escolar para os alunos, que geralmente trabalham o dia todo (O GLOBO, Primeira Página, p. 1).

Em 31 de agosto de 2015, na coluna de Antônio Gois, “Baixa Expectativa” expôs a descrença da maioria dos professores de estudantes de baixa renda sobre a conclusão do ensino médio.

De fato, nesse ponto, alunos e seus mestres concordam: os jovens costumam apontar o desinteresse pela escola como principal motivo para abandoná-la, e os professores por sua vez destacam justamente esse desinteresse como uma das principais causas do fracasso escolar (GÓIS, 2015, p. 26)

⁷⁶ Jornalista, iniciou a carreira em A Tribuna, dirigiu a sucursal dos Diários Associados no Estado do Rio, atuou no jornal e na rádio Fluminense; e durante 22 anos assinou uma coluna no Globo Niterói.

Em 25 de abril de 2016, outra coluna de Antônio Gois apresentou novamente a expressão *fracasso escolar*. Em “Preconceito nos olhos de quem vê”, o jornalista mostrou algumas pesquisas para mostrar que a expectativa dos professores a respeito do sucesso de alunos negros é menor quando professor é branco.

"Uma pesquisa divulgada em 2013, de Paula Louzano (USP), mostrou que estudantes negros tinham maior probabilidade de fracasso escolar que seus colegas pardos ou brancos, mesmo quando eram comparados com alunos com as mesmas características, tais como gênero, escolaridade dos pais e da região geográfica (GOIS, 2016, p.22)

Figura 15. Publicação em *O Globo*, em 25 de abril de 2016.

antoniogois.edu@gmail.com

ANTÔNIO GOIS

EDUCAÇÃO

Preconceito nos olhos de quem vê

Dois estudos divulgados neste ano em revistas científicas dos Estados Unidos trazem mais evidências de como a cor da pele interfere na avaliação dos professores a respeito de seus alunos. Um deles, feito por pesquisadores da Universidade Johns Hopkins, analisou dados de 6.400 estudantes americanos do primeiro ano do ensino médio que tinham aulas tanto com professores brancos quanto com negros. Se o estudante era branco, a expectativa dos professores — fossem eles brancos ou negros — quanto à probabilidade de concluírem o ensino superior praticamente não se alterava. Já no caso de alunos negros, os professores brancos acreditavam muito menos no sucesso futuro que os professores negros, mesmo quando analisavam a capacidade do mesmo estudante.

O outro estudo recente a analisar a questão foi realizado por pesquisadores da Universidade de Vanderbilt. Eles analisaram dados de mais de 10 mil estudantes e verificaram que bons alunos negros com desempenho acadêmico idêntico ao de brancos tinham menor chance de serem encaminhados para programas destinados a alunos de altas habilidades se o professor fosse branco. Já se o professor fosse negro, as chances aumentavam consideravelmente.

No Brasil, o tema da desigualdade racial na educação também é estudado com frequência. Uma pesquisa divulgada em 2013, de Paula Louzano (USP), mostrou que estudantes negros tinham maior probabilidade de fracasso escolar que seus colegas pardos ou brancos, mesmo quando eram comparados a alunos com as mesmas características, tais como gênero, escolaridade dos pais e região geográfica.

Em 2009, outro estudo da USP (de Ricardo Madrin, Marcos Rangel e Fernando Rosário) identificou uma discrepância na nota dada pelo professor em sala de aula e no desempenho do Saresp, a avaliação externa padronizada do ensino em São Paulo. No caso dos alunos negros (o estudo somou autodeclarados pretos e pardos), mesmo quando eles tinham desempenho igual ao de seus colegas brancos no Saresp, a nota que recebiam do professor em sala de aula era, em média, menor. Como uma avaliação externa padronizada não capta todos os elementos visíveis aos olhos de um professor, os autores na época apontaram para a necessidade de estudar mais a fundo o tema, para verificar o quanto dessa discrepância era resultado do preconceito racial.

O que se sabe, tanto no contexto brasileiro quanto no internacional, é que a expectativa dos professores sobre seus alunos acaba por influenciar o desempenho do estudante, tornando-se uma espécie de profecia que se autorrealiza. Isso foi dito pelo Instituto Avon Sena mostrou que, quanto menor o nível socioeconômico dos alunos atendidos numa escola, menor também é a expectativa dos professores com relação ao seu sucesso escolar.

Como vimos nos estudos americanos, os

Pesquisas mostram que expectativa dos professores a respeito do sucesso de alunos negros é menor quando o professor é branco

mentos desse preconceito racial em sala de aula tendem a ser maiores quando o perfil do professor é diferente do verificado entre o aluno. No Brasil, uma boa notícia é que tem crescido a população dos que se autodeclararam pretos ou pardos no IBGE tanto entre os estudantes quanto entre os mestres. Em 1992, pretos e pardos representavam 47% dos alunos dos ensinos fundamental e médio, proporção que aumentou para 59% em 2014. Já entre os professores, apenas um terço (33%) se dizia preto ou pardo em 1992. Em 2014, o percentual chegou a quase metade (47%) dos docentes.

No blog da coluna, link para os estudos citados <http://globo/17L3ag>

://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3A%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2F2FPDs_XMLs_paginas.../22, 16:08 https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3A%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2F2FPD

Fonte: Acervo digital do jornal *O Globo*.

Em 5 de junho de 2016, reportagem de Paula Ferreira, "Entrevista Emiliana Vegas 'Ensino fundamental de qualidade pode mitigar fracasso escolar'" evidenciou, pela primeira vez, a expressão *fracasso escolar* numa manchete do jornal, ao tratar sobre os desafios da educação infantil.

Sabemos que as crianças que tiveram o benefício de uma educação infantil de qualidade têm 40% menos probabilidade de precisar de ensino especial, 30% mais probabilidades de ir para a universidade. Sendo assim, um ensino infantil de qualidade pode ser uma resposta importante para mitigar o fracasso escolar (FERREIRA, 2016, p. 45)

Em 24 de agosto de 2016, texto opinativo do educador Pedro Flexa⁷⁷, “Nove anos de estudo pra quê?”, questionou a falta de adequação da escola em ofertar um ensino de qualidade.

⁷⁷ Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Multiplicam-se os casos de fracasso escolar causados não por suposta 'dificuldade de aprendizagem', mas por inadequação da escola às possibilidades de cada faixa etária". O autor fala que em 2016 completaram dez anos da implantação do novo ano escolar, do ensino fundamental, tempo suficiente para se realizar avaliações. Ele critica que muitos alunos terminam o ensino fundamental não apenas despreparados como imaturos para enfrentar as exigências do atual ensino médio. (FLEXA, 2016, p. 19)

Em 22 de novembro de 2017, o texto “Por uma comunidade integrada”, a partir de cobertura feita por vários jornalistas, destaca o evento “Educação 360”, realizado com especialistas que abordaram os caminhos para a educação do século XXI.

O fracasso escolar precisa ser enfrentado porque ele exclui de dentro da escola. Precisamos investir na formação do professor para ele identificar os sinais que as crianças dão de que vão evadir, afirmou Ítalo Duarte, chefe de educação do Unicef Brasil (O GLOBO, 2017, p. 32)

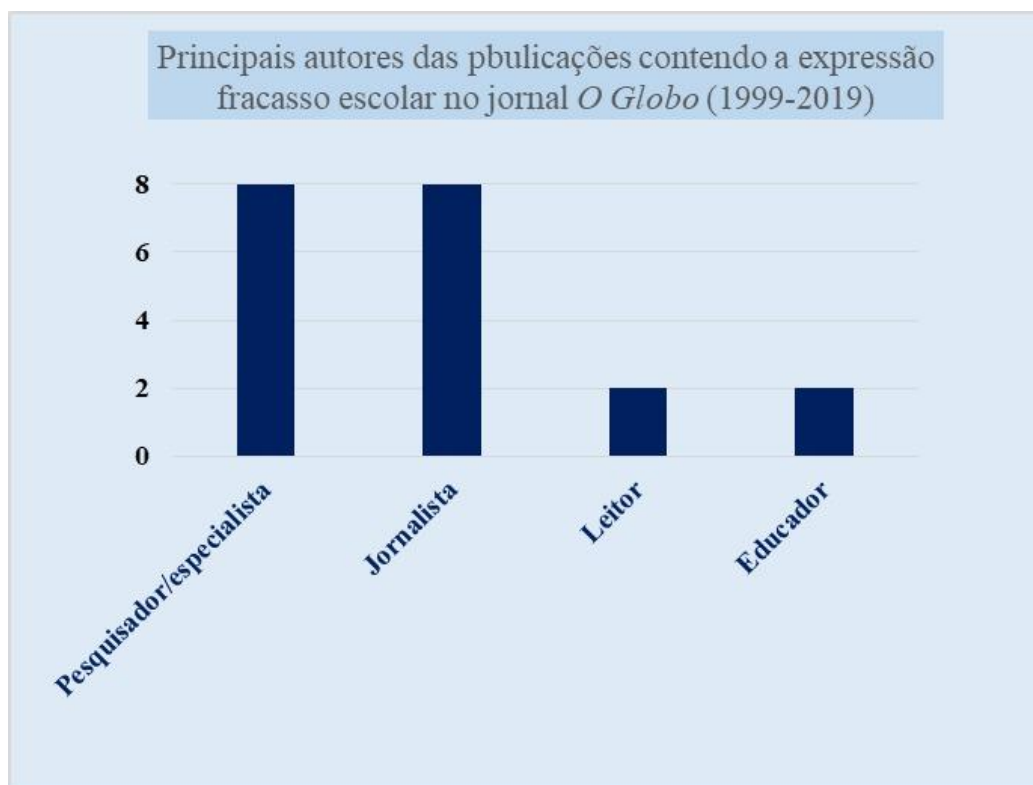
Como podemos observar, no *O Globo* circulou, entre 1999 e 2019, a expressão *fracasso escolar* em 31 páginas do jornal, concentrada em particular na editoria “Opinião”, espaço dedicado ao editorial, ou seja, à opinião do próprio veículo – e às colunas de articulistas – estes jornalistas, escritores, doutores, antropólogos, entre outros. Ainda nesse espaço, é importante frisar que dentre os autores de textos opinativos, apenas um deles, o jornalista Antônio Góis, mantinha, como menciona a coluna, “um espaço para debater educação”.

O termo também apareceu com certa recorrência na editoria “O País”, que passou a ser chamada “Brasil” – na qual se encontra, por exemplo, a seção “Educação” –, com reportagens mais gerais, geralmente contendo dados de pesquisas. Com menos frequência, a veiculação do termo surgiu ainda em outras editorias, como “Sociedade”, “Jornal de bairro” e “Jornal da Família”, cujos assuntos eram ligados ao cotidiano, ou seja, os temas relacionados à educação não apareciam em um espaço exclusivo.

Ainda sobre os autores, estiveram jornalistas, educadores, diretores de teatro, economistas, entre outros. Além de Antônio Góis, que escreveu colunas apenas mencionando pontualmente a expressão *fracasso escolar*, nos anos 2015 e 2016; A professora Azuete Fogaça igualmente registrou o termo em outras duas publicações – essas envolvendo o analfabetismo e as cotas nas universidades públicas. Em relação aos sentidos atribuídos a partir de correlações como acesso e permanência na escola, com certa inclinação para palavras-chaves como repetência e evasão.

Por último, também mostramos no gráfico abaixo os principais autores das publicações contendo a expressão *fracasso escolar*, havendo um empate entre o número de entre jornalistas e pesquisadores/especialistas.

Gráfico 10. Autores do *fracasso escolar* no jornal *O Globo* (1999-2019).



Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no acervo digital do jornal *O Globo*.

Em comparação à *Folha de S.Paulo*, o jornal *Globo*, como verificamos, também veiculou a expressão majoritariamente nos espaços dedicados à opinião de jornalistas e outros profissionais, sendo a maioria de não educadores. Em nenhum momento, importante frisar, estudantes e “professores do chão de escola” – estes últimos, como observamos em alguns casos, limitados aos espaços para leitores dos jornais.

Também como no caso da *Folha*, *O Globo* não tem uma editoria específica de educação. No jornal, é possível encontrar publicações sobre o tema na seção Brasil, na qual “educação” aparece ao lado de outros assuntos como “meio ambiente”, “segurança pública” e “direitos humanos”. Há um colunista fixo, especialista na área, Antônio Góis⁷⁸, de quem vimos algumas publicações ao longo de nossas análises.

⁷⁸ Jornalista, mantém uma coluna semanal e colabora com o jornal *O Globo* desde 1996.

[CAPÍTULO 4]

O fracasso escolar na cobertura da imprensa argentina

Não diferente do Brasil, durante a história argentina, os jornais se tornaram imprescindíveis para divulgar informações, ideias e interesses políticos, nas diferentes esferas da sociedade – política, econômica, social e cultural.

Para o jornalista e pesquisador argentino Eduardo Romano, em entrevista ao jornal *Clarín*, salientou que, ao longo do século 20, os meios de comunicação da Argentina foram palanques para a veiculação de episódios marcantes para a política nacional.

No século XIX, alguns conflitos políticos fundamentais foram divulgados através do jornalismo, que foi o instrumento para tornar públicas as posições, em um sentido muito amplo, porque não era apenas para aqueles que liam, mas para aqueles para quem o jornal era lido, o que era uma prática muito comum (CLARÍN, Sociedad, 2001, online)⁷⁹

Para a pesquisadora argentina Micaela Baldoni (2012, p. 218), jornais de grande alcance nacional, como *La Nación* e *Clarín*, “se posicionaram através de suas linhas editoriais como porta-vozes da defesa ferrenha do "jornalismo independente" diante do que viam como uma investida do governo contra a liberdade de imprensa”.⁸⁰

⁷⁹ Publicada em 7 de junho de 2001, na reportagem Medios/Dias del Periodista: Las primeras publicaciones en la Argentina. Disponível em: < https://www.clarin.com/sociedad/fundaciones-periodismo_0_HkSMedgCtx.html > Acesso em 10 de junho de 2021.

⁸⁰ Tradução nossa.

4.1. Por dentro do *Clarín*

4.1.1. A história do jornal

O jornal *Clarín* foi fundado em 28 de agosto de 1945, por Jorge Noble, ex-deputado do Partido Socialista Independiente e ex-ministro do governo conservador de Manuel Fresco, que comandava a província de Buenos Aires. O periódico começou a circular com 60 exemplares diários e, duas décadas depois, liderava em número de circulação na capital Argentina. Em 2019⁸¹, sua média diária foi de 248.252, segundo o IVC.

Figura 16. Capa do jornal *Clarín*.



Fonte: Site jornal *Clarín*.

O jornalista e sociólogo argentino Martín Sivak publicou livros que retrataram diferentes períodos do jornal, como o "Clarín, el gran diario argentino", de 2013. Segundo Sivak, o *Clarín* surgiu como um jornal modesto e frágil e logo se tornou um dos veículos de comunicação mais influentes da Argentina e da América Latina. Com formato tablóide e preço popular, chegou a vender um milhão de exemplares e a ser cotado na Bolsa de Londres no século XXI.

⁸¹ Último ano em que o Instituto Verificador de Circulação do país realizou a amostra.

Segundo Carlos Ulanovsk (2005, p. 109), sobre a criação do jornal, “o *Clarín* tomou as ruas com a ideia de apoiar as mudanças em um país tradicionalmente agropecuário que agora aspirava se fortalecer em grandes, médias e pequenas indústrias, além de se desenvolver mais em fábricas do que no campo”.⁸²

Em sua primeira edição, o editorial do jornal explicou como pretendia se distinguir dos concorrentes ao declarar a prática de um jornalismo informativo e com liberdade política. Entretanto, isso não ocorreu na prática, já que o diário se posicionava em relação de acordo com seus interesses, diferentemente de outros periódicos como *La Nación* e *La Prensa*. No ano em que foi lançado, o *Clarín* fez campanha contra o general Juan Domingo Perón, o mais importante líder popular argentino.

Ao final de 1946, com Perón no comando do país, o jornal apoiou o partido, já que passava por dificuldades financeiras. Além disso, Noble buscava usar o jornal como influência política, como uma “catapulta para se sentar à mesa dos que definem o destino do país” (SIVAK, 2013, p. 25). Após a morte de Roberto Noble, em 1969, o comando do jornal passou para as mãos de sua viúva Ernestina Herrera de Noble, que seguiu com sua expansão.

Na década de 1990, mais especificamente em 1995, o diário criou uma página na internet, que logo se tornou um sucesso. Um ano depois, começou a ser editado em cores. Em 2003, foi reformulado graficamente, mantendo o formato tablóide, mas com letras maiores e mais espaçamento, e adotou ainda o negrito para enfatizar partes importantes das reportagens.

O *Clarín* também conta com 13 suplementos: Viajes (turismo), Mujer (feminino), Ollas y Sartenes (culinária), Autos (automóveis), Rural, Informática 2.0, Si! (voltado para adolescentes), Countries (para moradores de condomínios fechados), Económico, Revista Ñ (cultural), Zonales (voltado para bairros ou regiões específicos), Arquitectura e La Guia (guia cultural).

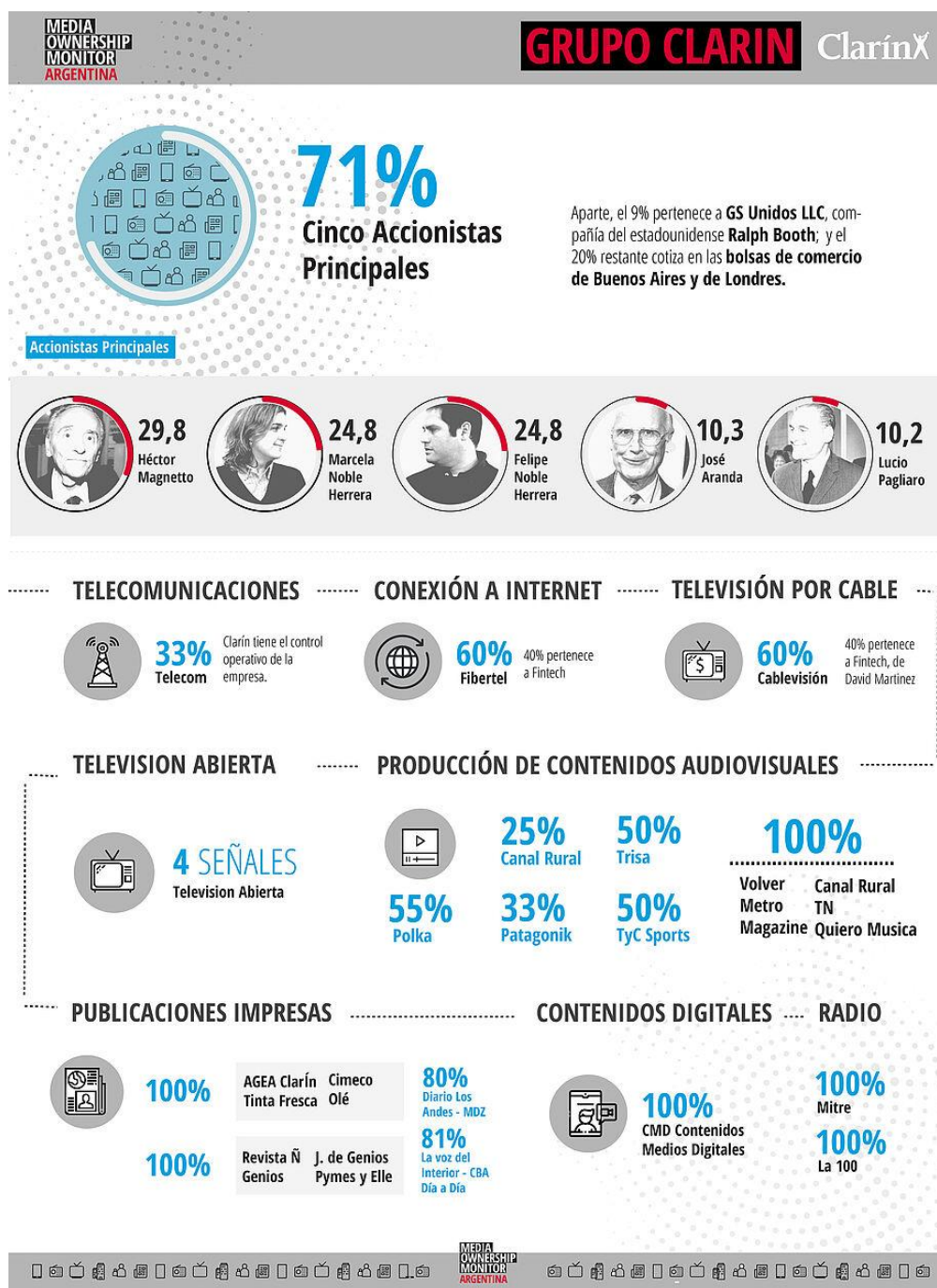
Na internet, o jornal é lido diariamente por cerca de 1,8 milhões de argentinos, além de ter sua versão impressa distribuída para todas as regiões do país. A tiragem (de segunda a sexta-feira) é mais do que o dobro do *La Nación* (81.408), seu concorrente direto⁸³. Apenas na capital, Buenos Aires, o *Clarín* tem 44% de participação de mercado, além de ser lido em outros 40 países.

⁸² Tradução nossa.

⁸³ Dados referente ao ano de 2020, divulgados pelo IVC. Aos domingo (dia de maior circulação histórica de exemplares), *Clarín* circula 366 mil exemplares e *La Nación*, 170.000.

Além do jornal *Clarín*, o Grupo Clarín detém meios de comunicação no rádio e na televisão. É proprietária de um dos dois principais canais de televisão gratuita da Argentina (ARTEAR/Canal Trece), e das estações de rádio AM e FM. Apenas em Buenos Aires compete com cinco emissoras de televisão gratuita, 550 estações de rádio e 12 jornais nacionais.

Figura 17. Estrutura organizacional do Grupo *Clarín*.



Fonte: Gráfico produzido pelo Media Ownership Monitor/RSF.

Em sua página sobre a origem e a evolução”, a organização reforça que,

os investimentos do Grupo Clarín na Argentina nos últimos 20 anos têm sido muito significativos; sempre com uma missão central: o jornalismo e a mídia. Suas atividades contribuíram para moldar uma importante indústria cultural argentina e gerar empregos qualificados e genuínos. Sua visão e modelo de negócios se concentram em investir, produzir, informar e entreter, preservando os valores e a identidade argentina, cuidando da independência empresarial como uma garantia de independência jornalística (CLARÍN, online)⁸⁴

4.2. O fracasso escolar nas páginas do Clarín

Ao contrário da *Folha de S.Paulo* e de *O Globo*, cuja busca pelo termo se deu nas publicações impressas dos jornais, no caso do *Clarín* ela ocorreu especificamente no site. Também diferentemente dos veículos brasileiros, o diário argentino não dispõe de uma ferramenta de busca avançada. Desse modo, procuramos a expressão *fracaso escolar* (*fracasso escolar*, em espanhol) no buscador do próprio site do *Clarín*, que indicou os resultados encontrados conforme data ou relevância. Seleccionamos a opção “fecha” (data, em espanhol) e encontramos ao todo 72 citações à expressão.

Ano 1999 - Nenhuma publicação; **Década de 2000** – 17/09/2003, *Sociedad*/ 04/11/2003, *Videos*/ 22/11/2003, *Sociedad*/ 11/02/2004, *Opinión*/ 17/02/2004, *Sociedad*/ 20/02/2004, *Opinión*/ 21/05/2004, *Home*/ 09/06/2004, *Home*/ 29/11/2004, *Home*/ 21/04/2005, *Home*/ 30/07/2006, *Home*/ 12/11/2007, *Opinión*/ 03/12/2007, *Sociedad*/ 15/02/2008, *Sociedad* 13/06/2008, *Sociedad*/ 02/10/2008, *Opinión*/ 25/07/2009, *Ultimo Momento*/ 30/12/2009, *Ultimo Momento*/ **Década de 2010** – 22/03/2010, *Economia* / 27/07/2010, *Psicologia* / 06/11/2010 *Sociedad Medio*/ 07/10/2011, *Revista Ñ*/ 25/01/2012, *Sociedad*/ 01/03/2012, *Sociedad Educación*/ 12/03/2012, *Ciudades*/ 06/06/2012 (não especificada)/ 04/07/2012, *Sociedad*/ 14/08/2012, *Sociedad Educación*/ 06/09/2012, *Opinión*/ 17/10/2012, *Mundo*/ 25/10/2012, *Sociedad Salud*/ 30/12/2012, *Politica*/ 15/01/2013, *Buen Vida Salud*/ 07/03/2013, *Opinión*/ 09/05/2013, *Revista Ñ*/ 10/05/2013, *Mundo*/ 10/07/2013, *Suplementos Educación*/ 19/08/2013, *Buen Vida Salud*/ 26/08/2013, *Buena Vida Salud*/ 09/10/2013, *Suplementos Educación*/ 24/10/2013, *Sociedad*/ 07/04/2014, *Sociedad Educación*/ 16/10/2014, *Cartas al país*/ 05/03/2015, *Entre mujeres*/ 22/05/2015, *Sociedad*/ 02/08/2015, *Viva*/ 20/08/2015, *Sociedad*/ 11/09/2015, *Sociedad*/ 08/10/2015, *Sociedad Educación*/ 17/08/2016, *Sociedad*/

⁸⁴ Disponível em <https://grupoclarin.com/institucional/origen-evolucion>. Acesso em 23 de julho de 2021.

04/10/2016, *Sociedad*/ 20/10/2016, *Sociedad*/ 28/10/2016, *Cartas al país*/ 09/11/2016, *Sociedad*/ 10/07/2017, *Sociedad*/ 22/10/2017, *Sociedad*/ 23/11/2017, *Sociedad*/ 06/12/2017, *Sociedad*/ 10/04/2018, *Sociedad*/ 10/06/2018, *Opinión*/ 30/09/2018, *Opinión*/ 15/10/2018, *Opinión*/ 04/03/2019, *Cartas ao país*/ 15/06/2019, *Política*/ 19/07/2019, *Opinión*/ 16/08/2019, *Videos*/ 19/08/2019, *Sociedad Educación*/ 19/08/2019, *Videos*/ 19/08/2019, *Videos*/ 07/10/2019, *Buena Vida*/ 13/11/2019, *Viste*/ 31/12/2019, *Cultura*.

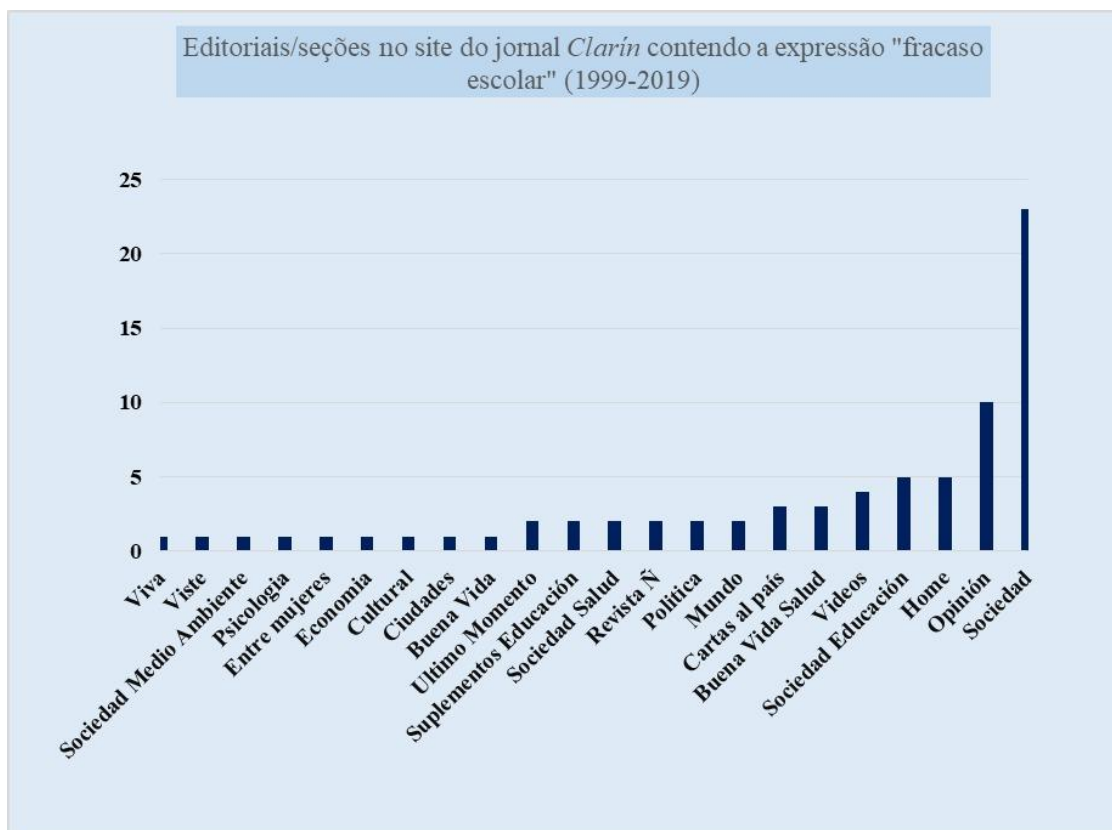
Gráfico 11. Circulação do termo *fracaso escolar* no jornal *Clarín*.



Fonte: Dados obtidos no levantamento realizado no acervo digital do jornal *Clarín*.

No gráfico acima, observamos a frequência do uso do termo nas diferentes décadas, entre os anos de 1999 e 2019, com maior concentração na década de 2010. Já no gráfico anterior, identificamos a disposição do termo em 12 seções/editoriais distintas, com predominância nas editoriais de *Opinión* e *Sociedad*.

Gráfico 12. Circulação do termo *fracaso escolar* nas editoriais do jornal *Clarín*.



Fonte: Dados obtidos no levantamento realizado no acervo digital do jornal *Clarín*.

3.8.1. A cobertura nos anos 1999

No ano de 1999, nenhuma publicação contendo o termo foi encontrada no *Clarín*, com exceção de dois textos, originalmente publicados em 6 de janeiro de 1997 e em 21 de fevereiro de 1998, porém atualizados em 2017. No entanto, decidimos priorizar apenas as datas das primeiras citações.

3.8.2. A cobertura na década de 2000

Na década de 2000, identificamos 18 publicações incluindo o termo *fracaso escolar*. Em 24 de fevereiro de 2003, a manchete “Por que as crianças superdotadas fracassam”⁸⁵

⁸⁵ Tradução nossa.

afirmou que estudantes com conhecimentos acima da média fracassavam porque tinham um perfil intelectual atípico em relação àqueles da mesma idade. No texto, o *fracasso escolar* foi particularmente devido ao desempenho escolar. Nove meses depois, em 22 de novembro, outra publicação também na editoria Sociedad, associou *fracasso escolar* ao uso de drogas, aos conflitos familiares e à falta de oportunidades.

No ano seguinte, em 11 de fevereiro de 2004, a publicação “Do editor ao leitor – Autoexigência e educação” novamente associou o *fracasso escolar* ao baixo desempenho em avaliações ; dessa vez os estudantes universitários.

Nada se parece mais com a República Argentina do que as escolas argentinas. Os valores e o comportamento dos alunos e educadores revelam virtudes e defeitos gerais. Neste momento há um eloquente fracasso escolar, após as avaliações universitárias e sua maioria de fracassos. E uma solução voluntarista está sendo oferecida: os professores devem exigir mais (CLARÍN, Opinión, 2004).⁸⁶

Após seis dias, em 17 de fevereiro de 2004, o *fracasso escolar* foi mencionado como algo “cada vez mais alarmante” no texto “As famílias pobres vivem angustiadas com o fim das aulas”, que destacou o problema, muitas vezes, como associado a condições socioambientais ou psicológicas das crianças. Desse modo, o estado poderia fugir de suas responsabilidades pelo fato de a população não questionar suas reais obrigações.

Figura 18. Publicação no *Clarín*, em 17 de fevereiro de 2004

De las consultas infantiles que llegan al hospital en verano, la mayoría es por dificultades de aprendizaje. "El fracaso escolar es cada vez más alarmante —dice—. Y creemos que atribuirlo a condiciones socioambientales o a perturbaciones individuales, como hacen muchos, es darle una salida al sistema escolar, que de este modo puede desprenderse de responsabilidades y no cuestionar su propio funcionamiento."

Fonte: Site *Clarín*.

Ainda nesse ano, predominou o número de pautas associando o *fracasso escolar* aos altos índices de pobreza no país, culminando no abandono escolar, especialmente em

⁸⁶ Tradução nossa.

editoriais do próprio *Clarín*. Foi o caso da publicação “Recuperar a escola pública”⁸⁷, publicada em 20 de fevereiro de 2004:

Os resultados estão à vista de todos: uma acentuada regressão em termos de qualidade se olharmos apenas para o instantâneo do que está acontecendo em cada jurisdição. Mas se olharmos também para o quadro do país como um todo, encontramos uma crescente fragmentação e desigualdade, com taxas alarmantes de fracasso escolar em relação aos níveis de pobreza (CLARÍN, Opinión, 2004)

Em 21 de maio de 2004, a publicação “Iniciativas contra a desistência escolar”⁸⁸ pressionou o poder público para gerar ações para que jovens matriculados no ensino médio, não desistissem da escola, ao sugerir, inclusive, a geração de bolsas de estudos

No mesma linha, em 9 de junho de 2004, a publicação “Enfrentar a desistência escolar” reportou um estudo da Cepal⁸⁹ para reforçar como a pobreza levava à desistência por parte dos alunos:

Segundo um estudo recente da CEPAL, a pobreza é a variável que mais explica o abandono escolar na Argentina. Mas as altas taxas de evasão escolar também mostram a fraqueza das políticas educacionais adotadas até agora para adaptar o formato das escolas às necessidades da época. Muitas vezes considera-se que a melhor maneira de evitar o abandono escolar é “baixar” o nível das exigências educacionais (como uma forma perversa de evitar o fracasso escolar e assim reter os alunos) (CLARÍN, Home, 2004)

Em 30 de julho de 2006, os indicadores de *fracasso escolar* ou reprovação eram uma realidade para 6% de meninas e meninos que precisam trabalhar, como mostrou o texto “O trabalho infantil envolve mais de 400.000 crianças entre 5 e 13 anos de idade”⁹⁰, indicando dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Já em 12 de novembro de 2007, a preocupação foi com os estudantes do secundário, em decorrência da elevada desistência nessa etapa escolar:

Na província de Buenos Aires, nos últimos seis anos, o número de repetentes do ensino médio dobrou e o número de evasão escolar aumentou de 7% para 16%, o que significa que o abandono escolar aumentou 130%, comprometendo o futuro de milhões de jovens que verão reduzidas suas oportunidades econômicas e seus horizontes culturais. Diante dos riscos atuais e futuros que acompanham o fracasso escolar, é necessário que as autoridades implementem estratégias capazes de envolver meninos e meninas na aventura do conhecimento (CLARÍN, Opinión, 2007)⁹¹

⁸⁷ Tradução nossa.

⁸⁸ Tradução nossa.

⁸⁹ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros.

⁹⁰ Tradução nossa.

⁹¹ Tradução nossa.

Figura 19. Publicação no *Clarín*, em 12 de novembro de 2007

EDITORIAL
Elevada deserción en el secundario

12/11/2007 0:00 / Clarín.com Opinión / Actualizado al 24/02/2017 12:50

El crecimiento del nivel de deserción y repitencia escolar constituye una señal de alarma que debe llevar a implementar cambios que hagan de la escuela un espacio de inclusión y de progreso social y personal. Según el Ministerio de Educación, sólo la mitad de los alumnos que ingresan al colegio secundario lo terminan. La actual tasa de egreso –del 50%– obliga a redoblar los esfuerzos para que la educación secundaria universal pueda ser realidad. De lo contrario el problema que nos ocupa se agravará. En el país se registra un millón de fracasos escolares por año, incluyendo los niveles primario y secundario. El mayor nivel de repitencia se concentra en el tercer ciclo del EGB, con cifras superiores al

Fonte: Site *Clarín*.

Em 2 de outubro de 2008, a expressão apareceu no título do artigo de opinião “Fracasso escolar na universidade”⁹², citando o Instituto Internacional de Ensino Superior da Unesco na América Latina e no Caribe, responsável por um estudo que indicou que apenas 20% dos universitários completaram a graduação, considerado um nível muito alto de *fracasso escolar*, mesmo pelos padrões latino-americanos.

Figura 20. Publicação no *Clarín*, em 2 de outubro de 2008.

EDITORIAL
Fracaso escolar en la universidad

02/10/2008 0:00 / Clarín.com Opinión / Actualizado al 24/02/2017 12:50

Entre los contrastes y desafíos que presenta la educación universitaria en el país hay uno que debe merecer un tratamiento atento. Si bien Argentina es uno de los países de la región con mayor cantidad de estudiantes, también es muy bajo el porcentual de estudiantes que logra obtener el título. Según datos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, hay 2.173.960 estudiantes, pero sólo el 20% se estima que culmina su carrera. Vale decir que es muy elevado el nivel de fracasos escolares, aun para los estándares de Latinoamérica. Una de las razones se este cuadro se debe a la apertura que presenta

Fonte: site *Clarín*.

⁹² Tradução nossa.

Em 25 de julho de 2009, o então novo Ministro da Educação, Alberto Sileoni, concordou que os mais pobres eram as maiores vítimas do *fracasso escolar* e como a repetência, a defasagem série/idade e o abandono eram situações preocupantes nas escolas.

Mas há também a responsabilidade dos professores de ouvir, compreender e valorizar seus alunos. Por outro lado, vamos trabalhar para tirar as crianças do estereótipo. Os jovens estão na polícia, mas não quando ganham um lugar em uma olimpíada internacional de matemática. Quais outros indicadores educacionais você se preocupa? Sem dúvida, a taxa de repetição na primeira série. E, como eu disse, temos um déficit no ensino secundário com uma baixa taxa de graduação. Estamos preocupados com a sequência de repetição, excesso de idade e desistência. Especialmente entre os mais pobres, porque o fracasso escolar os estigmatiza (CLARÍN, Último Momento, 2009).⁹³

Já em 30 de dezembro de 2009, mostrou que os alunos das escolas secundárias de Córdoba poderiam passar de ano, mesmo que tivessem sido reprovados em três disciplinas anteriores. Com isso, a iniciativa poderia ser uma forma de contornar o *fracasso escolar*.

Em uma decisão que pelo menos gera debate, o Ministério da Educação de Córdoba está promovendo uma iniciativa para permitir que os alunos do ensino médio passem o ano com três matérias anteriores. O objetivo, de acordo com o Ministério da Educação, é aliviar o elevado aumento das taxas de evasão e fracasso escolar (CLARÍN, Último Momento, 2009)⁹⁴

Nesse período, como podemos certificar, o uso do termo *fracasso escolar* circulou em editoriais assinados pelo próprio *Clarín*. No entanto, a circulação foi mais recorrente em editoriais sobre o cotidiano, como *Sociedad* e *Último Momento*, com reportagens que abordaram as desigualdades sociais e a pobreza como efeito da repetência ou abandono escolares.

3.8.3. A cobertura na década de 2010

No decorrer da década de 2010, o site do *Clarín* veiculou a expressão *fracasso escolar* em 54 publicações – o que corresponde exatamente ao triplo citada no período anterior.

As referências perpassaram por temas diversos, como a desnutrição, com citação na reportagem do dia 22 de março de 2010 ("Comer de forma saudável custa a uma família quase

⁹³ Tradução nossa.

⁹⁴ Tradução nossa.

\$1.600 por mês⁹⁵), e a psicologia, em 27 de julho de 2010, na publicação “Educar as emoções”⁹⁶.

Ainda em 2010, em 6 de novembro, o texto “Relacionam o fracasso escolar aos ambientes insalubres”⁹⁷, afirmou que condições sociais de famílias mais pobres não eram mais a única resposta para o *fracasso escolar*, mas sim os ambientes de insalubridade nos quais viviam, o que poderia levar os estudantes mais pobres a repetirem ou abandonarem a escola .

O fracasso escolar não é causado apenas por fatores sociais, tais como famílias sem pais, necessidades básicas não satisfeitas ou doenças hereditárias. Nos últimos anos, os especialistas reconheceram outro inimigo invisível: o ambiente insalubre. Estudos recentes mostram que quanto mais insalubre vive a população, maiores são as taxas de desistência, repetência e defasagem idade-série (CLARÍN, Sociedad Medio Ambiente, 2010).⁹⁸

Dois anos depois, o termo circulou essencialmente na editoria Sociedad. No dia 25 de janeiro de 2012, o texto “El assédio escolar ou bullying”, apresentou dados para mostrar os casos de bullying sofridos por estudantes, entre os 12 e 15 anos, nas quais se observava mais propensão ao *fracasso escolar*. Inclusive, na reportagem, foi entrevistado um aluno – situação rara na maior parte das publicações até o momento: “Eu costumava pegar dinheiro para comprar alguns doces no buffet, mas estava sempre cercado pelos alunos da quarta série para pegar o que eu comprava, e isso me assustava e eu parei de comprar na escola”, disse Alan, 13 anos.⁹⁹

Em 1º março de 2012, a reportagem “Os estudantes terão mais facilidade em não repetir o ano” apontou por que os alunos abandonam a escola. A partir da visão de alguns especialistas, entre eles Cecília Oubel, que declarou que “A origem dos indicadores de fracasso escolar – como o abandono escolar– está dentro de uma escola que não consegue mudar e responder a novas demandas”¹⁰⁰ (CLARÍN, 2012, online).

Outras três publicações também apresentaram a perspectiva de representantes de centros educacionais, psicólogos e educadores para tratar de temas como desigualdade e o desenvolvimento infantil.

⁹⁵ Tradução nossa.

⁹⁶ Tradução nossa.

⁹⁷ Tradução nossa.

⁹⁸ Tradução nossa.

⁹⁹ Tradução nossa.

¹⁰⁰ Tradução nossa.

É o caso do texto de 14 de agosto de 2012 (“Não diminui a brecha na educação entre ricos e pobres), no qual Alex Rivas, profissional do Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), afirmou que reduzir o *fracasso escolar* e dar mais oportunidades àqueles com problemas de repetência seria possível com mais cursos de idiomas, esportes, computadores e ensino integral.

Em 25 de outubro de 2012, a publicação “Na infância, a imagem pode assumir múltiplos disfarces”, escrita pela psicanalista Ana Rozenbaum de Schwartzman abordou que “a criança frequentemente se expressa com o corpo e não com palavras, resultando em somatizações ou acidentes, ou inibição expressa em atos da vida diária ou fracasso na escola”¹⁰¹ (CLARÍN, 2012, online).

Dessa vez na editoria Política, em 30 de dezembro de 2012, a publicação “Jovens roubados de seu futuro”, assinada por um educador sem menção de autoria, tratou novamente das desigualdades, como permanência e abandono: “Que crueldade! Discutimos nossas próprias coisas, enquanto os jovens, os mais pobres, continuam com taxas de insucesso escolar e abandono escolar semelhantes às de uma década atrás”¹⁰² (CLARÍN, 2012, online).

No ano 2013, as referências ao *fracasso escolar* se dividiram em publicações nas editorias Buena Vida Salud e Sociedad, sobre com obesidade, críticas ao governo e dislexia.

Em 15 de janeiro de 2013, “Uma chamada de atenção Obesidade: um risco imediato”¹⁰³ referiu-se à obesidade como mais propensa em crianças com tendência a sofrer de problemas emocionais e comportamentais, de maiores taxas de *fracasso escolar*, TDAH, entre outros fatores.

Em 7 de março de 2013, o texto de opinião “Não, na educação não foi uma década ganhada”¹⁰⁴ julgou o estado como incapaz de reduzir o *fracasso escolar* por conta de seus altos índices de repetência e desistência no ensino médio.

Em 10 de julho de 2013, a publicação “La riqueza de la diversidad” evidenciou como a discriminação e os estigmas estiveram vinculados à imigração, ou seja, “à baixa cultura”, e como esses seriam reflexos do *fracasso escolar*.

Já em 19 de agosto de 2013, a editoria Buen Vida Salud apresentou o texto “Sem medo de dislexia”, cujo termo *fracasso escolar* foi escrito na legenda da foto de uma menina,

¹⁰¹ Tradução nossa.

¹⁰² Tradução nossa.

¹⁰³ Tradução nossa.

¹⁰⁴ Tradução nossa.

associada à baixa autoestima, fator que levaria à dislexia. No dia 26 de agosto, mais uma vez, outra referência ao mesmo assunto em "Quando as escolas não entendem a dislexia: “A dislexia é considerada a principal causa do fracasso escolar, e é a principal desordem do chamado 'Dificuldades Específicas de Aprendizagem' (DEAS)””¹⁰⁵ (CLARÍN, 2013, online).

Figura 21. Publicação no *Clarín*, em 19 de agosto de 2013

Tomar conciencia
Sin miedo a la dislexia

Este trastorno para leer y escribir afecta a más del 10% de la población en edad escolar. Para abordarlo satisfactoriamente es imprescindible el diagnóstico temprano.



La dislexia se asocia con el fracaso escolar y la baja autoestima.

Fonte: Site *Clarín*.

Novas aparições do termo voltaram a surgir em 2015. Em 22 de maio, Ismael Bermúdez¹⁰⁶ escreveu que quase um terço das crianças de até quatro anos viviam em lares pobres, associando o fracasso escolar às dificuldades vividas ainda na primeira infância.

O tema continuou recebendo relevo, como mostra o texto de Marina Aizen¹⁰⁷ “Histórias comoventes de mães adolescentes”, publicado na editoria Viva, sobre como mães jovens e pais sem escolarização podem levar os filhos a repetir o *fracasso escolar*.

Em 20 de agosto de 2015, “Buscam por lei que as escuelas se adaptem às crianças com dislexia”, publicação escrita por Alfredo Dillon¹⁰⁸, informou que entre 5% e 10% dos alunos argentinos sofriam com dislexia, o que ocasionava o *fracasso escolar*.

¹⁰⁵ Tradução nossa.

¹⁰⁶ Economista, analista econômico, jornalista e professor argentino.

¹⁰⁷ Jornalista especializada em temas ambientais. Foi correspondente em Nova York do diário Clarín.

¹⁰⁸ Jornalista especializado em educação no jornal Clarín e professor e pesquisador na Faculdade de Ciências Sociais da Universidad Católica Argentina.

Em 11 de setembro de 2015, outra publicação pautava novamente a questão da saúde, abordando a desnutrição e como o nascimento de bebês de baixo peso teria um 12% mais chances de ter *fracasso escolar*.

Já a última referência em 2015, em 8 de outubro de 2015, o jornalista Alfredo Dillon escreveu "A política de educação deve ser considerada responsável pelos resultados", criticando o fato de o sistema parecer não reagir diante do *fracasso escolar*.

O tema dislexia continuava a ocupar o noticiário do *Clarín* em associação ao *fracasso escolar*, como podemos perceber na publicação, de 17 de agosto de 2016, "Um em cada dez alunos sofre dislexia e avança uma lei para oferecer tratamento gratuito"¹⁰⁹. O texto afirmou que a dislexia se tratava de um distúrbio que impedia o domínio da leitura e provocava o *fracasso escolar*.

Quase dois meses depois, em 4 de outubro de 2016, outra reportagem de Alfredo Dillon, "Lei da Dislexia deu um novo passo no Congresso"¹¹⁰, seguiu pautando o assunto:

Cerca de 10% da população sofre de dislexia: na maioria das salas de aula argentinas há pelo menos uma criança com este distúrbio de aprendizagem, que é hereditário e causa o fracasso escolar. O projeto de lei exige que as empresas de seguro social e de saúde cubram o tratamento: hoje, só o diagnóstico custa uma média de 4.000 pesos (DILLON, Sociedad, 2016, online)

O tema foi publicado mais outras três vezes, até 2019, por Rosario Medina¹¹¹, que escreveu, por exemplo, que a dislexia deveria ser um assunto amplamente discutido por professores e era considerada uma das causas do *fracasso escolar*.

Em 10 de julho de 2017, a gravidez na adolescência apareceu em "A cada três horas, uma menina entre 10 e 14 anos de idade tem um bebê na Argentina", matéria escrita por Mariana Iglesias¹¹². A publicação reforçou o papel do Estado em sua obrigação, conforme a Lei de Educação Nacional 26.026 (2006), de garantir as condições necessárias para que os estudantes pudessem cumprir suas trajetórias escolares. "A conclusão do ensino médio não pode mais ser considerada um problema individual. A educação secundária obrigatória reforça a necessidade de políticas de retenção e a análise das causas do abandono ou insucesso escolar"¹¹³ (IGLESIAS, 2017, online).

¹⁰⁹ Tradução nossa.

¹¹⁰ Tradução nossa.

¹¹¹ Jornalista argentina

¹¹² Jornalista argentina.

¹¹³ Tradução nossa.

Em 6 de dezembro de 2017, o jornal publicou sobre o novo ensino médio, cuja missão era erradicar o *fracasso escolar* e manter os alunos na escola. Já em 10 de junho de 2018, Silvia Fesquet¹¹⁴ disse que os estudantes alemães tinham menos taxas de *fracasso escolar* por conta da educação obrigatória no país, desde 1919, a partir dos seis anos de idade.

Outro artigo de opinião, constando o termo que foi escrito por Magdalena Fernandes Lemos¹¹⁵, em 15 de outubro de 2018, em que nele a autora apontou a diversidade como ferramenta de transformação educativa, sendo responsabilidade do estado colocá-la em prática.

Fracassar na escola é ser preguiçoso, estúpido, irresponsável, inútil. O fracasso escolar é um ensino personalizado, mas não personalizado. Se queremos um sistema equitativo que reconheça e celebre a diversidade de cada aluno, então precisamos reimaginá-lo. Baralhar e dar novamente (FERNANDES, Opinión, 2018, online)

Em 2019, último proposto em recorte temporal, o *Clarín* veiculou o *fracasso escolar* dez vezes, com atenção para os artigos de opinião.

Em 4 de março de 2019, a publicação “O 'drama' de repetir e a angustia familiar” apresentou comentários de leitores, como o Ricardo Delgado, no qual disse que o *fracasso escolar* havia se tornado um problema de ordem pública, especialmente pelos índices de desistência, repetência e a abandono escolar.

A lista de alunos que falharam em algum momento de sua escolaridade é muito longa. Alguns com uma ou duas repetições. O que teria sido deles se nenhuma instituição lhes tivesse dado a possibilidade de continuar (além disso, nenhuma falha escolar define o futuro de um adolescente) (...) Há alguns anos, o chamado fracasso escolar tornou-se um problema público, especialmente devido à ampla divulgação de estatísticas sobre a interrupção, repetição e abandono da escolaridade por parte dos adolescentes. A repetição em si já é suficientemente traumática e nada mais deve ser acrescentado, embora a raiva dos pais e a intenção de castigar seja compreensível. Mas a angústia dos pais e dos próprios alunos não termina em fevereiro, quando falham seu último assunto e as previsões da família são confirmadas: eles têm que repetir (CLARÍN, Cartas al país, 2019, online)

¹¹⁴ Jornalista e secretária geral de redação no jornal *Clarín*.

¹¹⁵ Jornalista argentina.

Figura 22. Publicação no *Clarín*, em 4 de março de 2019.



“El 'drama' de repetir y la angustia familiar”



Fonte: Site *Clarín*.

Em 15 de junho de 2019, Marcos Novaro¹¹⁶ publicou na editoria “Política” o texto “Chile e Argentina, tão próximos, tão diferentes, e foco de um debate”¹¹⁷, comparando as políticas entre os dois países, e salientando como os indicadores de *fracasso escolar*, de repetência e avaliação, pioraram na Argentina.

Outro texto opinativo, de Claudia Romero¹¹⁸, em 19 de julho de 2019, criticou o fato de as escolas mais se parecerem a quartéis, e que o *fracasso escolar* é um *fracasso* da sociedade.

O fracasso escolar é um fracasso múltiplo. Os alunos fracassam, as escolas fracassam, a sociedade fracassa. O enorme empreendimento educacional de produzir aprendizagem, garantindo sua qualidade e relevância e garantindo equidade não apenas falha em suas promessas não cumpridas, mas também gera danos individuais e sociais quando este fracasso se torna sistemático, naturalizado e até mesmo legitimado nas populações mais vulneráveis. Combater o fracasso escolar, aquela fábrica dos excluídos, é o verdadeiro trabalho público e é uma tarefa árdua que não pode ser evitada ou enfrentada com propostas apressadas de campanha ou resolvida com voluntarismo. E é nas escolas que esta batalha é travada, não em substitutos cívico-militares (ROMERO, Opinión, 2019, online)

Por fim, em 7 de outubro de 2019, a publicação “A fobia escolar existe e provoca enorme sofrimento nas crianças”¹¹⁹ outra vez explicou como a fobia escolar levaria ao *fracasso escolar*, caso não tratada a tempo.

¹¹⁶ Sociólogo, doutor em filosofia e diplomado em direito constitucional e ciência política.

¹¹⁷ Tradução nossa.

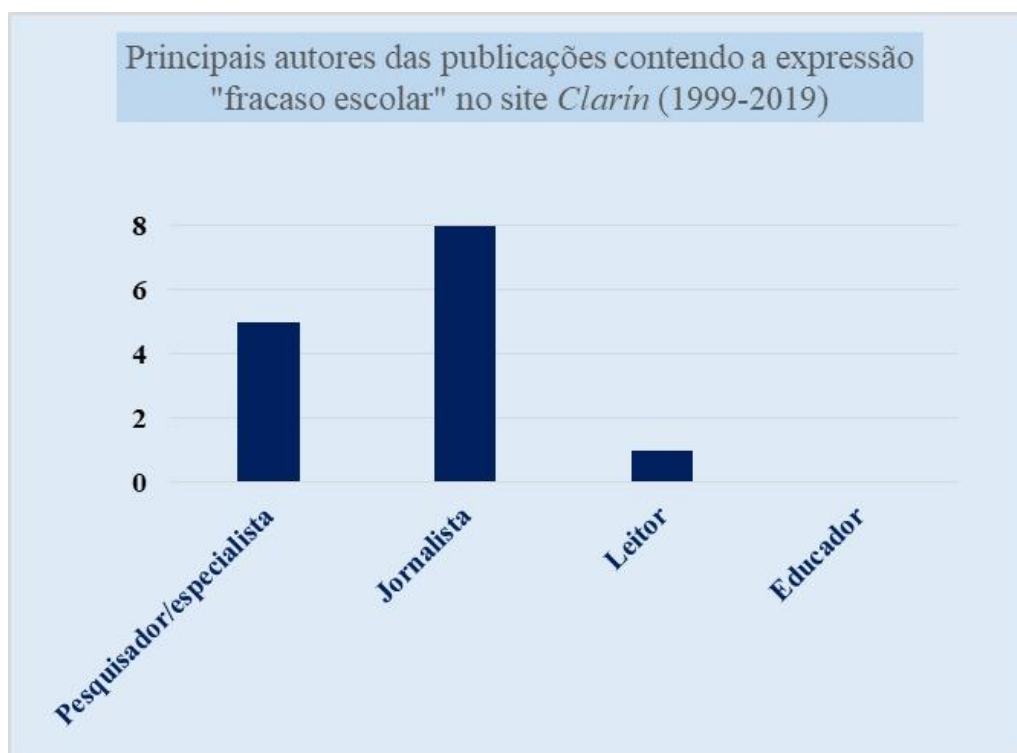
¹¹⁸ Doutora em Educação, professora e pesquisadora da Universidad Di Tella.

¹¹⁹ Tradução nossa.

O *Clarín* foi o veículo com mais circulação da expressão *fracasso escolar* entre os analisados neste estudo. Apesar de não ter uma editoria específica de Educação, concentrou a maior parte da cobertura em “Sociedad” – espaço dedicado a publicações consideradas do cotidiano – e na subseção “Sociedad Educación”, ou seja, dedicado aos assuntos sobre educação. O termo teve mais recorrência na década de 2010 e foi correlacionado, essencialmente, a temas como “desempenho escolar”, “evasão”, “abandono”, “dislexia”, “exclusão/pobreza”, inclusive com referências. A maior parte dos autores das publicações foi de jornalistas; - oito menções à expressão nas manchetes.

Além disso, indicamos no gráfico¹²⁰ a seguir a distinção de autores que circularam o tema e, como no caso do *Clarín*, a incidência do uso do termo foi entre jornalistas do jornal.

Gráfico 13. Autores do *fracasso escolar* no *Clarín*.



Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no site do jornal *Clarín*.

¹²⁰ Importante pontuar que em 50 publicações o jornal não indicou a assinatura de um autor específico, mas todas elas foram reportagens.

4.3. Por dentro do *La Nación*

4.3.1. A história do jornal

O *La Nación* é um jornal argentino, com circulação nacional, fundado em 4 de janeiro de 1870, pelo ex-presidente da Argentina Bartolomé Mitre (1821-1906) e associados. O diário tem circulação média de 81 exemplares de segunda a sexta e 250.000 aos domingos. Segundo maior jornal da Argentina em termos de circulação, atrás do *Clarín*, é considerado também um dos principais veículos argentinos, símbolo da expressão do liberalismo conservador.

Figura 23. Capa do jornal *La Nación*.



Fonte: Site *La Nación*.

Bartolomé Mitre foi um dos líderes do Partido Unitario porteño até 1862 e, mais tarde, líder do Partido Nacionalista, quando se tornou presidente da República, em 1862, após derrotar o líder do federalismo, o Entre Ríos Justo José de Urquiza, na Batalha de Pavón (1861).

Ao terminar seu mandato, em 1868, Mitre batizou o jornal com o nome de seu partido político, em referência à promessa de fundar um Estado nacional forte, sediado na cidade de Buenos Aires e capaz de dominar as autonomias provinciais.

O *La Nación* foi a plataforma política do Mitreísmo, a partir daquele momento, e se tornou uma das principais forças de oposição ao Roquismo, corporizada no Partido Nacional Autônomo (PAN), cuja principal expressão na mídia foi o jornal *La Prensa*, dirigido pelo político Roquista José C. Paz. Com a morte de Mitre, em 1906, o jornal passou a ser comandado pelos filhos Bartolomé Mitre y Vedia e Emilio Mitre.

Segundo Sidicaro (1993), o *La Nación* foi uma publicação destinada a um sector bastante definido da sociedade argentina: as classes dirigentes (seja na esfera política, econômica ou devido ao seu prestígio social), às quais se juntaram setores médios da população, que no início não tinham estado entre os seus compradores.

Ainda conforme esse autor, o objetivo fundamental do diário não era apenas informar e explicar os acontecimentos, mas também integrar os seus leitores, especialmente na coluna Editorial. por meio de um "estilo pedagógico", no qual procurava instruir sobre como interpretar os acontecimentos mais importantes e como agir diante deles.

Segundo Rubén Biselli (2005, p. 6), o jornal *La Nación*,

apresenta-se como um jornal que, além do barulho ensurdecedor da economia e da política, sabe levar em conta, ao contrário de seus concorrentes, outras questões "transcendentais", identificá-las na confusão diária das notícias e apresentá-las a seus leitores com a importância que "merecem". Mais uma vez, é a tradição do "jornal sério e de qualidade" que é ativado, aquele jornal no qual seus leitores obviamente encontrariam um espelho no qual se olhariam. Mas também, sem dúvida, o do jornal que se considera parte da cultura letrada, que se considera parte de seu tecido, que define seu lugar nele como um "órgão de difusão" de suas melhores realizações ou dos perigos que ameaçam sua continuidade¹²¹ (BISSELLI, 2005, p.6)

Também segundo Bisseli, o diário transferiu e manteve a preocupação com a própria estética em sua versão digital, de maneira fiel à sua tradição, como pioneira do jornalismo digital na Argentina:

¹²¹ Tradução nossa.

É interessante notar, a propósito, que o jornal argentino que mais tenta manter a tradição do jornal sério, objetivo e distante, que mais tenta continuar definindo seu papel em linha com uma esfera pública sujeita a razões argumentativas, se abre, quase diariamente, a um tipo de interpelação de seus leitores que, apesar da "sobriedade" que é inevitável para o *La Nación*, não pode esconder sua adesão a um regime de contato, que hoje define a TV - que se tornou o regime hegemônico da semiose da mídia -, mas que tem sua proto-história naqueles jornais sensacionalistas dos quais o *La Nación* vem tentando se distanciar desde as primeiras décadas do século 20¹²² (BISSELI, 2005, p. 7).

De acordo com o pesquisador Diego de Ângelo de Araújo Roriz, na dissertação “Os radicais do poder: o jornal *La Nación* e o segundo governo de Hipólito Yrigoyen (1928-1930)”, a criação do diário ocorreu em meio à cultura letrada da população do país: “Estima-se que em 1870, segundo o Censo Nacional daquele ano, a população argentina fosse de aproximadamente 1.8777.000 habitantes, e, destes, somente em Buenos Aires, cerca de 60 mil pessoas, quase um terço da população portenha deste período, sabia ler e escrever” (RORIZ, 2017, p.69).

Para o historiador argentino Juan Romulo Fernandez (1943), desde sua criação, o jornal *La Nación* assumiu um ar combatente em sua linha editorial, sobretudo a partir dos principais acontecimentos políticos, a partir da visão das classes mais abastadas.

Já, segundo Roriz, transportava o pensamento de Mitre:

Bartolomé Mitre buscou fazer de seu jornalismo o reflexo do futuro que ele próprio ansiava à Argentina: um jornal elegante e ao mesmo tempo com posições políticas claras, ideologicamente baseado segundo as premissas liberais-democráticas de seu tempo, balizadoras do estado de direito e da defesa inquestionável das liberdades individuais e de um Estado garantidor do bem-estar do cidadão argentino. Não obstante, o jornal também seria o reflexo das próprias ideologias pessoais de Mitre, bem como seu porta-voz para a sociedade argentina. O passado político de Mitre, já delineado ao longo do primeiro capítulo deste trabalho, denunciava as posições por ele assumidas no *La Nación*. Ele próprio fora um homem de posições políticas e ideológicas bastante claras e audazes, chegando mesmo a defendê-las com punho de sua espada, não obstante a sua preferência pela pena da caneta. Fora um jovem intelectual engajado em torno da causa unitarista, que buscou centralizar o poder de facto nas mãos da cidade de Buenos Aires (RORIZ, 2017, p.69)

¹²² Tradução nossa.

4.4. O fracasso escolar nas páginas *La Nación*

Procuramos o termo *fracaso escolar* (em espanhol) no site do jornal *La Nación*. Por meio do sistema de busca avançada, conseguimos encontrar os resultados a partir da data específica – como dos demais diários analisados, entre 1º de janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 2019. Além de indicar as publicações contendo a expressão, o próprio sistema reuniu também as seções e os autores correspondentes.

Ano de 1999 - 17/01/1999, *Comunidad*/ 13/02/1999, *Sociedad*/ 09/03/1999, *Cultura*/ 05/04/1999, *Sociedad*/ 22/09/1999, *Sociedad*. **Década de 2000** – 03/10/2000, *Sociedad*/ 24/08/2001, *Cultura*/ 18/09/2002, *Cultura*/ 11/12/2002, *Sociedad*/ 11/04/2003, *Cultura*/ 18/02/2004, *Cultura*/ 02/05/2004, *Cultura*/ 17/09/2005, *Comunidad*/ 27/02/2006, *Cultura*/ 21/03/2007, *Cultura*/ 04/10/2008, *Cultura*/ 09/03/2009, *Cultura*/ 30/05/2009, *Cultura*/ 05/09/2009, 20/09/2009, *Cultura*/ 29/09/2009, *Cultura*/ 30/12/2009, *Cultura*. **Década de 2010** – 21/11/2010, *Cultura*/ 13/04/2011, *Mundo*/ 07/02/2013, *Sociedad*/ 14/08/2018, *Sociedad*/ 24/03/2019, *Economía*.

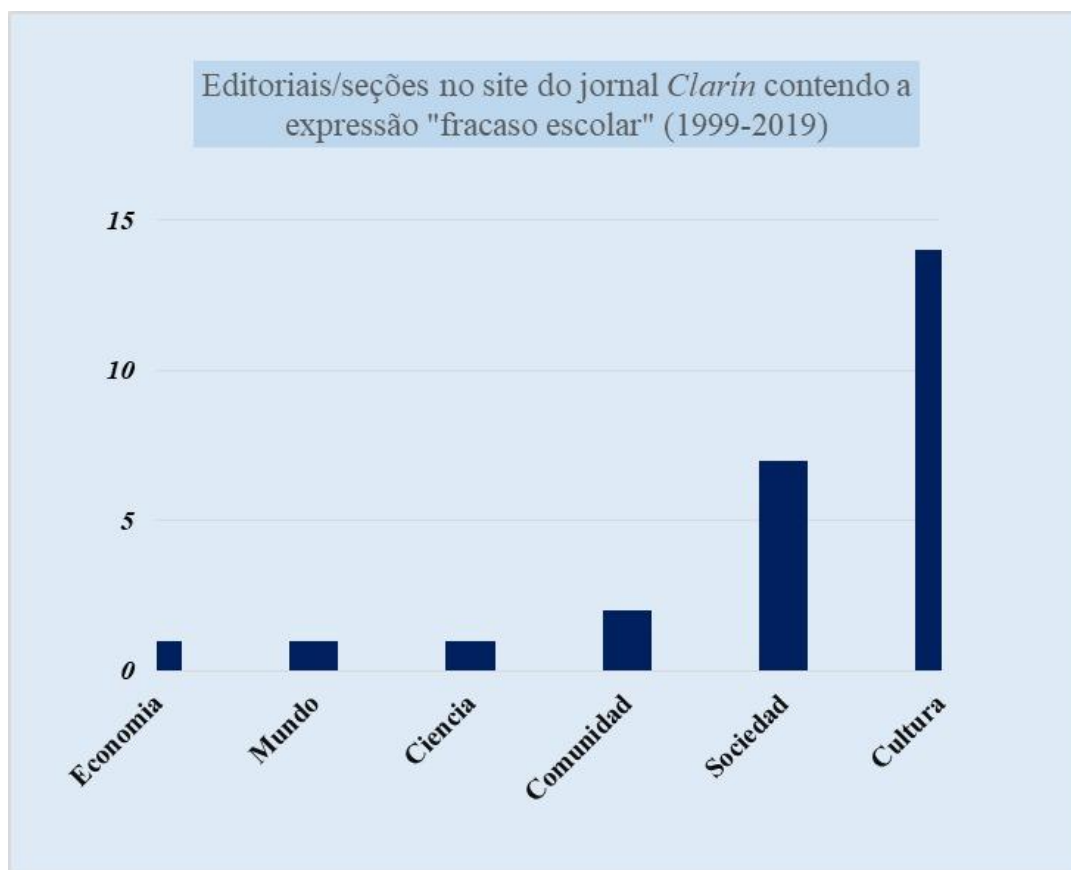
Gráfico 14. Circulação do termo *fracaso escolar* no *La Nación*.



Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no site *La Nación*.

No gráfico anterior, observamos a frequência do uso do termo nas diferentes décadas, com mais recorrência na década de 2000.

Gráfico 15. Circulação do termo *fracasso escolar* nas editoriais do *La Nación* (1999-2019)



Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no site *La Nación*.

No gráfico acima, notamos a disposição da expressão *fracasso escolar* em seis seções distintas no site do *La Nación*, com destaque para “Cultura” e “Sociedad”.

4.4.1. A cobertura nos anos 1999

No ano de 1999, o termo *fracasso escolar* foi veiculado cinco vezes no jornal. As referências vão de concepções mais individualizantes, como os déficits sensoriais, às concepções mais recorrentes, como evasão e repetência.

Em 17 de janeiro daquele ano, a editoria “Comunidad” publicou o texto "Se você quer usar o que sabe para ajudar os outros: Junte-se a nós!"¹²³, no qual a expressão *fracasso escolar* seria a ausência de déficits sensoriais, ou seja, questões como a dificuldade de processar e expressar as sensações do corpo.

Um mês depois, em 13 de fevereiro, a editoria Sociedad divulgou o texto “Decibe: os pais devem controlar a educação”¹²⁴, contendo uma entrevista com o então ministro da educação, especialmente sobre a situação do *fracasso escolar* no país.

Em 5 de abril, a mesma editoria divulgou a publicação “Resultados perturbadores em um estudo sobre o abandono escolar”¹²⁵, apresentando dados de um estudo sobre as causas do abandono escolar, realizado por uma instituição privada.

Talvez o comportamento que mais chocou o psicólogo tenha sido o abuso que vários adolescentes infligem a seus pais, especialmente quando os pais estão angustiados com o fracasso de seus filhos na escola. Muitos chegam ao ponto de atacá-los fisicamente. Como Andrés, que confessou: "Quando minha mãe chorava, eu gritava com ela ou quebrava alguma coisa". Era a única maneira de fazê-la calar a boca.¹²⁶ (LA NACIÓN, Sociedad, 1999, online)

Por fim, em 22 de setembro de 1999, uma republicação da Agência Efe também correlacionou *fracasso escolar* à evasão: “O índice de fracasso escolar é muito alto e quase cem por cento daqueles que começam a estudar, frequentemente quando têm 12 ou 13 anos de idade, nunca terminam seus estudos”¹²⁷ (CLARÍN, 1999, online).

4.4.2. A cobertura na década de 2000

Nesse período, o jornal *La Nación* circulou 18 publicações com o conceito de *fracasso escolar*, nas quais as correlações foram, majoritariamente, abandono, evasão, desempenho escolar e pobreza.

Em 24 de Agosto de 2001, Juana Libedinsky¹²⁸ publicou na editoria Cultura a

¹²³ Tradução nossa.

¹²⁴ Tradução nossa.

¹²⁵ Tradução nossa.

¹²⁶ Tradução nossa.

¹²⁷ Tradução nossa.

¹²⁸ Jornalista argentina do jornal *La Nación*.

reportagem “Uma rádio escolar ajuda a evitar as desistências”. Nele, a autora explica que a iniciativa de promover atividades com áudio, inspirada nos Estados Unidos, foi considerada uma ideia original no combate ao abandono e ao *fracasso escolar* em escolas pobres.

Em 18 de setembro de 2002, Mariano De Vedia¹²⁹ assinou a reportagem contendo o termo na manchete: “Evitar o fracasso escolar”¹³⁰. Segundo ele, a cidade de Buenos Aires havia se tornado, um dia antes daquela publicação, a primeira jurisdição na América Latina a tornar o ensino médio obrigatório, e reforçou se tratar de uma tendência crescente na região – Chile e Uruguai estavam a caminho de discutir projetos similares –, com mais alcance político e institucional do que o efeito imediato. “Tão importante quanto isto - e ainda mais importante que a própria lei - são as medidas pedagógicas que o governo local e as escolas teriam que implementar para evitar os golpes esmagadores do fracasso escolar” (VEDIA, 2002, online).

O autor, como veremos em outras publicações, costumava destacar a palavra *fracasso* ou o termo *fracasso escolar* em suas manchetes. No caso acima, diferentemente do que vimos até agora, apresentou um caráter propositivo à questão do *fracasso escolar*.

Em 11 de dezembro de 2002, os temas “nutrição” e “rendimento escolar” se uniram ao *fracasso escolar* na publicação que mostrou ser alto o índice de crianças subnutridas no país.

Em 11 de abril de 2003, outra publicação exibiu a palavra *fracasso* no título (“Poucas horas de aulas explicam o fracasso”)¹³¹. De acordo com o jornalista Mariano De Vedia, a carga horária destinada aos estudantes argentinos em relação aos americanos e europeus, impactaria na formação e, conseqüentemente, levaria ao *fracasso*.

¹²⁹ Jornalista argentino do jornal *La Nación*.

¹³⁰ Tradução nossa.

¹³¹

Figura 24. Publicação no *La Nación*, em 11 de abril de 2003.

The image shows a screenshot of a news article on the website 'LA NACION'. At the top, there is a navigation bar with 'SECCIONES' and 'BUSCAR'. Below this is a banner for a real estate listing by Oscar Freire, featuring a house and a pool, with text: '174 M² E 217M² | 3 E 4 SUÍTES', '2 OU 3 VAGAS DETERMINADAS', and a 'CONHEÇA' button. The article title is 'Pocas horas de clase explican el fracaso' in large, bold black letters. Below the title, the text reads: 'En los países europeos la jornada escolar tiene 120 minutos más por día que en la Argentina; especialistas aconsejan estrategias'. The date '11 de abril de 2003' is shown. The author's name 'Mariano De Vedia' is displayed next to a small circular profile picture, with 'LA NACION' written below it.

Fonte: Site *La Nación*.

As quatro horas de aula por dia, frequentadas por 95% das crianças das escolas primárias em nosso país, são notavelmente escassas em comparação com as seis horas diárias na maioria dos países europeus e nos Estados Unidos, segundo estatísticas internacionais (...) Esta é uma das lições que, na opinião de renomados especialistas em educação, consultados pela LA NACION, mostra o fracasso escolar de nosso país nos testes realizados pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional, que colocou os alunos argentinos em 31º lugar entre 35 países (VEDIA, 2003, Cultura, online)

Em 18 de fevereiro de 2004, a publicação “Filmus pediu relatórios sobre o fracasso escolar”, abordou que o então Ministro da Educação, Daniel Filmus, solicitou, a todas as províncias, relatórios detalhados sobre o estado da educação. Consultados por *La Nación*, os Ministros da Educação de Córdoba, Catamarca, Tucumán e San Luis concordaram que a reprovação e o abandono escolar eram um problema socioeconômico agravado pela crise vivida pelo país, ou seja, o resultado do *fracasso escolar*.

María Isabel Acuña, de Catamarca, uma província com uma das maiores taxas de evasão escolar do país (17,92%), disse que, para controlar o insucesso escolar, eles só estão trabalhando com os planos do Ministério da Educação nacional. "Na próxima semana, vamos começar a elaborar programas locais para combater este problema. Estamos preocupados com a questão, mas ainda não definimos um plano para erradicar o abandono escolar", disse ele (CLARÍN, 2004, online)

Em 17 de setembro de 2005, a autora Mercedes Colombres¹³² publicou a reportagem “Combater a pobreza, uma estratégia contra o fracasso”¹³³, mostrando que o *fracasso escolar* era definido como um descompasso entre o potencial e o rendimento dos estudantes, o que se traduziria no estigma da repetição e desistência, vistos com mais frequência nos pobres.

Figura 25. Publicação no *La Nación*, em 17 de setembro de 2005



Fonte: Site *La Nación*.

Em 2007, as duas publicações novamente evidenciaram o termo *fracasso escolar* nas manchetes das reportagens. Em 21 de março, em “Conseguiram reverter o fracasso escolar”, foi citada a redução no número de crianças que repetiram a primeira série do ensino primário, segundo a Unicef. "É possível superar o fracasso escolar - repetição, excesso de idade, abandono escolar – em contextos de pobreza nos três primeiros anos da escola primária" (CLARÍN, 2007, online).

Figura 26. Publicação no *La Nación*, em 21 de março de 2005.



Fonte: Site *La Nación*.

¹³² Jornalista argentina, cronista no *La Nación*.

¹³³ Tradução nossa.

Em 17 de novembro de 2007, o único texto publicado na editoria “Ciencia” evidenciou o termo no título "As crianças indisciplinadas não estão condenadas ao fracasso escolar"¹³⁴. No texto, especialistas de Nova Iorque afirmaram não haver ligação direta entre o bom comportamento e o mau desempenho dos estudantes. O termo, todavia, apareceu apenas na manchete.

Em 4 de outubro de 2008, uma publicação mostrou uma entrevista com o escritor francês Daniel Pennac, na qual o título “Eu tenho vivido o fracasso escolar”¹³⁵ estampou uma aspa na qual mencionou ter vivido o *fracasso escolar*.

Figura 27. Publicação no *La Nación*, em 4 de outubro de 2008.



Fonte: site *La Nación*

O texto, em formato pingue-pongue, abordou o lançamento do livro do autor, uma obra autobiográfica sobre a educação em seu país, partindo de sua experiência como aluno e professor. O termo *fracasso escolar* surgiu nas partes em que disse, além de ter vivido o problema, que os internatos poderiam ser a solução para os estudantes que sofrem com o *fracasso escolar*.

Em 9 de março de 2009, a publicação “62% dos estudantes falham no polimodal na província de Buenos Aires”¹³⁶, de Mariano De Vedia, em “Cultura”, mostrou como, desde 2002, o número de alunos que repetiram o terceiro ano clássico do ensino médio havia

¹³⁴ Tradução nossa.

¹³⁵ Tradução nossa.

¹³⁶ Tradução nossa.

dobrado. "Antes, a taxa era menor porque o fracasso escolar estava mais concentrado no clássico primeiro ano do ensino médio (agora oitava série) e muitos não chegavam ao terceiro ano", disse Pogré. Entretanto, a taxa de repetição, no início do ensino médio, ainda é muito alta: 19,9%"¹³⁷ (VEDIA, 2009, online).

Dois meses depois, em 30 de maio de 2009, o tema da evasão, a partir das diferenças sociais, apareceram também em "Aumentam a desigualdade escolar e a exclusão"¹³⁸. O texto de Cynthia Palacios¹³⁹, na editoria "Cultura", abordou a questão da evasão escolar e apresentou o termo *fracasso escolar* a partir da observação de uma coordenadora de educação:

"Experiências de inclusão precoce de crianças na pobreza, em escolas de boa qualidade, mostraram melhorias substanciais nas medidas cognitivas e melhoraram a probabilidade de que elas serão capazes de ter um desempenho aceitável na escola e evitar o fracasso escolar", acrescentou a coordenadora do Barômetro da Dívida Social, Ianina Tuñón (PALACIOS, Cultura, 2009, online).

Em 5 de setembro de 2009, Mariano De Vedia assinou o texto "Um povo contra o fracasso escolar"¹⁴⁰, que destaca uma parceria entre o governo local, empresas e ONGs, para treinar professores e equipar escolas na cidade de Gobernador Virasoro, em Corrientes.

Nesta cidade do noroeste de Corrientes, onde 70% da população tem menos de 30 anos de idade e 30% desse total tem menos de 9 anos de idade, a comunidade assumiu um programa da Unesco e da Universidade de San Andrés e colocou todas as suas escolas primárias a trabalhar para combater o fracasso escolar¹⁴¹ (VEDIA, Cultura, 2009, online)

¹³⁷ Tradução nossa.

¹³⁸ Tradução nossa.

¹³⁹ Jornalista argentina.

¹⁴⁰ Tradução nossa.

¹⁴¹ Tradução nossa.

Figura 28. Publicação no *La Nación*, em 5 de setembro de 2009.



Fonte: Site *La Nación*

Em 30 dezembro de 2009, mais uma vez a abordagem sobre a possibilidade de avançar o ano escolar mesmo não tendo passado em até três disciplinas, além de outras medidas para minimizar o abandono: "As mudanças no sistema de ensino secundário em Córdoba, que visam reduzir o abandono e o insucesso escolar, também incluirão uma redução do número de matérias nos três primeiros anos do ensino secundário"¹⁴² (CLARÍN, 2009, online).

4.4.3. A cobertura na década de 2010

Nesse período, cinco publicações estamparam as páginas de *La Nación*. Em 21 de novembro de 2010, Inés Dussel¹⁴³, em reportagem especial para o jornal, publicou "Pensar a oferta escolar"¹⁴⁴. Segundo ela, muitos professores passavam a exigir menos de seus alunos por conta das dificuldades apresentadas por eles, enquanto outros mantinham o mesmo nível de cobrança, deixando exclusivamente a cargo dos próprios educadores definir quais alunos fracassavam ou não na escola. "Infelizmente, estes professores são muitas vezes os que definem o fracasso escolar, pois não existem órgãos coletivos para decidir se um aluno passa ou não"¹⁴⁵ (DUSSEL, 2010, online).

Em 7 de fevereiro de 2013, María Elena Polack¹⁴⁶ escreveu sobre o "Programa de

¹⁴² Tradução nossa.

¹⁴³ Especialista em educação e cultura digital.

¹⁴⁴ Tradução nossa.

¹⁴⁵ Tradução nossa.

¹⁴⁶ Jornalista do jornal *La Nación*.

prevenção à evasão escolar em Buenos Aires”, cuja iniciativa era voltada ao combate à evasão estudantil do sistema de ensino.

Atualmente, 11% das pessoas que entram no ensino médio abandonam a escola. O fracasso escolar é mais prevalente no primeiro e segundo anos. Enquanto isso, na escola primária, 30% dos alunos estão acima da idade permitida, o que significa que não estão na série em que deveriam estar, de acordo com sua idade (POLACK, Sociedad, 2013, online)¹⁴⁷

Finalmente, em 24 de março de 2019, o texto “Como o fracasso escolar transformou um jovem em um hoteleiro multimilionário”¹⁴⁸, publicado na editoria “Economia” – originalmente veiculada no site “BBC News Mundo” –, revelou a história de Se Robin Hutson, fundador e CEO de uma rede de hotéis, que foi reprovado no ensino médio, mas se tornou um bilionário.

Como podemos perceber, assim com os demais diários analisados, o *La Nación* também não tem uma editoria de “Educação”. O jornal publicou 26 reportagens, basicamente a mesma quantidade da *Folha de S.Paulo*, porém quase três vezes menos que o concorrente *Clarín*. A predominância da circulação se concentrou na editoria “Cultura”; em seguida, “Sociedad” e “Comunidad” – uma similaridade em relação ao *Clarín* e uma distinção em relação aos jovens brasileiros. As principais correlações estiveram em temas como “primeira infância”, “desempenho/rendimento escolar”, “exclusão/pobreza”, “evasão” e “abandono”.

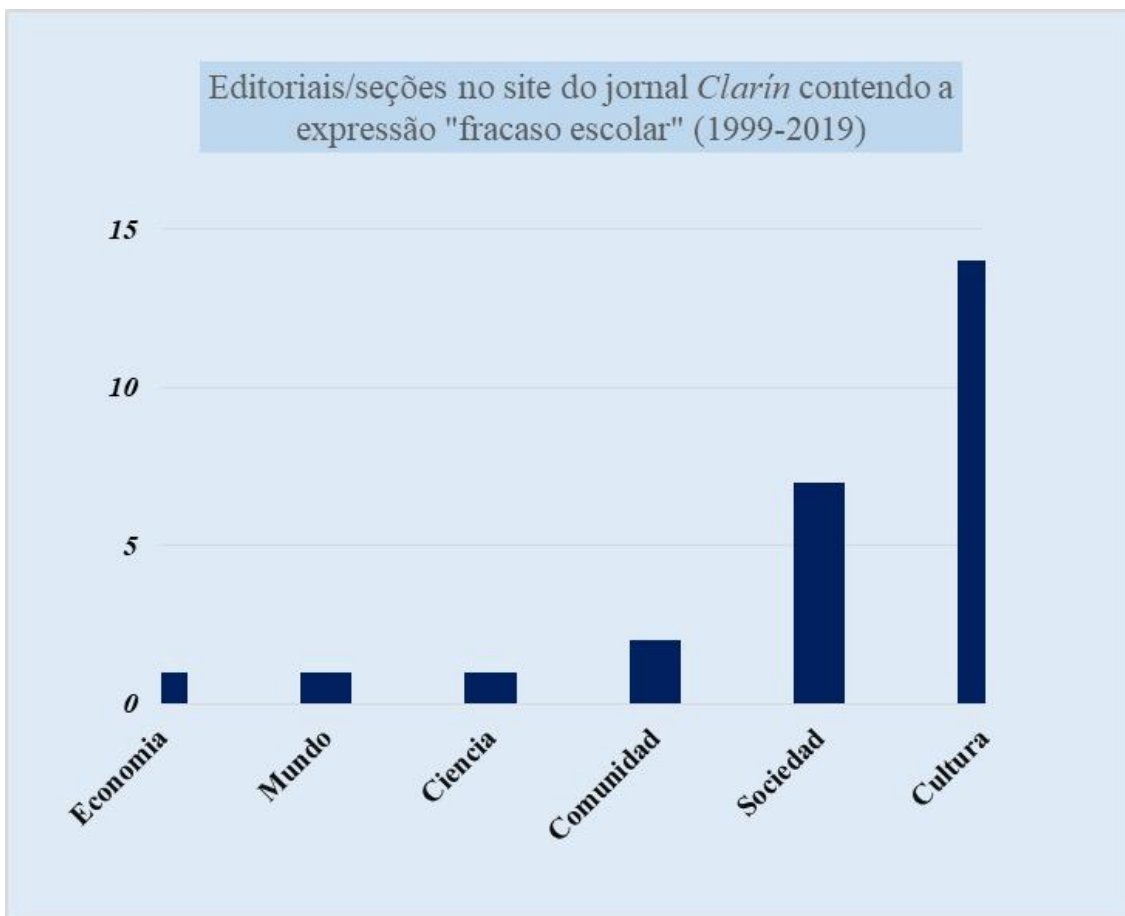
Ademais, no gráfico¹⁴⁹ abaixo, mostramos o total de publicações assinados pelos autores das publicações contendo referências ao *fracasso escolar*. Podemos observar, portanto, que a maior parte foi escrita por jornalistas.

¹⁴⁷ Tradução nossa.

¹⁴⁸ Tradução nossa.

¹⁴⁹ Importante pontuar que em 11 publicações o jornal não indicou a assinatura de um autor específico, mas todas elas foram reportagens.

Gráfico 16. Autores do *fracasso escolar* no jornal *La Nación*.



Fonte: Dados obtidos via levantamento realizado pelo autor no site *La Nación*.

4.5. As vozes do *fracasso escolar*

No quadro abaixo, sistematizamos comparativamente algumas das principais análises encontradas nos quatro veículos latino-americanos analisados ao longo desta tese, tendo em consideração aspectos como a existência de uma editoria ou espaço dedicado à cobertura educacional, o total de citações contendo a expressão, a presença do termo nas editorias dos jornais, as principais correlações sobre seu uso, entre outros.

Quadro 1: Análise comparativa entre os jornais*Folha de S.Paulo, O Globo, Clarín e La Nación.*

<p><i>Folha de S.Paulo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tem editoria de “Educação”, mas manteve uma editoria exclusiva na década de 80; após alguns cadernos, hoje, extintos; - 25 publicações contendo <i>fracasso escolar</i>; - Predominância da circulação do termo na editoria “Opinião”; em seguida “Cotidiano”; - Presença em 7 editorias diferentes; - Maior incidência do uso da expressão na década de 2000; - Maior recorrência de correlações ao termo para “desempenho/rendimento escolar”, “reprovação”, “abandono”, “evasão” – há também menções a cursos de psicopedagogia; - Maior parte dos autores das publicações foram de pesquisadores/especialistas e/ou fontes oficiais do governo; - Nenhuma menção à expressão nas manchetes. 	<p><i>O Globo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tem editoria de “Educação”; - 39 publicações contendo <i>fracasso escolar</i>; - Predominância da circulação do termo na editoria “Opinião”; em seguida “O País”; - Presença em 14 editorias diferentes; - Maior incidência do uso da expressão na década de 2000; - Maior recorrência de correlações ao termo para “infância (desenvolvimento/psicologia infantil, dislexia, entre outros)”, “desempenho/rendimento escolar”, “reprovação”, “repetência”, “iniciativas não-governamentais” – há ainda referências a cursos e cotas. - Maior parte dos autores das publicações foram de pesquisadores/especialistas e/ou fontes oficiais do governo; - Nenhuma menção à expressão nas manchete (apenas uma na linha fina)
<p><i>Clarín</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tem editoria de “Educação”, mas concentrou parte da cobertura na subseção “Sociedad Educación”; - 72 publicações contendo <i>fracasso escolar</i>; - Presença em 12 editorias diferentes; - Predominância da circulação do termo na editoria “Sociedad (Sociedad Educación)”; - Maior incidência do uso da expressão na década de 2010; 	<p><i>La Nación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tem editoria de “Educação”; - 26 publicações contendo <i>fracasso escolar</i>; - Presença em 6 editorias diferentes; - Predominância da circulação do termo na editoria “Cultura”; em seguida “Sociedad” e “Comunidad”; - Maior incidência do uso da expressão na década de 2000; - Maior recorrência de correlações ao termo

<ul style="list-style-type: none"> - Maior recorrência de correlações ao termo para “desempenho escolar”, “evasão”, “abandono”, “dislexia”, “exclusão/pobreza”; 	<ul style="list-style-type: none"> para “primeira infância”, “desempenho/rendimento escolar”, “exclusão/pobreza”, “evasão”, “abandono”;
<ul style="list-style-type: none"> - Maior parte dos autores das publicações foram jornalistas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior parte dos autores das publicações foram jornalistas;
<ul style="list-style-type: none"> - 8 menções à expressão nas manchetes. 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 menções à expressão nas manchetes.

Fonte: Formulação pelo autor.

Como podemos observar no quadro acima, existem semelhanças e distinções em torno e na forma como circulou o conceito de *fracasso escolar* na imprensa latino-americana. Inicialmente, no caso dos jornais brasileiros, quantitativamente notamos maior recorrência na utilização do termo no jornal *O Globo* do que em seu principal concorrente, a *Folha de S.Paulo* – o primeiro com 65% a mais de publicações a mais que o segundo. Contudo, uma semelhança entre ambos foi o emprego da noção de *fracasso escolar* em publicações de cunho opinativo, como colunas e artigos, na editoria ou seção “Opinião”, sobrepondo-se ao número de textos jornalísticos. De modo geral, a noção de *fracasso escolar* se concentrou em temas como “evasão escolar”, “abandono escolar” ou “reprovação”, por ora como uma consequência, ou seja, “abandonar a escola leva ao *fracasso* na escola”; já em outros momentos, como um reforço, como um item dentro da lista de problemas educacionais, por exemplo “os estudantes pobres são as principais vítimas da evasão e do *fracasso escolar*”.

Em nossas análises, também notamos características específicas na abordagem de cada jornal brasileiro. Na *Folha de S.Paulo*, de modo geral, embora as publicações tenham tratado dos obstáculos acerca do abandono e repetência, algumas mencionaram, por exemplo, “a experiência do *fracasso escolar*”, ou a necessidade de “discutir e vivenciar as questões educacionais relacionadas ao *fracasso escolar*”. Em outras palavras, sem qualquer aprofundamento ou contextualização, como chamaram a atenção pesquisadoras como Patto e Terigi; ou estritamente como um objeto sociomidiático, como apontou Charlot.

Em *O Globo*, como mostramos no quadro, a expressão foi utilizada uma única vez no título de uma publicação, ao afirmar que um ensino fundamental de qualidade ajudaria a mitigar o *fracasso escolar*. A circulação do conceito no jornal tendeu a aparecer em questões ligadas à infância, ou mais especificamente aos impactos da dislexia nessa faixa etária, logo,

reproduzindo o baixo rendimento escolar e seu *fracasso*. Assim como na *Folha*, o diário carioca também divulgou cursos de pedagogia nos quais o *fracasso escolar* foi um dos tópicos propostos. Houve ainda algumas críticas ao governo, ao passo que também foram descritas iniciativas não-governamentais.

Os jornais argentinos *Clarín* e *La Nación*, assim como os brasileiros, de modo geral, igualmente abordaram a reprovação e o abandono escolar como os grandes problemas estruturais educacionais do país. No caso do *La Nación*, o número de termos encontrados foi basicamente o mesmo da *Folha*, porém quase três vezes inferior ao do *Clarín*.

Apesar das correlações aos temas mencionados, em particular, em todos os jornais, a circulação do conceito nos veículos argentinos se mostrou mais contextualizada, a se perceber, por exemplo, em seu uso nas manchetes das reportagens e nos títulos das publicações, em muitos casos, mencionando, ao longo do texto, leis para enfatizar o estado e seu dever em garantir e melhorar a educação.

Diferentemente da imprensa brasileira, os argentinos veicularam o *fracasso escolar* em espaços dedicados a assuntos do cotidiano, o que mostra a incidência de reportagens em relação à quantidade de artigos e colunas de opinião, escritas majoritariamente por pesquisadores/especialistas e/ou fontes oficiais do governo.

Além de aparecer com certa recorrência nos títulos, como já pontuado, parte das publicações do *Clarín* buscaram gerar debate, apresentando abordagens mais propositivas ou, de certo modo, mais indagadoras; a exemplo de manchetes como “iniciativas contra a evasão escolar”, “enfrentar a evasão”, “relacionam o fracasso escolar com os ambientes insalubres”, “prever o fracasso escolar: ensinar segue sendo um desafio”.

Podemos afirmar, portanto, a existência de uma abordagem mais política sobre o tema. A exemplo da reportagem “Fracasso escolar é cada vez mais alarmante”, que não apenas enunciou o termo como evidenciou que esta não deve ser uma preocupação da população, mas sim do poder público.

Em outras publicações, há situações nos textos em que, claramente, busca-se contextualizar e apontar as reais causas do *fracasso escolar*: “a origem destes indicadores de *fracasso escolar* – como o abandono escolar – está dentro de uma escola que não muda e não responde a novas exigências”, ou “a política educativa deve se responsabilizar pelos resultados”.

Apesar da menor quantidade de publicações em relação ao *Clarín*, o jornal *La Nación* também manteve publicações focadas no abandono e evasão escolar, que também buscaram gerar debate sobre o assunto, conforme verificamos em algumas manchetes como em: “evitar o fracasso escolar”, “Filmus [o ministro da educação] pediu relatórios sobre o fracasso escolar”, “combater a pobreza: uma estratégia contra o fracasso escolar”, “um povo contra o fracasso escolar”.

Com base nas contribuições de Luca, identificamos os colaboradores assíduos nas publicações com a expressão. Os gráficos gerados, a partir da análise de cada veículo, mostrou como a circulação do conceito, por meio do olhar de especialistas (articulistas e colunistas), pode ter enviesado ou gerado menos debate sobre a questão do *fracasso escolar*, especialmente nos jornais brasileiros. De acordo com Cruz e Peixoto (2007), colunas apontam as vozes regularmente utilizadas pelo jornal, enquanto os anunciantes e o espaço por eles ocupado demonstram a articulação da publicação com os interesses empresariais e comerciais. Por sua vez, a capa, ou primeira página, atua como um cardápio, que divulga aquilo com que o leitor vai se deparar dentro da publicação. Nesse sentido, os jornais brasileiros, basicamente não estamparam o termo em manchetes ou linhas finais, ao contrário dos veículos argentinos, que para além do maior número de publicações, destacaram a expressão em inúmeros títulos, gerando não somente mais visibilidade como a chance de suscitar o assunto entre seus leitores.

[CONSIDERAÇÕES FINAIS]

Desde o início de minhas investigações sobre *fracasso escolar*, em 2014, todas as vezes em que comento o tema de minha pesquisa, com colegas e amigos, uma pergunta surge quase instantaneamente: “Mas o que é o *fracasso escolar*?”. A busca por uma resposta para essa questão ainda circunda o imaginário popular, mesmo após as inúmeras pesquisas sobre o tema, nas últimas décadas. Como vimos, o debate é antigo, mas o assunto segue sendo atual.

Partindo das contribuições teóricas de Bernard Charlot, referenciadas no primeiro capítulo desta tese, uma interpretação para o *fracasso escolar* seria a de um monstro no fundo da sala de aula a amedrontar as criancinhas. A metáfora ajuda a explicar o conceito. Como defendeu o pesquisador francês, o *fracasso escolar* não existe, mas sim situações de *fracasso*. Essa tem sido minha explicação aos curiosos.

Historicamente, a ideia de *fracassar* esteve geralmente associada ao desempenho escolar, às habilidades individuais dos estudantes ou às avaliações estabelecidas pela escola, senão, de maneira mais abrangente, aos problemas estruturais advindos do processo de universalização da escola básica a partir do século XX: o abandono, a repetência e a reprovação escolar. Essas noções foram simbolizadas pela trajetória escolar dos alunos, tornando-os, inúmeras vezes, os culpados pelo *fracasso escolar*.

Pesquisador argentino, Ardoino (2005) mostrou como o *fracasso*, uma teoria segundo ele do campo da física, significava não alcançar uma meta preestabelecida, logo dita como uma responsabilidade individual. Essa definição esteve ligada, para além do ponto de vista da inabilidade, ao mau desempenho, em síntese, utilizada como antônimo de *sucesso*.

Observamos como o *fracasso escolar* desencadeou o interesse de inúmeros pesquisadores em compreender o tema, principalmente à luz da sociologia. Conforme Christofletti (2010), a incorporação de críticas ao reprodutivismo e à própria função social da escola contribuíram para redirecionar os estudos sobre o *fracasso escolar* a partir da

década de 1990. Entre eles, as pesquisas de Bernard Charlot (2000) e Terigi (2009), como mostramos no início desta tese.

No caso de Charlot, o autor mostrou a importância de compreender as particularidades e as trajetórias dos estudantes que *fracassam*, ou seja, as situações de *fracasso*, essas que não são necessariamente resultado somente da reprodução, o que comprova a inexistência do *fracasso* em si. As contribuições do pensador ajudaram a ampliar a discussão em torno da noção de *sucesso* ou do *fracasso*, ao enfatizar, por exemplo, que o *fracasso escolar* é basicamente a relação do estudante com o saber, ou seja, sobre sua capacidade de aprender ou não de forma adequada.

o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Já a estudiosa argentina Flavia Terigi (2009) salientou como a noção de *fracasso escolar* superou a concepção de problema educacional ao se converter em um “fenômeno contemporâneo”, fruto da universalização da educação a partir do século XX. Esse fenômeno, conforme explicou, estaria mais relacionado às dificuldades da permanência dos estudantes na escola ou àqueles que, ao permanecerem, não adquirem os aprendizados nos ritmos e formas esperados pela escola.

Assim sendo, podemos afirmar que *fracasso escolar* não pode ser compreendido como a ausência do êxito, mas conforme as experiências vivenciadas por cada estudante, seja pelo domínio ou falta da habilidade de um conteúdo específico, ou até mesmo por outros fatores, como as relações psicossociais, o histórico da convivência familiar, isto é, as circunstâncias pelas quais ocorrem as histórias de *fracasso escolar*, assim como e quem as produz.

Outro aspecto importante apontado por Charlot (2000) foi considerar o *fracasso escolar* um objeto sociomidiático, projetado pela mídia a partir de objetos pré-determinados. Sem função política, o termo acabou se tornando uma expressão vazia, genérica, à medida que sua repetição começou a gerar ou reforçar outros sentidos, simplificando uma ideia generalizada dos problemas da educação. Em vista disso, reforçando o que já havia assegurado Patto, existe, na verdade, uma responsabilidade compartilhada sobre a ideia de *fracasso escolar*.

Ao longo das últimas décadas, foram muitas as indagações em torno da temática. Alicerçada na criação da “escola moderna”, por meio da democratização do ensino, a busca pela origem do *fracasso escolar* surgiu entre os muros dos centros acadêmicos e reverberou pela e na mídia jornalística. Como mostramos, as primeiras aparições surgiram na *Folha da Manhã* em 20 de fevereiro de 1958, e em *O Globo* em 24 de outubro de 1961.

Desde o fim da década de 1950, além da circulação cada vez mais evidente na imprensa, ela passou a ser usada – e conseqüentemente consumida – sem a profundidade necessária. De maneira gradual, foi usada para se referir a deficiências ou déficits de natureza psicológica de alunos de baixa renda; em seguida, para mencionar a instituição escolar ou o sistema educacional. No entanto, as associações à repetência e à evasão escolar seguiram como as marcas predominantes da conceituação de *fracasso escolar* na contemporaneidade.

Segundo Filho e Araújo (2017, p. 37), “a evasão e o abandono representam um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante do espaço da vida escolar”. Nesse sentido, o *fracasso escolar* implica uma visão contextualizada e ampla de abordagem qualitativa e quantitativa.

Posto isso, nesta tese procuramos compreender alguns de seus diferentes significados. Soares (2000) listou algumas das concepções marcadas por ideologias (como a do dom, das deficiências e das diferenças culturais) desde as interpretações, como aquelas sob o ponto de vista psíquico, técnico e profissional. Já Patto (1999) listou abordagens ligadas à reprodução social, da pedagogia e da cultura, reforçadas por Patto.

Após identificadas todas essas teorias sobre o *fracasso*, buscamos refletir especificamente sobre o papel do jornalismo em sua circulação. De acordo com Castells (2011), os meios de comunicação de massa atuam diretamente como agentes formadores de opinião pública na sociedade. “O que não existe na mídia, não existe na mente do público” (CASTELLS, 2007, p. 241). O que significa que, ao ser transmitida, uma notícia pode combater, reforçar ou interferir no processo de construção dos indivíduos em sociedade.

Desse modo, procuramos demonstrar como a veiculação da expressão *fracasso escolar* foi realizada ao longo de 20 anos na imprensa, e para além dos sentidos e significados atribuídos a ela, como a disseminação ajudou a incidir na noção e atuar na conformação do conceito. Para isso, entre os anos 1999 e 2019, encontramos e analisamos mais de 160 publicações com o *fracasso escolar* nos jornais brasileiros *Folha de S.Paulo* e *O Globo*, e nos argentinos, *Clarín* e *La Nación*.

Antes de nos debruçarmos no entendimento do papel do jornalismo na elaboração e realimentação da noção de *fracasso escolar*, vimos alguns contextos e trajetórias da educação latino-americana, como o fato de a educação formal na América Latina ter reduzido os altos índices de analfabetismo, por meio do acesso à escolarização, apesar dos reflexos nos elevados índices de evasão e repetência escolar que persistiram ao longo das décadas.

Com apoio de contribuições da história comparada, também exploramos brevemente algumas conjunturas da educação brasileira e argentina, apontando aspectos como acesso e trajetórias escolares em cada um dos países analisados. Como salientou Marc Bloch, o exercício da comparação permitiu identificar semelhanças e diferenças, além de levantar questionamentos e perceber problemas em cada *objeto*.

Assim sendo, notamos como as políticas educacionais no Brasil e Argentina progrediram por meio da expansão de vagas na educação básica, ao passo que ainda seguem enfrentando dificuldades de avanços em indicadores, especialmente equivalentes ao ensino médio, e na oferta de um ensino de qualidade. Com a universalização da escola, percebemos ainda como os dilemas da repetência e trajetórias irregulares impossibilitaram, especialmente, as crianças e os jovens mais pobres para alcançar as aprendizagens necessárias na leitura e escrita, levando-as a situações de *fracasso escolar*. Mais adiante, mostramos ainda alguns conceitos sobre evasão e abandono escolar.

De volta ao papel da imprensa nesse processo, buscamos comprovar a hipótese de que a expressão *fracasso escolar*, ao ser criada no campo acadêmico, foi utilizada e apropriada pelos meios de comunicação e, em sua função de informar, incutiu o próprio conceito de *fracasso* aos seus leitores – e à população em geral –, simplificando, ou até mesmo balizando o termo, deixando de incentivar uma leitura problematizadora sobre a educação.

Comprovamos que nenhum dos quatro veículos jornalísticos latino-americanos analisados reserva um espaço exclusivo à cobertura educacional, essencialmente integrada à cobertura de assuntos do cotidiano, apesar de também pulverizada em outras editorias. Como sinalizamos, sem frequência ou visibilidade adequada, a ausência do tratamento devido à educação implica, diretamente, na maneira como se constrói o debate público sobre o tema na esfera pública.

No caso da *Folha de S.Paulo*, percebemos como o jornalista e sociólogo Perseu Abramo, partindo de suas colunas sobre os problemas educacionais do país, anos depois, conseguiu instituir uma editoria própria. Apesar da extinção do espaço, outros suplementos

surgiram ao longo da história da *Folha*, como o caderno *Sinapse*, até os conteúdos temáticos serem incorporados à “Cotidiano”.

Em *O Globo* a educação também não recebeu lugar reservado. Na versão imprensa, geralmente está incluída na editoria Brasil – mesmo tópico que na versão digital está subcategorizado ao lado de “meio ambiente”, “segurança pública” e “direitos humanos”. Mesmo que muitos jornalistas e colunas assinem reportagens e artigos sobre o tema, a cobertura educacional, geralmente, ainda acaba sendo estimulada por repórteres interessados pela área – como o jornalista Antônio Góis, que desde 1996 mantém uma coluna sobre educação n’*O Globo* e foi um dos fundadores da Jeduca.

Na imprensa argentina, também não identificamos nenhuma editoria de educação. No jornal *La Nación*, a temática pode ser encontrada dentro de “Sociedad”, junto com assuntos ligados à “bem-estar”, “cultura” ou “segurança”. Enquanto no *Clarín*, também incorporada à editoria homônima.

No caso da imprensa argentina, foram encontradas mais referências ao *fracasso escolar* do que nos veículos brasileiros. Para além da quantidade de publicações, a assiduidade do uso da expressão esteve presente em editorias como “Sociedad” e “Cultura”, conseqüentemente, assinadas escritas por jornalistas, ou seja, reportagens, em geral, com mais fontes, contextos e problematizações do que os textos escritos por articulistas. Identificamos um tom mais político nas publicações dos diários argentinos, uma abordagem mais reivindicatória, acompanhada pela recorrência do termo nos títulos das reportagens e artigos, quando não pela citação de leis, reforçando ao Estado seu papel perante às políticas públicas educacionais e à população acerca de seus direitos.

O jornalista Rodrigo Ratier, que investigou o perfil do jornalista de educação em sua tese defendida em 2015, defende que a educação é uma rubrica fundamental para potencializar e criar consensos, contribuindo para atuar de maneira ativa no jogo pela imposição de um olhar unívoco sobre o universo da educação. Segundo o pesquisador, o cenário da migração para internet e o esvaziamento das redações, com a demissão de profissionais, “teve efeitos terríveis sobre o segmento [de jornalismo de educação] iniciando uma nova onda de interrupções de publicações” (2015, p. 59).

Um cenário preocupante tendo em vista, por exemplo, a própria condução do governo federal, sob o comando de Jair Bolsonaro, em relação à temática. Em 2019, no primeiro ano de gestão do presidente, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirmou que o

educador Paulo Freire (1921-1997) – referência intelectual mundial e reconhecido como patrono da educação brasileira – representava o fracasso total e absoluto, cujo momento foi chamado de “lápide da educação”. Em outra ocasião, em 16 de dezembro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro chamou Paulo Freire de “energúmeno” e a TV Escola deseducava. Segundo o Ipea (2013), após a série de manifestações de junho de 2013, a educação fez parte da lista de prioridades, conforme pesquisas realizadas pelo instituto. Em seu segundo mandato, em janeiro de 2015, a presidenta Dilma Rousseff havia eleito como lema de seu governo a “pátria educadora”.

A trajetória do jornalismo de educação e a análise da cobertura, em meados dos anos 2000, já apontavam uma lacuna, tanto por parte dos veículos de imprensa quanto pelos próprios jornalistas, sobre o olhar para a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Em muitos casos, como já havia observado a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi), as iniciativas do governo eram notícias como ações “generosas”, ajudando a omitir a compreensão de que é papel do poder público, quando a pauta, na verdade, poderia estar relacionada à ausência de uma determinada política pública.

Como destacamos, o jornalismo contemporâneo sempre serviu como instrumento para direcionar as atenções da sociedade para pautar determinados debates ou encobrir outros. De acordo com a Andi, o espaço destinado à cobertura educacional aumentou, de maneira geral; entretanto, a diversidade de fontes seguiu limitada, especialmente em virtude da concentração de reportagens ainda baseada em rankings e na agenda do governo.

Presenciamos ainda o surgimento de iniciativas focadas em dar visibilidade ao tema, como o próprio lançamento do portal Porvir – em 2012, do qual inclusive participei de sua concepção e atuei como repórter por dois anos, antes de ingressar no mestrado. Além, claro, das organizações preocupadas em avaliar a presença da cobertura educacional dos principais meios de comunicação do país – como a Andi e Ação Educativa.

Desse modo, a mídia jornalística, enquanto controladora social de políticas públicas, precisa cumprir seu papel de evidenciar fatos relevantes nos quais deve estar incluída a temática educacional, já que ela é uma das responsáveis por orientar e subsidiar as discussões tomadas na esfera pública.

Luca (2005) mostrou a importância de compreendermos a participação dos meios de comunicação como órgãos formadores de opinião, uma vez que o discurso apresentado por eles forma o ambiente social e influencia a opinião de seus leitores. Em nossas análises, como

apresentamos no quarto capítulo desta tese, chegamos à conclusão de que a repetência e a evasão seguiram sendo um tema comum entre as principais referências ao *fracasso escolar*, nas publicações de *Folha de S.Paulo*, *O Globo*, *Clarín* e *La Nación*. Em muitos casos, vale enfatizar, em meio a uma série de indicadores gerados por fontes oficiais ou estudos, promovendo um olhar demasiadamente economicista em detrimento de uma cobertura mais pautada na realidade dos atores do *chão* de escola.

Mais do que a circulação desses sentidos, notamos como nos jornais brasileiros, em particular, a presença do termo *fracasso escolar* se concentrou na editoria de “Opinião”, em editoriais e colunas, o que reforçou, de modo geral, a presença da nomenclatura na “voz” de determinados atores (acadêmicos, pesquisadores e fontes oficiais do governo). Embora se apresentem como “neutros” e “imparciais”, as fontes utilizadas pela imprensa em espaços direcionados à crítica e opinião são aquelas consideradas pelas próprias empresas “capacitadas” para discursar e apontar seu ponto de vista acerca de um determinado tema.

Além disso, mais adiante, outra constatação percebida foi a inexistência de pesquisadores de referência sobre o tema como Charlot (1996, 2000, 2009), Patto (1999) ou Terigi (2009). A falta de espaço e atenção da imprensa a determinados assuntos educacionais, especialmente àqueles protagonizados por populações historicamente mais vulneráveis – como as pessoas em situação de pobreza, indígenas e quilombolas por exemplo –, ao contrário, seguem sendo “esquecidos”, sem a possibilidade de ter suas histórias contadas e reivindicadas como deveria ser. Mais do que isso, o problema não está em apenas ocultar esses fatos, mas também em seu direcionamento.

A partir de Chartier (2002), pudemos também observar o processo de apropriação e significação por parte dos leitores podem ou não corresponder à finalidade daquele que escreve, já que os sentidos também podem ser reformulados. Ainda segundo o autor, isso implica uma reflexão na interação dinâmica existente entre o texto e o leitor, assim como as práticas e experiências de vida dos sujeitos.

Ainda conforme Chartier (1990), que investiga a História Cultural, por meio das práticas e representações, pode-se dizer que a representação é resultado de uma prática, isto é, a prática é um ato realizado pelo sujeito, construída ao longo do tempo, fazendo com que tenha um lugar social.

Nesse sentido, vale evidenciar que, para além de serem veículos de comunicação, a imprensa pode publicar textos que desvelam significados culturais criados em determinados

momentos históricos e que estão ligados a transformações comportamentais e mudanças intelectuais objetivas nos receptores.

Em síntese, podemos afirmar que a imprensa, ao repercutir a expressão *fracasso escolar* contribuiu, muitas vezes de forma involuntária, sobre a noção do conceito. Dessa forma, a circulação do termo, em muitos casos, foi dissociada do aprofundamento necessário para gerar reflexão, debate, e, por conseguinte, transformação, retratar os problemas reais do chão de escola, ouvindo alunos e professores, *cobrando* o poder público para garantir e oferecer educação de qualidade.

No entanto, cabe ponderar, com as redações cada vez mais enxutas e a exigência crescente de rapidez nas informações, a cobertura do setor não recebe a mesma atenção que outras pautas. Como efeito, a expressão e circulação do conceito de *fracasso escolar*, ainda simplista e fragmentado, corre o risco de continuar sendo estampado no noticiário e perpetuado no senso comum como um problema do estudante pobre que repete de ano ou abandona a escola, não como a ausência de políticas públicas educacionais efetivas por parte do Estado.

[REFERÊNCIAS]

ALENCAR, Vagner de. *A concepção e o uso do conceito de fracasso escolar no jornal Folha de S.Paulo (1958-2008)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

ALMEIDA, J; SAVIANI, D; SOUZA, R; VALDEMARIM, V. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.s

ARBEX Jr, José. *Showrnalismo: A notícia como espetáculo*. São Paulo: Casa Amarela, 2003.

ARDOINO, Jacques. *Pensar la educación desde una perspectiva epistemológica*. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005.

ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete (Org.). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação dos direitos*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2009. 160p.

AUTRAN, Paula. *'Temos que desenvolver gente em larga escala'*. O Globo, Rio de Janeiro, 6 set. 2003. Razão Social, p. 4.

BACZKO, B. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*, s. 1. ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985.

BALDONI, M. La disputa entre periodismo independiente y periodismo militante: apuntes para analizar las tensiones en la ética periodística en la Argentina contemporánea. En: *Quórum Académico* 2012 9(2), pp. 213-245

BARROS, José D'Assunção. *História comparada: um novo modo de ver e fazer história*. Revista de História Comparada, vol. 1, n. 1, p. 1-30, jun. 2007.

BISELLI, R. *La Portada de La Nación como Dispositivo de Discurso: en La Trama de la Comunicación Vol. 10, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina: UNR Editora, 2005.*

BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In: *Mélanges historiques*. Paris: 1963, tit. I, p.15-50 [original : 1928].

BOIMARE, S. *La peur d'apprendre. La peur d'apprendre*. Paris: Dunod, 1999.

BORGES, Altamiro. *A ditadura da mídia*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009. p. 58 e 59.

BOSSA, Nádya Aparecida. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRÍGIDO, Carolina. *Estudantes se culpam por reprovação*. O Globo, Rio de Janeiro, 27 jun. 2007. O país, p. 8.

BROWN, Jonathan C. *A brief history of Argentina*. New York, Facts on File, Inc., 2003.

CALDEIRA, T. (2011). *O rap e a cidade: reconfigurando a desigualdade em São Paulo*. En: L. Kowarick & E. Marques (eds.) São Paulo: novos percursos e atores, (pp. 301-320). São Paulo: Ed. 34, Centro de Estudos da Metrópole.

CARNÉ, Silvia. *Qual é o seu problema?* O Globo, Rio de Janeiro, 22 jun. 2002. Jornal da Família, p.5.

CARVALHO, M. M. C. *Sampaio Dória*. Recife: Massangana, 2010.

CASTELLS, Manuel. *Communication Power*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. *Brasil e Argentina: estudo comparativos das respectivas leis gerais sobre educação*. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2007 (Série de Estudos, intitulada "Textos para Discussão").

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai. 1996.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002a.

_____. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. *Textos, impressão, leituras*. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COSTIN, Claudia. *Parceria Vital*. O Globo, Rio de Janeiro, 27 abr. 2009. Opinião, p.8.

CRIPA, Marcos Luiz. *A cobertura do jornal Folha de S.Paulo: uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002*. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. *Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa*. Projeto História, São Paulo, n.35, p. 253-270, dez. 2007.

DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 7 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEPAEPE, Marc. *A comparative history of educational sciences: the comparability of the incomparable?* European Educational Research Journal, vol. 1, n. 1, p. 118-122, 2002.

DIAS, L. A. *Vozes dissonantes: análise do jornal Folha de S. Paulo e de pesquisas do Ibope no golpe civil-militar de 1964*. In Revista Verinotio. n. 17, Ano IX, abr./2013, p. 63-72.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

FERREIRA, Paula. *'Ensino fundamental de qualidade pode mitigar fracasso escolar'*. O Globo, Rio de Janeiro, 5 jun. 2016. Sociedade, p.45.

FERNANDEZ, Juan Rómulo. *Historia do periodismo argentino argentino*, Buenos Aires: Círculo de La Prensa, 1943.

FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. *Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, jan./jun. 2017.

FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel, 1996.

FLEXA, Pedro. *Nove anos de estudo pra quê?* O Globo, Rio de Janeiro, 24 ago. 2016. Opinião, p.19.

FOGAÇA, Azuete. *As cotas são apenas o começo*. O Globo, Rio de Janeiro, 18 fev. 2004. Opinião, p. 7.

FOLHA DE S. PAULO. *Manual da redação*. São Paulo: Publifolha, 2001.

FONSECA, M. *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Cadernos CEDES, vol.29, n.78, p.153-177, ago. 2009.

FONTANA, J., SCHUTTENBERG, M. (2013). *El diario La Nación y la herencia perdida de la Revolución, 2008-2011*. En: G. Quinteros (Comp.). *La conmemoración de la Revolución de Mayo: Prensa gráfica, historia y política, siglos XIX-XXI*. La Plata: UNLP. FAHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Centro de Historia Argentina y

Americana: UNLP. Facultad de Periodismo Comunicación Social. (Estudios-Investigaciones; 46).

GOIS, Antonio. *Baixa expectativa*. O Globo, Rio de Janeiro, 31 ago. 2015. Opinião, p.26.

_____, Antonio. *Preconceito nos olhos de quem vê*. O Globo, Rio de Janeiro, 25 abr. 2016. Opinião, p.22.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 398p.

HERZ, Daniel. *A história secreta da Rede Globo*. Editora Tchê, 1987.

IBGE, Censo demográfico 1940-2010. *Até 1970 dados extraídos de*: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979.

INEP/UNESCO. *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

LUCA, Tania Regina de. *A história dos, nos e por meio dos periódicos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAIA, Ana Beatriz F. *O ensino superior em 'O Estado de S. Paulo': uma análise dos editoriais de Laerte Ramos de Carvalho sobre a USP (1947-1964)*. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, FE. Faculdade de Educação, 2013.

MENDONÇA, Claudio. *O exemplo do Chile*. O Globo, Rio de Janeiro, 29 ago. 2008. O país, p. 7.

MONTEIRO, Gilson. *Cabeça de criança exige cuidado*. O Globo, Rio de Janeiro, 14 ago. 2010. Jornais de Bairro, p.8.

NUNES, Clarice. *O "bom" e "velho" ensino secundário: momentos decisivos*. Rev. Bras. Educação. n.14, mai-ago. 2000.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.) *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

PAIERO, Denise Cristine. *Mídia e terror: a construção da imagem do terrorismo no jornalismo*. 2012. 259 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Comunicação e Semiótica, 2012.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PELISSARI, Lucas Barbosa. *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *O futuro da escola nos pertence*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 27 jul. 2003. Caderno Sinapse. p.11-12.

RATIER, Rodrigo Pelegrini. *Jornalismo e Jornalistas de Educação no Brasil: um olhar multi-focal sobre história, estrutura, agentes e sentidos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, 2015.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. *Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina*. PR, 2010.

RÜSEN, Jorn. “Historiografia comparativa intercultural”. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, p. 115-137, 2006.

SALDANHA, Paulo. *Filme investiga juventude e a realidade do ensino médio em escolas públicas*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 22 mai. 2017. Cotidiano, B2.

SAVIANI, Dermeval. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Movimento Revista e Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016.

SIDICARO, Ricardo. (1993). *La política mirada desde arriba*. Las ideas del diario La Nación 1909-1989. Buenos Aires: Sudamericana.

STEIMBACH Allan Andrei. *Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado*. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SIRINO, Marisa de Fátima. *Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno*. In: 25ª Reunião anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu/MG, 2002. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso: 20 de ago. 2022.

SIVAK, M. *Clarín, el gran diario argentino*. Una historia. Buenos Aires, Planeta, 2013.

SOARES, M. *Linguagem e escola – perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1993.

SODRÉ, Magda. *A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SODRÉ, Nelson. *História da imprensa no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOUZA, Rosa de Fátima de. *História da organização do trabalho escolar do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Editora Cortez, 2008. – (Biblioteca básica da história da educação, v. 2).

_____. *Lições da Escola Primária*. In: SOUZA, Rosa F.; SAVIANI, Derneval; ALMEIDA, Jane S.; VALDEMARIN, Vera T. (Org.). *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, v., p. 109-161, 2004.

SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola*. 4. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1984. v. 1. 253p.

STEIMBACH Allan Andrei. *Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado*, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022*. São Paulo, 2006.

TOURAINÉ, Alain. *Reformas urgentes*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 8 ago. 1999. Autores, p.5.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo: porque as notícias são como são*. Volume I. Florianópolis: Insular, 2004.

_____. *O estudo do jornalismo no Século XX*. Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

ULANOVSKY, Carlos. *Parén las rotativas. Diarios, revistas y periodistas (1920-1969)*. Buenos Aires: Emecé Editores, 2005.

VASCONCELLOS, Fabio. *Educação tira notas baixas*. O Globo, Rio de Janeiro, 24 ago. 2008. O país, p. 8.

VIDAL, Diana Gonçalves e ASCOLANI, Adrián. “Apresentação”. In: *Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: Ensaio de história comparada da educação (1820-2000)*, São Paulo: Cortez Editora, 2009, p.7-8.

WEBER, Demterio. *Parcerias privadas para melhorar a educação*. O Globo, Rio de Janeiro, 19 out. 2009. O País, p.5.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação de massa*. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

Fontes online

ANDI. *Educação na imprensa brasileira: responsabilidade e qualidade da informação*. Brasília: Andi; MEC, 2005. Disponível em:

<http://www.andi.org.br/publicacao/educacao-na-imprensa-brasileira>: Acesso em: 15 jul. 2015.

BERABA, Marcelo. *O fim do Sinapse*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 4 dez. 2005. Ombudsman, p.A6. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ombudsma/om0412200501.htm>>. Acesso em: 22 de jun.

2021.

BISSELLI Rubén. *La portada de La Nación como dispositivo discursivo..* La Trama de la Comunicación, vol. 10, 2005, pp. 1-9. Universidad Nacional de Rosario Rosario, Argentina. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3239/323927060020.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: . Acesso em: 25 mai. 2016.

BUCHBINDER, N.; McCALLUM, A.; VOLMAN, Victor. *El estado de la educación en Argentina.* OBSERVATORIO POR LA EDUCACIÓN. Septiembre 2019. Disponível em <https://prensa.argentinosporlaeducacion.org/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CHRISTOFOLETTI, R. C. *A relação entre fracasso escolar e produção do conhecimento: uma análise das relações de ensino produzidas na escola e na sala de aula.* Conteúdo (Capivari. Online), v. 01, p. 44-69, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/zWUB9f>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

CLARÍN. Disponível em: <https://www.clarin.com/edicioninternacional/>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

DILLON, Alfredo. *La “Ley de Dislexia” dio un nuevo paso en el Congreso.* Clarín, Buenos Aires [online], 4 out. 2016. Sociedad. Disponível em: <https://www.clarin.com/sociedad/ley-dislexia-dio-nuevo-paso-congreso_0_SyFcNabR.htm>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DUSSEL, Ines. *Pensar en la oferta escolar.* La Nación, Buenos Aires [online], 21 nov. 2010. 2013. Sociedad. Disponível em: <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/pensar-la-oferta-escolar-nid1326831/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FILHO, R.B.S.; ARAÚJO, R.M.L. *Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.* Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017 Disponível em: . Acesso em: 17 out. 2020.

FOLHA DE S. PAULO. Acervo disponível em: <<https://acervo.folha.com.br/index.do>>; Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. *Conheça a Folha de S. Paulo.* Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/institucional/historia_da_folha.shtml . Acesso em: 19 ago. 2021.

GONZALEZ, M. M. ; GRACIANO, M. ; MODÉ, G. *A cobertura da educação na mídia – algumas recomendações para a democratização do debate .* São Paulo: Observatório da Educação/Ação Educativa, 2007. Disponível em <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/coberturadaeducacao.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2021.

IGLESIAS, C. e IAIE, F. Gustavo. *Estudio sobre jóvenes y fracaso escolar: Una aproximación basada en estudios cualitativos en las Provincias de Córdoba y Mendoza: Centro de Estudios en Políticas Públicas, UNICEF. Argentina, 2014. Disponível em: https://www.unicef.org/argentina/spanish/informe_educacion_fracaso2014.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.*

IGLESIAS, Mariana. *Cada tres horas una nena de entre 10 y 14 años tiene un bebé en la Argentina*. Clarín, Buenos Aires [online], 10 jul. 2017. Sociedad. Disponível em: <https://www.clarin.com/sociedad/embarazo-infantil_0_Hyyy2LZSb.html#:~:text=Cada%20tres%20horas%20una%20nena%20en%20Argentina%20tiene%20un%20beb%C3%A9,salud%20reci%C3%A9n%20en%20el%20parto.>. Acesso em: 25 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar*, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

IVC. Instituto Verificador de Circulação. Disponível em: <<https://ivcbrasil.org.br/#/home>>. Acesso em: 21 de jun. 2021.

IVC. Instituto Verificador de Circulación. Disponível em: <<http://www.ivc.org.ar/>>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

FERNANDES, Magdalena. *La diversidad como herramienta de la transformación educativa*. Clarín, Buenos Aires [online], 15 out. 2018. Opinión. Disponível em: <https://www.clarin.com/opinion/diversidad-herramienta-transformacion-educativa_0_Ifp20JUMB.html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

JEDUCA. *Jeduca lança pesquisa sobre o perfil do jornalista de educação*. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/jeduca-lanca-pesquisa-sobre-o-perfil-do-jornalista-de-educacao>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LA NACIÓN. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/>. Acesso: 20 ago. 2022.

LUCERO, C.; LEME, L.. *Notas acerca de los sentidos del fracaso escolar*. Revista Iberoamericana De Educación, 51(2), 1-12, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie5121840>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MATIJASCIC, M.; ROLON, C. E. K. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e Desafios Decorrentes das Oportunidades Escolares no Ensino Fundamental Brasileiro*. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/210806_td%202679_web.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MEDIA OWNERSHIP MONITOR Brasil. *Repórteres Sem Fronteiras*. Disponível em <Mídia/ Media Ownership Monitor (mom-rsf.org)>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MENESES, S. *Entre a ditadura e a ditabranda - A atuação do grupo Folha de S. Paulo no golpe de 1964*. In: VII Encontro nacional de História da Mídia - mídias alternativas e

alternativas midiáticas, 2009, Fortaleza. Anais Eletrônicos. Fortaleza: UNIFOR/ALCAR, 2009. v. 01. p. 156-170. Disponível em: <http://goo.gl/KN87Oh>. Acesso: 15 ago. 2015.

NARADOWSKI, Mariano. *El abandono en la escuela media Argentina (2004-2014)*. Buenos Aires, Instituto de Investigación y Educación Económica, 2015. Disponível em <http://ie.org.ar/descargas/Abandono-en-la-Escuela-Media-en-la-Argentina.pdf>, consultado em 24/7/2018. Acesso em: 23 ago. 2021.

O GLOBO. *Acervo O Globo*. Disponível em: [<https://acervo.oglobo.globo.com/>](https://acervo.oglobo.globo.com/). Acesso em: 15 jun. 2021.

PALACIOS, Cynthia. *Aumentan la desigualdad escolar y la exclusión*. La Nación, Buenos Aires [online], 30 mai. 2009. Cultura. Disponível em: [<https://www.lanacion.com.ar/cultura/aumentan-la-desigualdad-escolar-y-la-exclusion-nid1133822/>](https://www.lanacion.com.ar/cultura/aumentan-la-desigualdad-escolar-y-la-exclusion-nid1133822/). Acesso em: 15 jun. 2021.

PILAGALLO, Oscar. *Os 90 anos da Folha em 9 atos*: Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha90anos/877777-os-90-anos-da-folha-em-9-atos.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2021.

POLACK, María Elena. *Programa porteño para evitar la deserción escolar*. La Nación, Buenos Aires [online], 7 fev. 2013. Sociedad. Disponível em: [<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/programa-porteno-para-evitar-la-desercion-escolar-nid1552515/>](https://www.lanacion.com.ar/sociedad/programa-porteno-para-evitar-la-desercion-escolar-nid1552515/). Acesso em: 15 jun. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. [<https://dle.rae.es>](https://dle.rae.es). Acesso em: 23 ago. 2021.

ROMERO, Claudia. *Es en las escuelas, no en los cuarteles...* Clarín, Buenos Aires [online], 19 jul. 2019. Opinión. Disponível em: https://www.clarin.com/opinion/escuelas-cuarteles_0_9OgJuH9oe.html. Acesso em: 22 jun. 2021.

RORIZ, D. *Os radicais do poder: o jornal La Nación e o segundo governo de Hipólito Yrigoyen (1928-1930)*. Dissertação defendida em 7 de fevereiro de 2017 no Programa de Pós-graduação em História, da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23346>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SÃO PAULO. *Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921*. Regulamenta a lei n.1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a instrução pública. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 1921. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>. Acesso em: 23 mai. 2021.

TERIGI, Flavia: *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. In: . Revista Iberoamericana de Educación. n.º 50, pp. 23-39, Buenos Aires, Argentina, 2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3149Lucero.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

UNESCO. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2020 – Inclusão e educação: Todos, sem*

exceção. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718?p>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VEDIA, Mariano De. *Pocas horas de clases explican el fracaso escolar*. La Nación, Buenos Aires [online], 11 abr. 2003. Cultura. Disponível em: <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/pocas-horas-de-clase-explican-el-fracaso-nid487857/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____, Mariano De. *Un pueblo contra el fracaso escolar*. La Nación, Buenos Aires [online], 5 set. 2009. Cultura. Disponível em: <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/un-pueblo-contra-el-fracaso-escolar-nid1170908/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.