

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
CURSO DE PEDAGOGIA  
MONOGRAFIA II

**O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

**JESSICA CAMILA DE OLIVEIRA DUARTE**

**Goiânia, 10 de dezembro de 2020**

**JESSICA CAMILA DE OLIVEIRA DUARTE**

**O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Salete Flôres Castanheira

**Goiânia, 10 de dezembro de 2020**

**JESSICA CAMILA DE OLIVEIRA DUARTE**

**O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

**BANCA EXAMINADORA**

**AVALIAÇÃO**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Salete Flôres Castanheira

---

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação oral: (até 3,0)

---

Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Alessandra Mendonça Leão

---

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação oral: (até 3,0)

---

MÉDIA

Goiânia, 10 de dezembro de 2020

## *Dedicatória*

*A Jesus Cristo, meu amado mestre, que me ensina e me inspira todos os dias a ser mais forte, me instruí em todos os caminhos e me guia para tomar as decisões certas.*

*Ao meu esposo, José Henrique, pelo empenho, dedicação, carinho e cuidado, por se sacrificar junto comigo na busca dos nossos objetivos. Você é parte fundamental desta conquista!*

*À minha querida Sophia, filha do coração, que vivenciou as renúncias e privações necessárias à minha dedicação e disciplina de estudos.*

*À minha mãe Laura, que se dedicou e sacrificou para que nunca me faltasse nada e sempre se preocupou com a minha educação, ajudou a forjar em mim o caráter batalhador.*

*Aos meus irmãos Luclécia e Júlio César e meu sobrinho Lucas, juntos enfrentamos lutas difíceis.*

*Aos meus sogros, que contribuíram diariamente para facilitar minha intensa rotina de estudos.*

*A todos os professores do curso de Pedagogia e da EFPH, representados pela Coordenação colegiada do curso, por compartilharem de seu conhecimento de forma brilhante e cooperaram direta e indiretamente para que eu vivenciasse experiências transformadoras ao longo destes anos.*

*E ao professor Dr. Romilson Martins Siqueira, diretor que rege tão bem a EFPH e com isso nos proporciona as melhores vivências possíveis dentro da academia.*

*Às minhas companheiras da turma C01 2017/1, pela parceria ao longo desses quatro anos repletos de desafios e muita superação, meu afeto e reconhecimento a todos que compartilham comigo desta conquista.*

## *Agradecimentos*

*A Jesus Cristo meu mestre, meu espelho, modelo, inspiração, consolador e amigo inseparável.*

*À minha estimada orientadora, professora Dra. Salete Flôres Castanheira, por sua dedicação e incansáveis esforços para me auxiliar neste processo de construção do saber. Sua sensibilidade e conhecimento contribuíram efetivamente para a construção deste trabalho, desempenhando com excelência a missão de orientar;*

*À prezada professora Ms. Alessandra Mendonça Leão, que se dispôs a ler e contribuir ativamente na elaboração este trabalho, enriquecendo ainda mais com suas sugestões e análises.*

*Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”*

*José Carlos Libâneo*

## RESUMO

A presente monografia realiza um estudo sobre o fracasso escolar no ensino da língua materna ao longo do processo de aquisição da linguagem. Contextualiza o fracasso escolar no Brasil, resgatando historicamente como se constituiu este fenômeno no sistema de ensino brasileiro, principalmente no período pós-ditadura militar, em que houve avanços significativos na ampliação do acesso à escolaridade, especialmente dos indivíduos das camadas mais populares. Apresenta breve levantamento de dados que evidenciam esta dura realidade no cenário educacional brasileiro a fim de compreender como a estruturação do sistema de ensino, as distorções do conceito de qualidade e quantidade, contribuem para persistência do fracasso escolar. Aborda as bases teóricas e epistemológicas que buscam explicar o fracasso escolar. Enfatiza a centralidade da linguagem nas teorias que explicam o fracasso escolar e a intrínseca relação entre linguagem, escola e sociedade a partir das contribuições da Sociologia e da Sociolinguística.

**Palavras-chaves:** Educação, fracasso, cultura, linguagem, escola e sociedade.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL...11</b>	
1.1 A EDUCAÇÃO NOS ANOS 1980 .....	11
1.2 REPROVAÇÃO, EVASÃO E ABANDONO .....	12
1.3 O ANALFABETISMO .....	14
1.4 QUALIDADE DE ENSINO E FRACASSO ESCOLAR .....	17
<b>CAPÍTULO 2 – REVISÃO DAS TEORIAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR .....</b>	<b>20</b>
2.1 BASES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS .....	20
2.2 AS TEORIAS QUE EXPLICAM O FRACASSO ESCOLAR.....	22
<b>CAPÍTULO 3 – CULTURA, SOCIEDADE, LINGUAGEM E ESCOLA.....</b>	<b>26</b>
3.1 DÉFICIT LINGUÍSTICO E EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA .....	27
3.2 VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E BIDIALETALISMO FUNCIONAL .....	30
3.3 BORDIEU: CAPITAL CULTURAL E AS RELAÇÕES DE FORÇAS LINGUÍSTICAS.....	32
3.5 A FUNÇÃO DA ESCOLA NA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR .....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

Ler e escrever constitui-se como prática social indispensável para a formação integral dos sujeitos, contribuindo efetivamente para sua participação social e política. Sendo assim, o ensino da língua materna se coloca para a sociedade como um dos pilares para a formação humana.

A leitura compreensiva e a escrita de textos simples permanecem ainda hoje, para grande parte da população brasileira, como um grande obstáculo a ser superado, sobretudo para os alunos das classes populares. As dificuldades de aprendizagem da língua escrita e a não apropriação da leitura com um processo amplo, para além da decodificação, são duas das principais causas do fracasso escolar.

O conhecimento na escola é compartimentado em muitas disciplinas e áreas que compõem o currículo. O aluno aprende todas as disciplinas ao longo da sua escolaridade lendo e por isso o domínio da leitura está diretamente ligado ao sucesso escolar. Compreende-se então que é tarefa de todas as disciplinas o compromisso com o ensino da língua materna e não somente dos professores dos anos iniciais e os de Língua Portuguesa.

No último relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado em 2018, os resultados mostraram que 50% dos jovens brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência esperada para leitura ao final do Ensino Médio. O mesmo ocorreu para 68,1% em Matemática e 55% em Ciências. (INEP, 2019a) Os indicadores apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE, em 2018, apontaram que 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas o que representa 6,8% da população. (IBGE, 2019) Outro indicador importante pode ser obtido no Censo Escolar, promovido e divulgado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). No último relatório, referente a 2018, 5,1% dos alunos foram reprovados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 0,7% abandonaram a escola nesse nível. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a reprovação foi de 9,5% e o abandono de 2,4%. No Ensino Médio, os índices são ainda maiores: 10,5% de reprovação e 6,1% de abandono. (INEP, 2019b). Superar estes índices é, sem dúvida, um grande desafio para a Educação brasileira no presente século.

Este trabalho tem como objetivo compreender a influência da linguagem no processo de formação plena do cidadão e sua relação com as causas do fracasso escolar. Tem como principal questão norteadora entender como o processo de ensino da língua materna tem

contribuído para persistência do fracasso escolar no Brasil, buscando analisar e refletir quanto ao sentido e função social da escola e quanto à existência de uma escola verdadeiramente democrática.

Quando o sujeito não consegue fazer uso social do que foi ensinado ao longo de sua vida é um sinal claro de que a escola e o sistema de educação formal não conseguiram cumprir seu dever, mesmo sendo este um dos direitos básicos estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Em seu art. 205, está definido que: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". No art. 206, o princípio estabelecido pelo inciso I é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988)

A falha em garantir ao cidadão sua formação plena e o efetivo direito à Educação de qualidade está relacionada às diferentes faces do fenômeno do fracasso escolar que ainda hoje persiste no contexto educacional brasileiro, particularmente na escola pública. As causas e explicações para esse fracasso têm sido objeto de pesquisa no campo educacional desde as primeiras décadas do século XX, e ainda hoje é um tema relevante. Em geral, as discussões giram em torno dos condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais e ideológicos de cada época, sendo estes fatores de grande influência na Educação.

Observa-se que houve grande avanço no que diz respeito ao acesso à escola, sobretudo das classes menos favorecidas, especialmente a partir dos anos 80, período de redemocratização pós-ditadura militar. Apesar disso, permanece como principal desafio a superação dos aspectos do fracasso escolar relacionados ao fluxo escolar e à qualidade do ensino. De acordo com Castanheira (2007, p. 70): “democratização do acesso à escola não assegura a democratização do ensino, o ensino de qualidade”.

A formação de pedagogos que compreendam sua prática como fundamental é garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. A democratização e a qualidade do ensino passam pela formação de professores que compreendam a importância de sua ação social e política.

Visando estabelecer esta compreensão, a estrutura deste trabalho monográfico é composta de três capítulos.

O primeiro, intitulado “Contextualizando o fracasso escolar no Brasil”, apresenta as faces do fracasso escolar, definindo como marco histórico o período pós-ditadura militar, em que houve avanços significativos na oferta de vagas e expansão da rede pública. Aborda o conceito de fracasso escolar, apresentando dados estatísticos extraídos de documentos e

relatórios oficiais que evidenciam a persistência deste fenômeno no Brasil, analisando brevemente a estruturação do sistema de ensino brasileiro.

No segundo capítulo, denominado “Revisão das teorias sobre o fracasso escolar”, são abordados os principais pressupostos teóricos que visam explicar o fracasso escolar tais como: teorias racistas, carência cultural, ideologia do dom e teorias crítico reprodutivistas, explicitando como se deu a evolução destas teorias até os dias atuais, reforçado por conceitos e noções de democratização e qualidade do ensino.

O terceiro centra-se na relação entre linguagem, escola, cultura e sociedade, privilegiando a linguagem em seu papel de destaque como “produto” da cultura. Serão aprofundadas as contribuições da sociologia e sociolinguística para explicação do fracasso escolar e a proposta do bidialetalismo para transformação desta realidade.

Para ampla compreensão dos aspectos relacionados ao fracasso escolar e sua relação com a linguagem, escola, cultura e sociedade, utilizou-se, neste trabalho monográfico, a pesquisa bibliográfica, que possibilitou a compreensão da visão de relevantes estudiosos e pesquisadores relacionados ao tema, e ainda as buscas em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, documentos elaborados para o Ministério da Educação, relatórios de pesquisas e dados fornecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A pesquisa bibliográfica, como método de investigação a partir das leituras de livros, artigos, documentos e relatórios oficiais permitiram investigar conceitos, concepções e dados sobre o fracasso escolar, resgatar as bases teóricas para a explicação deste fenômeno, compreender a importância da linguagem como prática social e estabelecer a relação entre linguagem, sociedade, cultura e escola.

## CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

### 1.1 A EDUCAÇÃO NOS ANOS 1980

A história da Educação no Brasil pode ser descrita como uma jornada em meio a avanços, retrocessos e muitos obstáculos na busca da democratização do acesso à educação, da sistematização e qualidade do ensino. As contradições se sucederam na estruturação do sistema de escolarização e o país sempre esteve atrasado em relação a outras nações.

Com os sinais de enfraquecimento do regime militar, reverberaram no país movimentos de luta popular contrários ao regime ditatorial. Sociedade civil, movimentos políticos e estudantis começaram a articular-se para combater e debater os efeitos nocivos do governo autoritário especialmente no campo educacional. “Abrandada a censura, com algumas recaídas, é bem verdade, o debate político retornou à cena, não só na “praça pública” como nas salas de aula.” (ARANHA, 2006, p.320).

Havia urgente demanda pela recuperação da educação pública. As cinco Conferências Brasileiras de Educação, que aconteceram entre os anos de 1980 e 1988, ocuparam-se de debater os problemas da área neste período. A educação pública exerceu papel de destaque na Assembleia Constituinte de 1987, assegurando que fossem garantidos direitos fundamentais para possibilitar avanços na estruturação do sistema de ensino no Brasil, incluindo o acesso à educação pública e gratuita de pessoas das camadas social antes alijada do processo de escolarização. Aranha (2006) destaca alguns pontos importantes relacionados à Educação na também conhecida como Constituição cidadã:

- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;
- acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada);
- valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;
- autonomia universitária;
- aplicação anual pela União de nunca menos que 18% e pelos estados, Distrito Federal e municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino;
- distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação.
- Recursos públicos destinados às escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas desde que comprovada a finalidade não-lucrativa.

- plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país. (ARANHA, 2006, p. 324)

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, define que: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". No art. 206, o princípio estabelecido pelo inciso I é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Desta forma, o Sistema Nacional de Educação terá como alicerce o Plano Nacional de Educação, previsto pelo art. 214.

**Art. 214.** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

Com a Constituição, portanto, estavam lançadas as novas bases para a reestruturação da educação pública universal e de qualidade.

## 1.2 REPROVAÇÃO, EVASÃO E ABANDONO

Obedecendo as determinações constitucionais, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da Educação nacional (LDB), organizando o sistema de ensino como é mostrado no Quadro 1.

A LDB ainda dispõe sobre as responsabilidades e atribuições da União, de Estados e Municípios, incluindo o Distrito Federal, no que diz respeito à oferta de vagas nos diversos níveis e modalidades, evidenciando que estes devem atuar em regime colaborativo na organização dos sistemas de ensino. À União cabe a prioridade para organização do Ensino Superior, devendo oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios, responsáveis pela oferta, prioritariamente, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O Distrito Federal responde, cumulativamente, por todas as etapas do Ensino Básico.

**Quadro 1** - Estrutura do sistema nacional de ensino

<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Duração</b>
Educação Infantil	0-5 anos	5 anos
Ensino Fundamental	6-14 anos	9 anos
Ensino Médio	15- 17 anos	3 anos
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Duração</b>
Graduação e Pós-Graduação	>17 anos	Variável
<b>MODALIDADES DE ENSINO</b>		
Educação de Jovens e Adultos		
Educação Especial		
Educação Profissional e Técnica		

Fonte: Brasil, 1996

Entretanto, a efetivação da educação como um direito social, imprescindível para a inserção do sujeito na sociedade, ainda hoje representa um desafio em diversos aspectos, dentre eles a superação dos índices ainda muito elevados de reprovação, repetência, evasão, abandono e exclusão. São fenômenos muito complexo e podem ser interpretados de diferentes formas, considerando fatores intra e extraescolares, e progressivamente passaram a ocupar a agenda dos debates no campo educacional após a obrigatoriedade do ensino, regime seriado e a ampliação da escolarização. (GIL, 2018)

A reprovação representa os resultados de um período examinado por meio de provas, mensurando se o aluno alcançou o desempenho esperado, ocasionando assim, a repetência e a retenção. A retenção é resultado da reprovação - representa a possibilidade de o aluno não seguir de uma série a outra tendo que cursá-la novamente. A repetência equivale à permanência dos alunos retidos na mesma serie por longo período ocasionando o abandono e a interrupção do percurso escolar. (GIL, 2018).

Segundo o INEP (1998), "abandono significa a situação em que o aluno deixa a escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na evasão o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar."

Para Moura e Silva (2007) estes termos estão relacionados a concepções historicamente constituídas de rejeição, incapacidade e condenação. Afirmam ainda que a reprovação assume atualmente caráter excludente devido à organização social, que é dívida em classes.

Dubet (2003) afirma que escola e sociedade estão relacionadas intimamente. Durante algum tempo, a escola e os meios de produção estiveram distantes, mas a escola se adequou ao sistema de classes sociais. Ribeiro (1999, p. 37) afirma que “o estado de exclusão é velho como a humanidade e refere-se a processos de segregação justificados sob diferentes motivações”. Diversos mecanismos de seleção estão postos na realidade educacional brasileira, explícita e implicitamente, impedindo que os alunos alcancem sua formação integral.

### 1.3 O ANALFABETISMO

Outro fator que ainda hoje se constitui como desafio para a educação brasileira é o processo de alfabetização da população, que é insuficiente, tornando os índices de analfabetos e analfabetos funcionais preocupantes. Segundo o Instituto Paulo Montenegro, que em parceria com a ONG Ação Educativa e o IBOPE Inteligência calcula o Índice de Analfabetismo Funcional (Inaf) no Brasil, analfabeto funcional é a pessoa que mesmo sabendo ler e escrever textos simples não tem as competências necessárias para fazer uso social disso, inviabilizando seu desenvolvimento pessoal e profissional (INSTITUTO, 2016). Este estudo tem por objetivo mensurar o nível de alfabetismo dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos. Em uma análise detalhada a partir do grau de habilidades de leitura, escrita e matemática demonstrados pelos participantes aplicadas ao cotidiano é possível identificar dois grupos organizados em cinco subgrupos descritos no quadro 2.

As avaliações educacionais, tanto nacionais quanto internacionais são mecanismos utilizados na análise e compreensão destes fenômenos e ano após anos evidenciam a dura realidade brasileira.

Uma delas é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As provas são aplicadas em estudantes de 15 anos, avaliando a aprendizagem e o nível de proficiência em três domínios - leitura, matemática e ciências - a partir da capacidade de compreensão de textos, de resolução de cálculos e da solução de questões científicas simples e rotineiras. No Brasil, a última edição do Pisa foi realizada em maio de 2018, envolvendo 597 escolas públicas e privadas, com a participação de 10.961 alunos. (INEP, 2019a)

**Quadro 2 - Escala Inaf**

<b>ANALFABETOS FUNCIONAIS</b>	
<b>Analfabeto</b>	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).
<b>Rudimentar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico.</li> <li>- Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor.</li> <li>- Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida.</li> <li>- Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.</li> </ul>
<b>FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS</b>	
<b>Elementar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências.</li> <li>- Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros).</li> <li>- Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social.</li> <li>- Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).</li> </ul>
<b>Intermediário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências.</li> <li>- Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas);</li> <li>- Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum.</li> <li>- Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.</li> </ul>
<b>Proficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.</li> <li>- Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).</li> <li>- Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.</li> </ul>

Fonte: INAF, 2016

Na comparação com 78 países participantes dessa edição, o Brasil ficou em 55º, 72º e 67º, respectivamente, nas avaliações de Leitura, Matemática e Ciências. Os resultados mostraram que 50% dos jovens brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência esperada para leitura ao final do Ensino Médio. O mesmo ocorreu para 68,1% em matemática e 55% em ciências. (INEP, 2019)

Além dos resultados decepcionantes na comparação internacional, o Pisa 2018 também mostrou as disparidades regionais internas. Em leitura, considerando uma média nacional de 413 pontos, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste obtiveram, respectivamente, 432, 424 e 425. As regiões Norte e Nordeste ficaram abaixo dessa média, respectivamente com 392 e 389 pontos. (INEP, 2019)

Em Matemática, as diferenças não foram tão significativas. Para uma média nacional de 384 pontos, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste obtiveram 401, 392 e 396. Novamente, Norte e Nordeste ficaram bem abaixo, com 366 e 363 pontos, respectivamente. (INEP, 2019)

Para Ciências, os resultados foram semelhantes aos obtidos em leitura. Uma média nacional de 404 e resultados regionais de 419 para o Sul, 414 para o Sudeste, 415 para o Centro-Oeste, 384 para o Norte e 383 para o Nordeste (INEP, 2019).

Observa-se que, em todos os resultados, as regiões Norte e Nordeste apresentaram índices inferiores às demais regiões, confirmando o reflexo das diferenças socioeconômicas. Acredita-se que a descentralização estabelecida pela legislação acarreta uma grande disparidade entre as regiões. Como a LDB admite que Estados e Municípios adotem diferentes propostas pedagógicas, há uma quebra no princípio de universalização estabelecido pela Constituição Federal de 1988, devido, sobretudo, às diferenças sociais e econômicas de cada unidade da Federação.

De qualquer forma, a comparação com outros países demonstra que nossa educação ainda se encontra significativamente deficitária, representando um grande desafio para as autoridades e profissionais da área.

Outros indicadores, também preocupantes, podem ser obtidos a partir de pesquisas nacionais de diversas naturezas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE, em 2018, apontou que 6,8% da população com mais de 15 anos é analfabeta, o que representa um total de 11,3 milhões de pessoas. (IBGE, 2018)

Ainda mais alarmante é o resultado apresentado no relatório do INAF de 2018. Somente 12% dos pesquisados foram considerados proficientes em leitura e 29% da população brasileira pode ser considerada analfabeta funcional.

Os Analfabetos Funcionais- equivalentes, em 2018 a cerca de 3 em cada 10 brasileiros- têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas. (INSTITUTO, 2018, p.8).

Outro indicador importante pode ser obtido no Censo Escolar, promovido e divulgado pelo INEP. No último relatório, de 2018, 5,1% dos alunos foram reprovados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 0,7% abandonaram a escola nesse nível. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a reprovação foi de 9,5% e o abandono de 2,4%. No Ensino Médio, os índices são ainda maiores: 10,5% de reprovação e 6,1% de abandono. (INEP, 2019)

#### 1.4 QUALIDADE DE ENSINO E FRACASSO ESCOLAR

Desde a entrada em vigor da LDB, houve avanços significativos na oferta de vagas e nas oportunidades de acesso, mas a qualidade de ensino é um objetivo a ser alcançado. A quase completa universalização do acesso é outro fator que intensifica o debate sobre a qualidade do ensino e implica no surgimento de novas demandas relacionadas à permanência na escola e a aprendizagem significativa do aluno. Dentre os aspectos que se relacionam ao conceito e compreensão de Qualidade da Educação podem ser listados os fatores intra e extraescolares, tais como a organização do trabalho pedagógico, condições de trabalho, gestão escolar, formação de professores, estruturação dos sistemas e unidades escolares e especialmente o currículo. Quanto aos aspectos extraescolares há que se considerar a grande influência que os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais exercem no contexto educacional. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A educação é uma prática social que se concretiza em diferentes espaços e tempo da vida humana. A educação formal, a educação escolar que se dá em instituições de ensino, tem sido objeto de pesquisas, análises, reflexões e debates ocupando papel de destaque na elaboração de políticas públicas que se orientam por princípios e objetivos formativos singulares à cada cultura. Assim como os resultados de aprendizagem, o ideal de qualidade que se espera alcançar está relacionado à construção histórica e ao projeto de sociedade que cada indivíduo, grupo e país deseja alcançar. Nessa direção, o conceito de Qualidade da Educação e do ensino ou mesmo a compreensão do que seja uma escola e ensino eficaz se caracteriza como um fenômeno complexo e polissêmico que progressivamente foi se destacando na agenda de debates, estudos e pesquisas no cenário educacional mundial (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Para Oliveira e Araújo (2005), a qualidade do ensino é um pressuposto do direito à educação, estabelecido na Constituição de 1988, destacado no inciso VII do art. 206. É salutar que a educação básica tenha como princípio fundamental a qualidade do ensino para todos, sem reiterar as desigualdades sociais. Oliveira (2014), ao apresentar os principais pontos do Documento Referencia (DR) elaborado pela Conferência Nacional de Educação 2012, destaca:

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (OLIVEIRA,2014, p.230).

Todos estes elementos são componentes de um fenômeno denominado fracasso escolar que se manifesta, sobretudo na escola pública, afetando principalmente as classes populares.

O fracasso escolar, uma patologia recentemente nomeada, surgiu com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX, na Europa, e no Brasil, nos anos 30 do século XX. Se por um lado, a obrigatoriedade escolar garante um dos direitos do cidadão, o direito social à instrução, por outro lado, isso não confere ao cidadão, igualdade de oportunidades [...] (SILVA, 2003, p.49).

Os dados estatísticos mostram que o fracasso escolar se constitui como um complexo e multifacetado objeto de pesquisa e análise na busca pela explicação e superação de índices altos de evasão, repetência, exclusão, defasagem idade-série, analfabetismo, analfabetismo funcional e ainda dos esforços para garantir o acesso, permanência e a qualidade do ensino na educação básica brasileira. Certamente não é possível apontar um único culpado ou esgotar os motivos que levam ao fracasso e atribuí-los a apenas um de seus nexos constitutivos. É necessário analisar e relacionar todas as dimensões que envolvem o processo de escolarização e todos os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: histórico, social, cultural, cognitivo e afetivo. (DOURADO, 2005)

Para Patto (1996), a complexidade do fracasso escolar se deve a sua intrínseca relação com aspectos políticos, históricos, socioeconômicos, ideológicos, pedagógicos e institucionais e estes, por sua vez, se articulam com as concepções e práticas efetivada no cotidiano escolar. A produção do fracasso escolar está ligada a variáveis intra e extraescolares, contudo não se pode perder de vista a fundamental importância da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em sua análise crítica Patto (1996) concebe o fracasso escolar como uma construção histórica e social permeada por concepções políticas e ideológicas que se consolidaram ao longo dos anos no sistema escolar brasileiro influenciadas diretamente pelos fatores econômicos. As relações de poder ocupam os espaços escolares influenciando as práticas pedagógicas. Patto

conclui que o fracasso escolar é resultado de um sistema de ensino e da (des) estruturação deste sistema que impõe aos alunos dificuldades de concretização dos objetivos principais do ideal educativo, formação integral.

A história da educação no Brasil evidencia que a política educacional brasileira sempre esteve orientada para atender aos interesses de grupos segmentados, em sua maioria elitistas, e a dualidade assola o país desde a colonização, tendo se intensificado no final do século XIX e início do século XX. A agenda educacional brasileira serve como campo de interesses para grupos restritos da sociedade. O Estado e os representantes do poder público têm se mantido coniventes com estas concepções e práticas político-econômicas que visam a mínima intervenção do Estado nas áreas que promovem o bem-estar social (HARVEY, 2008), o que para os estudiosos da educação influencia diretamente na superação do fracasso escolar. Em artigo que analisa as políticas educacionais, Oliveira (2014) destaca a fundamental importância das políticas públicas e a participação do Estado na superação de aspectos relacionados ao fracasso escolar, pois ao conceberem a educação como mercadoria distancia-se da construção histórica da educação com um bem público e direito de todos:

[...] a garantia do acesso necessariamente deve vir acompanhada de políticas de assistência estudantil, de programas e ações que permitam que os estudantes que apresentem maiores dificuldades, seja de ordem econômico-social ou de outra natureza, possam seguir seus estudos. (OLIVEIRA, 2014, p. 228).

Em documento elaborado para o Ministério da Educação, Dourado (2005) descreve as políticas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar:

Nessa perspectiva, a busca da superação do fracasso escolar se articula a processos mais amplos do que a dinâmica extraescolar sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel da escola nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Isto quer dizer que existe um conjunto de variáveis, intra e extraescolares, que intervêm no processo de produção do fracasso escolar indo desde as condições econômicas (desigualdades sociais, concentração de rendas, etc.), culturais dos alunos e seu (des)compasso com a lógica de organização, cultura e gestão da escola (perspectiva institucional) até as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas, em que se estruturam os processos ensino-aprendizagem propriamente ditos cujo balizamento encontra forte expressão na relação professor e aluno. Assim, é fundamental não perder de vista que o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento, pelos processos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico (DOURADO, 2005, p. 2).

Ao longo da história, diversas teorias surgiram e buscam compreender as causas, efeitos e formas de superação do fracasso escolar. A seguir, faremos um levantamento e revisão das principais teorias que buscam explicar o fracasso escolar.

## CAPÍTULO 2 – REVISÃO DAS TEORIAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

### 2.1 BASES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

As produções de pesquisas no campo educacional que privilegiam o fracasso escolar como tema principal têm levado em consideração as mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais no Brasil desde o século XX até os dias atuais. As décadas de 1920 a 1940, período denominado "República Nova", foram o marco inicial dessas produções, com debates e discussões a respeito da democratização do ensino que reverberam no país, influenciados pelos ideais escolanovistas. A maior oferta do número de vagas e a consequente ampliação da rede pública de ensino, e o acesso das pessoas de todas as camadas sociais à educação pública, gratuita e laica eram as principais reivindicações dos movimentos liderados pelos especialistas e intelectuais brasileiros da época, culminando com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Anos mais tarde, esse documento influenciou a aprovação da Lei Federal nº 4.024 de 1961, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SOUZA, 2011).

Apesar do anteprojeto da LDB/61 ter sido criado em 1948, os anos seguintes foram de divergências entre os defensores da escola pública e uso das verbas públicas para financiar a educação popular e os representantes dos interesses conservadores e da Igreja Católica, detentores de posicionamento mais elitista, defensores do ensino privado. Este segundo grupo acabou por ter mais influência no texto final. Segundo Aranha (2006, p. 311), "inúmeras desvantagens decorriam da nova lei. Apesar das pressões para que o Estado destinasse recursos apenas para a educação pública, a lei atendia também as escolas privadas." Manteve-se, contudo, a preocupação pela construção de uma escola democrática que atendesse a todas as classes sociais, especialmente as mais populares.

Apesar da efetiva expansão da rede escolar, iniciada no final da década de 1950, as mudanças políticas, econômicas e ideológicas dos anos seguintes acabaram influenciando as políticas voltadas para a Educação, especialmente a partir da década de 1980.

Essa nova realidade é eivada por uma série de novos elementos que mudaram radicalmente a face da escola pública. Entre estes aspectos destaca-se o aumento brutal do número de vagas e de unidades escolares públicas, a redução do salário dos professores acompanhados desvalorização da função docente, o choque provocado pela diversidade da origem cultural e de classe dos alunos, que devem ser, em sua totalidade, atendidos pela escola pública, soma-se a esses fatores a deterioração dos prédios e instalações escolares e o crescimento dos índices de violência fora e dentro da escola. (SOUZA, 2011, p.62).

A redemocratização reacendeu as discussões sobre o fracasso escolar, a partir do novo marco legal para a Educação, estabelecido pela Constituição Federal, de 1988, e da LDB, de 1996. Os temas passaram a ser qualidade do ensino, evasão, repetência, exclusão, avaliação. Para Souza(2011), estes elementos agudizaram o fracasso escolar e possibilitaram dividir as teorias sobre sua origem em três grandes grupos: o macroestrutural, em que a causa dos problemas escolares se encontra nas estruturas e acontecimentos extraescolares; o mesoestrutural, que trabalha os problemas educacionais a partir da mediação entre os fatores intra e extraescolares; e o microestrutural, em que a causa dos problemas se dá nas relações interpessoais entre professor e aluno.

Faria e Miranda (2014) evidenciam que há grande tendência a relacionar o fracasso escolar a questões referentes à cultura. Nessa visão, as autoras identificam duas modalidades de explicações para o fracasso escolar: “marginalidade cultural” e “diversidade cultural”:

A primeira modalidade refere-se a estudos e pesquisas agrupados sob o enfoque da marginalidade cultural, divididos entre estudos propositivos e estudos críticos –ciclo que abarca os anos de 1970 a 1980. As questões relacionadas ao fracasso escolar são discutidas por meio de duas abordagens principais. No âmbito dos artigos propositivos predominam os estudos de correlação entre fatores ambientais e rendimento escolar, e no conjunto dos artigos críticos sobressaem os aportes da sociologia, frequentemente associados a abordagens oriundas da psicologia. Esse é o embate que define o primeiro ciclo das explicações para o fracasso escolar, que continuaria ecoando nos estudos e pesquisas subsequentes. O enfoque da diversidade cultural tem início no periódico ainda nos primeiros anos de 1980, tornando-se predominante nos anos 2000. O termo diversidade cultural, aqui empregado, reporta-se especialmente à discussão do respeito às diferenças culturais, frequentemente compreendidas em termos de raça, gênero, nacionalidade, idade e suas implicações para a educação escolar, sobretudo no campo do currículo. Com isso, as questões relacionadas ao fracasso escolar passam a envolver múltiplas abordagens, desde a ênfase na antropologia até os estudos pós-estruturalistas. Explicitam-se, neste texto, os embates entre diferentes concepções de currículo multi e interculturalistas e suas possibilidades de se construir como uma escola democrática que acolha todas as diferenças.(FARIA; MIRANDA, 2014, p.558-559).

Tanto Souza (2011) quanto Faria e Miranda (2014) apresentaram estudos sobre o estado da arte referentes ao tema do fracasso escolar e ratificaram em suas análises a relevância que obra "*A Produção do Fracasso Escolar- histórias de rebeldia e submissão*", de Maria Helena Souza Patto, tem para a compreensão e análise deste tema. A seguir discorreremos sobre os principais aspectos elencados pela autora em seus estudos na busca pela compreensão e explicação deste inquietante fenômeno que tem afetando a educação brasileira.

## 2.2 AS TEORIAS QUE EXPLICAM O FRACASSO ESCOLAR

Na clássica publicação "*A Produção do Fracasso Escolar- histórias de rebeldia e submissão*", que teve sua primeira edição em 1990, Patto (1996) apresenta detalhadamente seus estudos a respeito das origens e causas do fracasso escolar, expondo a complexidade deste fenômeno e a necessidade de novos referenciais teóricos que apreendam todas as suas especificidades.

A autora se empenha para demonstrar que as dificuldades relacionadas ao desempenho escolar dos alunos oriundos das camadas populares são resultado de diversos mecanismos de seleção e não das deficiências intelectual, déficit e diferenças culturais. Aponta três perspectivas que julga serem frequentes nas pesquisas que investigam o fracasso escolar - Carência Cultural, Diferença Cultural e Teorias Crítico-Reprodutivistas -, com raízes marcadamente originadas das teorias raciais, médicas e psicológicas. Ao analisar criticamente as raízes histórica, socioeconômicas e políticas de tais teorias Patto comprova que elas se originaram da instauração das sociedades industriais capitalistas e são carregadas de preconceitos e estereótipos em relação às pessoas das camadas populares.

As primeiras explicações para o fracasso escolar se fundamentavam na ideia de inferioridade de índios, negros, mestiços, caboclos e até mais recentemente dos caipiras, discurso marcadamente elitista e racista, sustentado e embasado nos pressupostos positivistas e evolucionistas do século XIX. Houve um movimento de "branqueamento" progressivo relacionado à boa saúde, fazendo com que fosse atribuído à escola o papel de redentora, pelo aumento da presença de conhecimentos médicos no campo educacional.

Do encontro entre a maneira como a medicina entendia os distúrbios psíquicos e o modo psicanalítico de pensá-lo resultou, como vimos, o movimento internacional de higiene mental do começo do século XX. Iniciado na década de 1920, o braço brasileiro deste movimento tornou-se mais presente socialmente a partir dos anos 1930. Nesta época, alguns destes médicos-psicólogos realizaram uma trajetória decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dois hospitais psiquiátricos para institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destes para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias da educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento escolar. (PATTO, 2010, p. 107)

Segundo Patto (2010), ocupou papel de destaque neste cenário o médico-psicólogo Arthur Ramos, que se dedicou à criação e desenvolvimento, no Rio de Janeiro, na década de 30, de clínicas e centros de higiene mental escolar, atuando na formação de profissionais da Educação por meio de suas produções científicas, em que privilegiava temas relacionados aos

problemas da aprendizagem escolar. Influente intelectual da época, Ramos contrariou seus contemporâneos ao desconsiderar a hereditariedade e ressaltar a influência do meio, em especial do ambiente familiar, como condicionante para determinar o sucesso escolar. Ao longo das décadas seguintes, a convergência dessas duas concepções foi a base para as discussões sobre dificuldades de aprendizagem, pelo menos até a década de 1970 (PATTO, 2010).

O período seguinte foi marcado pela “Teoria da Carência Cultural”, também conhecida como “deficiência cultural”, “déficit cultural” ou “privação cultural”, surgida nos EUA, na década de 1960. Nela, o fracasso escolar está associado à pobreza material e intelectual do ambiente familiar, que afetaria o desenvolvimento psicológico das crianças e seria fator determinante para a deficiência cognitiva e social. A privação alimentar, a subnutrição, a falta de estímulos culturais, a interação com outras experiências culturais que os estimulem nos aspectos sensoriais, perceptivos e sociais também influenciam para que apresentem deficiências cognitivas e linguísticas que causariam o fracasso dessas crianças na escola. Afirma que as dificuldades de aprendizagem das pessoas das camadas populares se devem às suas circunstâncias de vida, dificuldades da escola e dos professores em lidar com estes alunos e suas especificidades. Ou seja, as desigualdades socioeconômicas seriam responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos provenientes das classes populares na escola. Nota-se, neste discurso ideológico, certa “superioridade cultural” atribuída aos pertencentes das classes dominantes em relação aos das classes dominadas. Claramente, esta teoria confere ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. (SOARES,2008).

Assim como nas concepções anteriores, os fatores individuais e extraescolares são reafirmados. Patto afirma que esta teoria teve ampla aceitação no Brasil nos anos 70 e descreve os motivos:

[...] continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros, mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infelizmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamado como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer crítica a este discurso ideológico. (PATTO, 2010, p.126).

Analisando as produções teóricas da época, a autora debruçou-se sobre os estudos realizados por Ana Maria Poppovic (1977), que se contrapõe à Teoria da Carência Cultural, afirmando que este termo - ou mesmo “privação cultural” - denotam, equivocadamente, a ideia de ausência de cultura. As produções de Poppovic, apesar de atribuírem caráter extraescolar à

responsabilidade pelo fracasso escolar, não se distanciam do indivíduo, evidenciando que mesmo se esforçando, os intelectuais da época tinham dificuldades em romper completamente com a ideologia exportada dos Estados Unidos. Em sua análise Patto realiza uma revisão crítica destas teorias e define que o fracasso escolar é resultado da interpretação negativa que os profissionais têm em relação ao potencial dos alunos das camadas mais populares, fruto da depreciação social sofrida por eles e da ausência de um olhar crítico em relação às estruturas sociais e suas desigualdades. Isso resulta em um sistema educacional que cria diversos empecilhos para o sucesso do aluno orientado por discursos científicos que fazem com que os envolvidos se familiarizem com esta realidade e assim naturalizem os elementos do fracasso escolar no cotidiano das instituições escolares.

Para as Ciências Sociais e a Antropologia esta compreensão denota a ausência e falta de uma cultura, concebendo esta teoria como inaceitável, reforçando assim a compreensão de que existem culturas diferentes e que não se deve comparar e estigmatizar nenhuma delas como positiva ou negativa, melhor ou pior, superior ou inferior. Nesta direção, outra teoria que busca explicar o fracasso escolar conhecida como “Teoria das diferenças culturais”, valoriza a diversidade cultural e contempla a existência de culturas estruturadas e complexas que identificam diferentes grupos sociais. Contudo, na atual conjuntura social, em que predomina o modelo industrial, urbano, capitalista, evidencia-se a imposição da cultura dominante, conferindo à cultura das classes dominadas caráter inferior. Configura-se em uma atitude etnocêntrica na qual a diferença é concebida como inferioridade. Para Magda Soares, seguindo essa ideologia a escola está a serviço da sociedade capitalista:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; 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”. Seu comportamento é avaliado em relação ao “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominante. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é *diferente* como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências*.” (SOARES, 2008, p. 15-16).

Dando sequência em sua análise, Patto (1990) constata que passam a emergir no ideário educacional brasileiro as teorias dos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Pesseron,

denominadas "Teoria do Sistema de Ensino", também conhecidas como teorias crítico-reprodutivistas. (PATTO, 2010)

Estas ideias possibilitam pensar o papel da escola em uma concepção crítica da sociedade, permitindo analisar as instituições sociais, inclusive a escola, como espaços para o exercício da dominação cultural e de reforço da ideologia de reprodução de relações de produção, enfatizando que a ação pedagógica reproduz a cultura dominante e as relações de poder de um determinado grupo social, principalmente por meio da linguagem, contribuindo para que a escola atue na manutenção dos privilégios dos detentores do capital econômico e cultural. Concebem assim a ideia de *violência simbólica*, compreendida como a imposição e o poder de uma cultura sobre outra. As ideias de Bourdieu privilegiam a linguagem por compreenderem a importância dela para a cultura. (PATTO 2010).

Outra importante obra sobre os aspectos relacionados ao fracasso escolar, conferindo à linguagem centralidade em todas as teorias que visam explicá-lo, é "*Linguagem e Escola - uma perspectiva social*", de Magda Soares (2008). Fundamentando-se na Sociolinguística, a autora acrescenta às demais teorias à ideologia do dom. Para ela, esta concepção encontra-se implícita sob um discurso científico em que se assegura haver diferenças naturais entre os indivíduos e que estes podem ser medidos pelo quociente intelectual (QI), mensurando as aptidões dos indivíduos e sua capacidade de aprendizagem. Sendo assim, a escola deve encarregar-se de classificar os alunos, o fracasso resultando da incapacidade do aluno em se encaixar nos padrões do ensino que lhe são oferecidos.

A autora é enfática ao assegurar o papel de destaque que a linguagem ocupa nas teorias que explicam o fracasso escolar. Segundo ela, por sua fundamental importância cultural, “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para sua transmissão.” (SOARES, 2008, p.16).

No capítulo seguinte vamos nos aprofundar na compreensão da centralidade que ocupa a linguagem nas teorias que explicam o fracasso escolar analisando a relação entre linguagem, escola, cultura e sociedade incorporando a esta análise os pressupostos e contribuições da Sociologia, Sociologia da Educação e da Sociolinguística.

### **CAPÍTULO 3 – CULTURA, SOCIEDADE, LINGUAGEM E ESCOLA**

A escola pública brasileira é substancialmente voltada para pessoas de camadas populares, das classes socioeconomicamente desfavorecidas, que segundo dados do IBGE (2018) e da PNAD Contínua, representa mais da metade da população brasileira. A educação pública é produto dos movimentos populares que reverberaram no início dos anos 20 e que por muitos anos têm estado em evidência no cenário social político e educacional das lutas populares. É campo de luta e objeto de conquistas da classe popular. O movimento social pela escola pública e gratuita se consolidou sob os pilares da igualdade social e atribuem à democratização do ensino a responsabilidade de ser o principal instrumento para o alcance destes objetivos por meio de igualdades de oportunidades e o efetivo direito a educação para todos.

Todavia, altos índices de repetência, evasão, analfabetismo e analfabetismo funcional e exclusão que assolam estes alunos, deixam claro que o ensino nestas escolas tem sido insuficiente e que a escola tem fracassado em proporcionar ensino de qualidade, mesmo em face da gradativa democratização do acesso à escola e a quantitativa expansão da escola pública no que diz respeito à oferta de vagas e aumento do número de escolas, contribuindo assim, para agravar e atestar as desigualdades sociais.

Para Demerval Saviani o antagonismo imposto pela sociedade de classes confere à escola pública diversos desafios, quando esta é analisada da perspectiva dos trabalhadores:

Está aí o desafio fundamental posto para a educação pública na sociedade de classes por antomasia representada pela sociedade capitalista, isto é, a sociedade na qual vivemos. O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista funda-se exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, apropriar-se do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2007, p. 18).

As teorias concepções que buscam explicar o fracasso escolar, revisadas no capítulo anterior, enfatizam a grande influência que a linguagem exerce, destacando a centralidade que ela ocupa nestas explicações por sua importância no contexto cultural. O problema é atribuído

às divergências culturais existentes em decorrência do interesses da escola em se voltar para atender as classes dominantes, privilegiando a cultura destas e o ensino do dialeto padrão, ocasionando graves conflitos com os padrões linguísticos dos alunos das classes populares. Mediante o uso da língua na escola é possível identificar as diferenças sociais e, portanto, relacioná-las às dificuldades de aprendizagem e outros aspectos do fracasso escolar, haja vista que as variantes linguísticas utilizadas pelos alunos das camadas populares são depreciadas no ambiente escolar e nas propostas e práticas pedagógicas. Isso demonstra intrínseca relação entre origem social e cultural, linguagem e o fracasso escolar.

Na clássica obra de Magda Soares *-Linguagem e Escola - uma perspectiva social -*, a autora afirma que a relação conflituosa entre sociedade, cultura, linguagem e escola deve ser analisada e compreendida sob os postulados teóricos da Sociologia, que contribuirá para evidenciar o viés ideológico do fracasso escolar a partir dos condicionantes da sociedade classista na qual estamos inseridos. Afirma ainda que a Sociologia da Linguagem se encarrega de interpretar as condições sociais da comunicação, explicitando as relações de força que influenciam no comportamento da sociedade e por conseguinte na escola. Outro importante campo do conhecimento que se dedica ao estudo da língua enquanto fenômeno social é a Sociolinguística, tendo como princípio fundamental em sua conjectura a heterogeneidade e as variações linguísticas que caracterizam as comunidades de fala.

À luz da Sociologia, da Sociologia da Linguagem, da Sociologia da Educação e da Sociolinguística, emergiram no cenário educacional ramificações das teorias que buscam explicar as causas do fracasso escolar atribuindo à linguagem centralidade nestas explicações.

### 3.1 DÉFICIT LINGUÍSTICO E EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

A partir da Teoria da deficiência cultural surgiu a hipótese do déficit linguístico, que considera a “pobreza” da linguagem das crianças das classes populares como obstáculo para o sucesso escolar, ocasionado pela privação cultural do contexto social em que vivem. Para esta concepção, a linguagem das camadas populares é insuficiente, inadequada e confusa. Assegura-se que o déficit linguístico está relacionado às habilidades cognitivas. Bortoni-Ricardo (2005) afirma que essas ideias promoveram a chamada ideologia do vácuo, que rotula as crianças das classes populares como desprovidas de cultura e linguagem.

Basil Bernstein, sociólogo inglês, contribuiu para consolidação dos postulados teórico-metodológicos da deficiência linguística, por seus trabalhos divulgados na década de 60 e 70 fundamentando programas educacionais com o objetivo de compensar a privação linguística dos

indivíduos das classes desfavorecidas. A teoria de Bernstein o coloca como um dos principais representantes desta linha, ao assegurar que o rendimento escolar das crianças pertencentes às classes populares está relacionado à sua origem social e ao uso da linguagem, e ao admitir a existência de diferentes linguagens. (BORTONI-RICARDO, 2005)

De acordo com Castanheira (2007), a teoria do sociólogo inglês considera as crianças das classes desfavorecidas inferiores e incapazes de aprender por apresentarem as seguintes características:

- a) biologicamente deficientes, por serem provenientes de famílias pobres, por viverem em situações econômicas desfavorecidas e por não terem sido bem alimentadas; a privação alimentar e a subnutrição conduzem à baixa condição de aprendizagem, à baixa percepção e à desatenção, comprometendo o desenvolvimento e a capacidade de aprender;
- b) cognitivamente deficientes, pois a subnutrição leva as crianças a terem um raciocínio lento para acompanhar a escola, seus ritmos e seus conteúdos; essas crianças são menos inteligentes e inaptas para aprender; essas deficiências são responsáveis pelo insucesso desses alunos na escola e a causa do fracasso escolar é a ausência de condições básicas para a aprendizagem;
- c) linguisticamente deficientes, já que o baixo nível socioeconômico da família caracteriza um ambiente linguístico no qual desenvolvem uma linguagem agramatical e a-verbal (sem regras, sem normas, sem padrão, sem consistência interna) não aceita pela escola, que é concebida pelas elites e para as elites. (CASTANHEIRA, 2007, p.71-72)

Por essa concepção, as relações sociais dão origem a códigos linguísticos que diferenciam os falantes:

Segundo essa teoria, o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre *o que, quando e como* é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes “códigos” linguísticos que, assim, criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento linguístico. (SOARES, 2008, p.23)

Bernstein identificou em seus trabalhos a existência de duas variações linguísticas, denominadas por ele de “código elaborado” e “código restrito”. Tomando como referência as classes média e trabalhadora, ele afirma que o processo de socialização das crianças da classe média possibilitaria a elas a aquisição dos dois códigos e as das classes trabalhadoras a apenas um o código restrito. Segundo o autor, a utilização do código elaborado ou restrito representa a capacidade de adequar a linguagem de acordo com o que o contexto exige. Já a criança da classe trabalhadora está sempre sujeita ao uso do código restrito. Para educação, segundo Bernstein, essa diferença tem grande relevância, pois a escola espera que os alunos vivenciem em seu contexto social experiências que os permitam desenvolver as habilidades inerentes ao uso do código elaborado, assim como é feito na escola. Portanto, na perspectiva do autor, o confronto

existente entre os códigos no contexto escolar constitui a causa do fracasso escolar das classes trabalhadoras. No entanto, ele é categórico ao afirmar que não há superioridade de um código em relação ao outro, mesmo em face do sentido pejorativo atribuído a denominação “restrita” em comparação ao “elaborado”. “[...] O código restrito não deve ser considerado “inferior”, na verdade, ele tem uma estética própria: é rico no uso de metáforas, possui simplicidade, vitalidade e ritmo.” (BERNSTEIN, 1973, *apud* SOARES, 2008, p.30).

Seguindo a lógica da teoria da deficiência cultural, a concepção do déficit linguístico atribuía à criança, à família e ao contexto cultural e linguístico das crianças a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas no período de escolarização.

Nesse sentido, Soares (2008) constata que a proposta de superação dessa realidade sugerida pelos adeptos da teoria do déficit linguístico é compensar as deficiências e carências dos alunos das classes trabalhadoras com programas de educação compensatória que atuam na prevenção, em geral na pré-escola, com vistas a sanar essas deficiências antes que a escolarização regular obrigatória tenha início, prevenindo futuros problemas. Essas propostas consistem em submeter a criança a atividades de socialização que supram a “falta” de processos que ampliem vocabulário, desenvolvam os processos cognitivos, de atenção, concentração e todas as “carências” atribuídas aos alunos das classes populares e ao contexto social, cultural e familiar que elas vivenciam, sendo submetidas à cultura socialmente privilegiada e ao que é considerado pela escola como adequado. A proposta compensatória tem por objetivo moldar o comportamento das crianças das camadas populares criando nelas hábitos e atitudes típicos da cultura das classes dominantes e erradicar da escola o uso do dialeto não-padrão.

Estas ideias reverberaram no Brasil nos anos 60 a 80, exercendo forte influência no pensamento educacional. Ainda hoje se observa, no discurso de estudiosos, professores, pais e alunos como justificativa pelo fracasso escolar, mesmo que tenha sido refutada pelas teorias que se seguiram.

### 3.2 VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E BIDIALETALISMO FUNCIONAL

A Sociolinguística se consolidou como campo de estudos em 1960. Articula-se entre os conhecimentos da Linguística, Antropologia e Sociologia e busca se contrapor à concepção de homogeneidade da língua, defendida por outras correntes teóricas. William Labov, linguísta americano, é um dos principais precursores da Sociolinguística, privilegiando a linguagem como um fenômeno essencialmente social e, portanto produto de variações e mudanças:

A concepção Laboviana preconiza que a heterogeneidade é inerente ao sistema linguístico, entendendo por sistema linguístico aquele manifestado no processo de comunicação, no uso real de falantes reais. Tal crença é uma das diferenças cruciais da sociolinguística para as demais teorias linguísticas, além de ser ponto fundamental para que se possa olhar cientificamente para a língua, postulando processos de variação. Sendo a língua considerada como a totalidade de repertório disponível para o falante, há, irrefutavelmente, no interior de seu sistema, processos de mudança e de variação, que são condicionados por fatores de dentro do sistema e externos a ele também. (REIS, MACHADO E BARBOSA, 2011, p.6443).

Bortoni-Ricardo (2005) denomina Sociolinguística Educacional as contribuições da sociolinguística para o processo educacional, especialmente no ensino da língua materna, rompendo com conceitos tradicionais que vêm sendo utilizados no ensino da língua e da norma culta, possibilitando a escola desenvolver sua proposta de ensino da língua materna de forma consciente, incluindo os falantes do dialeto não-padrão.

Partindo dos postulados da teoria das diferenças culturais a sociolinguística, apoiando-se nas premissas da antropologia, considera a perspectiva da deficiência linguística inaceitável. Atribuir sentido de superioridade de uma cultura em relação à outra é completamente infundado, assim como a linguagem, sendo que elas independentemente de serem mais ou menos complexas atendem às necessidades de comunicação dos falantes e são ferramentas de comunicação social. Diante disto, o termo correto a ser utilizado é "diferenças" e não "deficiências". Há ainda que se considerar as variações de uma mesma língua que atendem às necessidades de fala do grupo ao qual pertencem, partindo-se então da premissa de heterogeneidade da língua preconizada por Labov. Em estudos apresentados no final dos anos 60 e início dos 70, contemporâneo a Bernstein, ao que se contrapõe veementemente, Labov afirma, entre outras coisas, que as dificuldades enfrentadas pelas crianças das camadas populares são fruto dos condicionantes sociais e de obstáculos criados pela própria escola e não pelo dialeto não-padrão usado por elas e que estes, por sua vez, são sistemas linguísticos estruturados e seguem uma lógica conceitual. (SOARES, 2008).

Castanheira (2007) aponta que os estudos de Labov refutam a teoria da deficiência, pois concebem o falante do dialeto não-padrão como portador de uma variedade linguística tão adequada quanto o dialeto-padrão.

Soares (2008) afirma que existem variedades linguísticas regionais ocasionadas pelo distanciamento geográficos, também conhecidos como dialetos, a exemplo do que acontece no Brasil - dialetos nordestinos, fluminense, mineiro, goiano, paulista, sulista etc. E ainda os dialetos sócias decorrentes das características do grupo ao qual o indivíduo pertence, idade, sexo, classe social, origens urbanas ou rurais, como por exemplo: o dialeto caipira, entre outras. Não se pode atribuir conotação pejorativa a estes dialetos. Todos são válidos e atendem aos

interesses dos falantes. Porém, o preconceito é característica marcante das sociedades divididas em classes. A análise sociolinguística feita pela teoria das diferenças linguísticas tem contribuindo para identificar as diferenças existentes entre os dialetos padrão e não-padrão, e expor o preconceito linguístico que por vezes se camufla na escola, assim como em outros setores da sociedade.

Os adeptos da perspectiva das diferenças linguísticas ou variacionistas defendem a proposta do bidialetalismo funcional. Tal proposta consiste em ensinar ao aluno o dialeto-padrão para que possa fazer uso em contextos que ele seja exigido, se adaptando ao grau de formalidade e modelo do discurso. Para Soares (2008), essa concepção isenta a sociedade da responsabilidade pelos conflitos, propondo aos falantes do dialeto não-padrão, a grande maioria das classes menos favorecidas, que se adaptem aos padrões sociais estabelecidos, que prestigiem os falantes do dialeto padrão. Ao propor que os alunos das classes desfavorecidas se adaptem às regras e condições estabelecidas pelas desigualdades, está sugerindo que menosprezem seu dialeto e passem a privilegiar inconscientemente o dialeto padrão. A escola e o professor, mesmo reconhecendo que diferença não é deficiência, devem atuar para que se mantenha o equilíbrio social, não omitindo os conflitos existentes na sociedade capitalista.

Para Magda Soares (2008), as propostas das teorias do déficit linguístico e das diferenças linguísticas são ineficazes, assim como das propostas de educação compensatória e bidialetalismo funcional, pois todas ignoram a essência dos problemas que se propõem a elucidar:

A ineficiência dessas teorias e propostas ocorre porque ambas ignoram a causa essencial dos problemas que pretendem esclarecer e resolver; essa causa deve ser buscada nas verdadeiras relações entre educação e sociedade, e na identificação da real função da escola na estrutura social, particularmente numa estrutura que se caracterize por discriminação e marginalização de grupos ou classes. Tanto a “teoria da deficiência cultural e linguística” quanto na “teoria das diferenças culturais e linguísticas” consideram a escola como um instrumento de superação da marginalidade social (seja ela causada por “deficiências”, seja por “diferenças”); as causas estruturais dessa marginalidade não são postas em questão. Ambas as teorias conferem à escola uma falsa autonomia, atribuindo-lhe a capacidade e a possibilidade de encontrar soluções, ela mesma, para os problemas culturais e linguísticos que nela ocorrem. (SOARES, 2008 p.53)

Nesse sentido, o que se observa, segundo a autora, é que essas teorias não criticam a estrutura social e, portanto, não caminham para a transformação da realidade, mas contribuem para manutenção deste modelo de sociedade discriminatória e marginalizadora.

### 3.3 BOURDIEU: CAPITAL CULTURAL E AS RELAÇÕES DE FORÇAS LINGUÍSTICAS

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, é um dos principais estudiosos que se dedicaram a analisar detalhadamente a relação entre linguagem, sociedade e educação. Suas obras ultrapassam fronteiras disciplinares em diferentes campos das Ciências Sociais como Sociologia, Antropologia e Sociolinguística. Seu pensamento é bastante criticado por contemplar uma perspectiva pessimista da realidade social e da escola que, segundo ele, atua como instrumento de reprodução da sociedade. Fazendo analogia com o capital econômico, Bourdieu utiliza o termo "capital cultural" para explicitar, em sua teoria, como se constituem as relações sociais, como por exemplo, no caso da linguagem: o domínio da norma padrão, socialmente privilegiada, funciona para os falantes como uma moeda, possibilitando que obtenham diversas vantagens em relação aos sujeitos que não têm o domínio da norma culta legitimada pela escola, pelo mercado de trabalho e pela sociedade em geral. Assim como há a troca e negociação de bens materiais, há ainda, segundo as concepções do sociólogo francês, o bem simbólico, arte, música, conhecimento, informação e a linguagem são exemplos de alguns desses bens. Conforme Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu afirma que esta é uma relação de forças simbólica, em que ação impositiva dos dominantes sobre os dominados se dá por meio dos bens simbólicos. Sendo a língua um bem simbólico, é utilizada para explicitar o poder e domínio que determinados grupos exercem sobre outros.

Assim, as relações de forças simbólicas presentes na comunicação linguística definem *quem* pode falar, a *quem*, e *como*; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio de outros à linguagem de outros; impõe o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros. Os usos da língua dependem da posição dos interlocutores, na estruturação de forças simbólicas, e por isso estas é que devem ser estudadas, para que aqueles possam ser interpretados (SOARES, 2008, p.56).

Partindo destes pressupostos, é possível analisar as forças que atuam na sociedade e, por conseguinte na escola. As relações de forças linguísticas são fruto dos conflitos existentes entre a democratização do acesso ao ensino e a organização social estratificada em classes. Segundo esta perspectiva, as forças linguísticas atuam para oprimir a classe dominada, o fracasso escolar é resultado da opressão sofrida pelos alunos das camadas populares e faz com que as diferenças da linguagem utilizada sejam compreendidas na escola como deficiência. Compreender as relações entre escola e sociedade de classes implica diretamente na análise das relações de forças linguísticas existentes na escola que atuam para reproduzir e garantir a preservação deste tipo de organização social. Com isso, é inconcebível dissociar o ensino da língua materna dos

condicionantes socioeconômicos e perceber que as relações de força linguísticas refletem as relações de força sociais e econômicas. (SOARES, 2008)

Em contraposição às propostas das teorias das deficiências linguísticas e a teoria das diferenças linguísticas, que não critica a forma como a sociedade está organizada, esta perspectiva afirma que a educação não tem poder para promover a equalização social, haja vista que não há o interesse por parte dos detentores do capital econômico. O modo de produção capitalista, a estrutura social capitalista é discriminadora e desigual. A escola reproduz este modelo de sociedade.

Analisando as três perspectivas teóricas, Soares (2008) define que as três atestam a disparidade existente entre a linguagem dos indivíduos dos grupos socioeconomicamente privilegiados e a dos indivíduos das classes populares, representa para uma delas deficiências, para outras diferenças, e oprime um tipo de linguagem em relação à outra. É explícito que em todas as perspectivas a relação entre cultura, sociedade, linguagem e escola é intensamente conflituosa e contribui efetivamente para a persistência dos aspectos relacionados ao fracasso escolar no contexto educacional brasileiro.

### 3.5 A FUNÇÃO DA ESCOLA NA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Verifica-se que o fenômeno do fracasso escolar tem assolado a educação brasileira e está intrinsecamente relacionado à linguagem e sua relação com a sociedade e particularmente ao ensino da língua materna. A persistência de índices ainda muito elevados de analfabetismo, analfabetismo funcional, reprovação, evasão, abandono e exclusão no cenário educacional brasileiro tem se mostrado como um grande desafio ainda a ser superado. Isso tem levado estudiosos, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, que tem a educação como objeto de análise, a refletirem as causas e a forma de superação deste fenômeno.

No que se refere ao ensino da língua materna, observa-se que o processo de democratização do ensino, resultado de luta popular pela igualdade de oportunidades de acesso a escolarização, se consolidou quantitativamente. Contudo, a escola historicamente esteve a serviço das classes dominantes e ainda hoje continua se mantendo alheia à democratização do ensino. Soares (2008) afirma que a escola não se reformulou e não reorganizou seus objetivos para atender aos alunos das camadas populares. Continua privilegiando a cultura e a linguagem da classe dominante. Sendo assim, o fenômeno do fracasso escolar se revela como sendo da/na escola, uma crise institucional e os alunos não podem ser responsabilizados, como apontam

teorias da anteriormente revisitadas. Cumpre, portanto, hoje à escola, aos professores, aos profissionais da educação, aos alunos, às famílias, ao Estado, aos estudiosos e pesquisadores indagar qual a função ou papel da escola em relação à superação dos conflitos e problemas existente entre a linguagem das camadas populares e a linguagem das classes dominantes e com isso contribuir efetivamente para superação do fracasso escolar.

Para esta compreensão é necessário ter claras as concepções de sociedade e educação que se pretende formar e quais os pilares de sustentação que fundamentam este projeto de sociedade, a análise das teorias educacionais possibilitam esta reflexão.

Para a teoria educacional, discutir o papel social da escola é discutir as relações entre educação e sociedade, o tipo de homem que se quer forma os fins da educação. Para isso formula concepções de educação que vão desde as denominadas reprodutivistas, em suas várias vertentes, fazendo da escola um aparelho de reprodução e manutenção da sociedade capitalista, às teorias críticas, que, em oposição à reprodutivistas lutam pela transformação social, para a formação de sujeitos críticos(CASTANHEIRA,2014, p.90)

Segundo Luckesi (2011), as teorias educacionais contemplam o conjunto de conhecimentos que empreendem sentido à educação e postulam direcionamentos para sua ação na sociedade. Em cada uma delas é empregado um significado para a educação em sua relação com a sociedade: educação como redenção, educação como reprodução e educação como um meio de transformação da sociedade.

A educação como reprodução compreende a educação como uma instancia acima da sociedade que atua sobre ela contribuindo para a ordem e o equilíbrio. Nesta tendência, a sociedade é tida como organizada e harmônica, sendo que o desequilíbrio é causado por grupos e indivíduos que estão à margem da sociedade. A educação tem por incumbência adaptá-los ao ideal de sociedade e tratar suas mazelas. “Este é um modo ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade” (LUCKESI, 2011, p. 53). No entanto ainda hoje esta concepção tem sido utilizada na prática pedagógica de forma consciente ou inconscientemente, sobretudo no ensino da língua materna.

A tendência que interpreta a educação como reprodução da sociedade, também é denominada teoria crítico-reprodutivista, por ter uma abordagem que reconhece a educação como instancia que atua dentro da sociedade e, portanto, que sofre influência dos seus condicionantes. Esta perspectiva assume uma postura pessimista em se tratando da influência da educação na sociedade afirmando que a escola é impotente e que está a serviço da sociedade capitalista, portanto estruturada para reproduzir o modelo social e econômico vigente.

Para Soares (2008), a escola nessa perspectiva é perversa:

Mais que impotente, a escola, nessa perspectiva, chega a ser perversa, porque, na verdade, colabora para preservação dessas discriminações econômicas e sócias, legitimando os privilégios, pelas condições de sucesso que oferece às classes dominantes, e a dominação, através do fracasso a que conduz as classes dominadas, pela negação, a elas, de condições de sucesso. Na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio está cumprindo seu papel em manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades. (SOARES,2008, p.71-72)

Castanheira afirma que esta concepção faz da sala de aula um ambiente de exclusão:

Nessa escola é impregnada uma consciência de fracasso pessoal, conformando os alunos populares a aceitarem os lugares inferiores da economia, contribuindo para reprodução de uma sociedade capitalista antidemocrática e excludente, servindo para legitimar um sistema de estratificação, favorável à manutenção do *status quo* das relações capitalistas. (CASTANHEIRA, 2014, p 91)

Há ainda uma terceira perspectiva, que compreende a educação como meio de transformação da sociedade, interpretando a educação contextualizada nos determinantes sociais, possibilitando traçar estratégias para a superação destes, utilizando as contradições da própria sociedade para analisá-la criticamente, atuando junto a outras instituições sociais na luta pela concretização efetiva da democratização do ensino.

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas), como a impotência (decorrente das teoria-crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. [...] Do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a esta bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI. 2003 *apud* LUCKESI,2011, p.66-68)

Para Luckesi (2011), educação deve mediar o projeto de sociedade e participar ativamente na construção desse ideal. Se o projeto for conservador, contribuir para conservação; se for autoritário, intermediar o autoritarismo; se for transformador, intermediar a transformação; se o projeto for democrático, contribuir para a realização democrática.

Nesse sentido, é necessário que a escola básica organize seu trabalho pedagógico, considerando as contradições e possibilidades, para repensar a práxis, a fim de que possa contribuir de forma decisiva com a democratização do ensino, com a inclusão dos alunos populares na sala de aula, enfim, para que possamos cumprir sua função social emancipatória. (CASTANHEIRA, 2014, p.92)

As camadas populares reivindicam o efetivo direito à educação por reconhecê-la como meio para superação das desigualdades. A escola é o espaço para desenvolverem as habilidades

e ferramentas necessárias a essa transformação e luta contra as desigualdades e privilégios que são concedidos e legitimados somente aos dominantes.

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume função de proporcionar às camadas populares através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2008, p.73)

A instrumentalização das camadas populares na luta contra as desigualdades passa necessariamente pela aquisição e domínio do dialeto padrão, que se constitui como uma das principais formas de dominação e discriminação, para efetivar essa perspectiva nas práticas pedagógicas. Soares (2008) propõe a utilização do bidialetalismo para a transformação.

Segundo a autora, esta proposta articula-se às propostas das três teorias que analisam as relações entre linguagem e sociedade - teoria das deficiências linguísticas, teoria das diferenças linguísticas e teoria das forças linguísticas - possibilitando que a escola seja um espaço de participação política aberto para todas as formas de contribuição que promovam as transformações por ela almejadas. Todavia, o bidialetalismo difere da perspectiva apresentada pelos adeptos da teoria das diferenças linguísticas. No bidialetalismo funcional, segundo Soares, os pressupostos ideológicos são diversos. O bidialetalismo transformacional tem a função de instrumentalizar o aluno para promover a sua participação política e social na luta contra as desigualdades, enquanto o bidialetalismo funcional tem a função de adaptar o aluno às exigências da estrutura social. Esta proposta não rejeita o dialeto dos alunos das camadas populares, pois isto implicaria na rejeição desta classe social. Sugere que o ensino da língua materna tenha compromisso com a luta pelas desigualdades e reconheça que os alunos das camadas populares devem apropriar-se do dialeto de prestígio afim de que possam adquirir instrumentos para sua participação política. Propõe ainda que o ensino da língua materna permita aos alunos das camadas populares refletirem sobre as causas e a necessidade de aprender um dialeto que não é o seu e ainda a compreensão dos condicionantes sociais e econômicos que levam a depreciação do dialeto do grupo social ao que eles pertencem.

Entretanto, para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar a *língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*. Quando teorias sobre relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que está fazendo não é, apenas, uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que na verdade, é o fracasso da escola, mas é, sobretudo, uma opção *política* que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais (SOARES, 2008, p. 79)

Soares (2008) aponta que, ao longo dos anos, a relação entre linguagem e classe social tem sido negligenciada no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, mesmo em face dos estudos e propostas apresentados pela Sociolinguística e pela Sociologia. O ensino da língua materna nas escolas brasileiras tem se mantido alheio às questões sociais e econômicas por ainda serem compreendida como um espaço de neutralidade, em que não há antagonismos de classes e contradições sociais. A prática pedagógica que vigora no ensino da Língua Portuguesa nas instituições escolares hoje julga e estigmatiza a linguagem do aluno como errada ou insuficiente por condicioná-la aos padrões do dialeto de prestígio, desvalorizando as variações linguísticas existentes.

Certamente, cabe a essa prática pedagógica grande parte da responsabilidade pelo fracasso escolar das camadas populares na escola. Pense-se, por exemplo, no problema da alfabetização, responsável pelos altos índices de repetência e evasão na primeira série do primeiro grau: um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita, sem considerar a distância que separa essa língua não só do dialeto-padrão oral, mas, sobretudo do dialeto não-padrão oral que o aluno domina e sem considerar que essa distância não é só linguística, mas também cultural, só pode fracassar (SOARES, 2008, p.77-78)

A relação entre linguagem, sociedade, cultura e educação é fundamental, principalmente nas escolas que atendem as camadas populares. Deve estar presente na organização do conteúdo, nas metodologias de ensino e nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, mas sobretudo nas concepções político-ideológicas de professores, não somente dos pedagogos e professores de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar constitui como um dos principais desafios a ser superado pela Educação brasileira. Tendo se instaurado historicamente a partir do século XX, tem persistido intensamente ao longo dos anos sobre diferentes aspectos. O efetivo direito à educação somente será garantido a partir da superação do fracasso escolar, principalmente nas classes populares. O avanço na oferta de vagas e ampliação do acesso não tem se mostrado suficiente como estratégia para superação, haja vista a complexidade e as multífaces pelas quais se caracterizam este fenômeno.

Historicamente, no Brasil, a educação, a escola pública tem sido negligenciada. A ausência de políticas de Estado que viabilizem a democratização do ensino se faz presente no cenário educacional. O país caminha lenta e progressivamente na busca da superação dos índices de evasão e abandono, repetência, analfabetismo e analfabetismo funcional e exclusão.

O atual cenário que vivenciamos, com a pandemia do COVID-19, refletirá consideravelmente neste processo. Haverá um grande retrocesso nos poucos avanços que observávamos nesta conjuntura. A necessidade de isolamento e distanciamento social como medidas de prevenção e controle da doença, exigiu que as autoridades propusessem estratégias de ensino remoto durante a pandemia, na tentativa de reduzir seus efeitos negativos na escola. Essas medidas incluem uso de plataformas digitais para aulas online e em vídeo, aulas gravadas, aulas transmitidas pela TV, digitalização e compartilhamento de materiais por redes sociais, ou em alguns casos, nenhuma das estratégias.

No entanto, se consideramos as desigualdades sociais e econômicas, a escola pública é um espaço que recebe e atende, em sua maioria, os filhos da classe trabalhadora, que não tem acesso à internet, não consegue arcar com as despesas ou o local onde moram não conta com essa tecnologia. Tampouco podem adquirir aparelhos tecnológicos como smartphones e computadores para possibilitar o acesso aos conteúdos. Se consideramos que as famílias da classe trabalhadora não têm condições de acompanhar o desempenho de seus filhos e auxiliá-los nas atividades - ou por não terem tempo disponível ou por não serem escolarizadas o suficiente -, inevitavelmente chegaremos à conclusão que os danos causados pela pandemia da Covid-19 são incalculáveis e irão atingir a educação em todos os níveis.

A quantidade de crianças em idade escolar que ficaram fora da escola pela falta de condições de acesso, adolescente e jovens do ensino médio que evadiram, os estudantes que tem trancado ou desistido de seus cursos superiores, mostram que as desigualdades sociais se acentuaram em todos os setores da sociedade, sobretudo, na educação. O Brasil levará muitos

anos para se recuperar e dependerá de esforços coletivos para tal empreitada. Compreende-se para tanto que o fenômeno do fracasso escolar é resultado de condicionantes históricos e sociais e, portanto, o atual contexto histórico de pandemia e pós-pandemia se coloca para a educação brasileira como mais um agravante, mais uma das faces do fracasso escolar.

A formação integral que a Constituição Federal estabelece relaciona-se diretamente ao ensino da língua materna como alicerce para a formação plena dos sujeitos, pois sua prática social é indispensável para o processo de formação política do cidadão, em especial os que pertencem às camadas populares. As dificuldades de aprendizagem dessa disciplina são uma das principais causas do fracasso escolar e esse é, sem dúvida, um grande desafio para a Educação brasileira.

A língua é o principal instrumento de mediação da comunicação e, portanto, exerce grande relevância na escola, não somente no ensino da língua materna, mas, também no ensino da Matemática, Ciências, Geografia, História e as demais disciplinas que compõe o currículo da Educação Básica e em todas as atividades e práticas pedagógicas. As relações que regem a sociedade capitalista têm se manifestado também no campo da linguagem e influenciado diretamente a escola, com isso sendo fator preponderante para persistência do fracasso escolar no Brasil.

Escola, cultura, sociedade e linguagem estão profundamente relacionadas à ampla compreensão destas relações e suas derivações. Tornam-se relevantes a todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, e mais ainda para os que estão em contato direto, na prática pedagógica, conhecer as teorias que analisam esta realidade e assim, extrair delas elementos que agreguem a sua práxis e possibilitem sua formação crítica e política é essencial. A superação do fracasso escolar nos aspectos relacionados à linguagem passa pela formação de professores que reconheçam a necessidade do ensino da língua materna para além das regras gramaticais, que valorizem e reconheçam o domínio da leitura e da escrita como instrumento de emancipação e autonomia dos sujeitos.

A inserção da Sociolinguística nos currículos de formação de professores, reconhecendo-a como campo de conhecimento que compreende a língua como produto do processo histórico, cultural e social, como instrumento para emancipação dos sujeitos, assumindo suas múltiplas variações como legítimas e portanto, meio para promoção de transformações, constitui-se em uma possível projeto de pesquisa para a sequência da minha formação no mestrado e doutorado.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. de A. **Historia da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2005

BRASIL, **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 18 de maio de 2020.

BRASIL, **Lei nº 9.396**, de 20 de dezembro 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 18 de maio de 2020

CASTANHEIRA. Salete Flôres. **Estudo Etnográfico das Contribuições da Sociolinguística à Introdução ao Letramento Científico no Início da Escolarização**. 2007. 320f. - Dissertação (Mestrado em Educação Aprendizagem e Trabalho Pedagógico). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília: 2007.

CASTANHEIRA. Salete Flôres. **Formação docente para o ensino da leitura**. 334f, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Brasília: 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Fracasso Escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília: MEC, 2005.

DUBET, Fraçois. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, julho/2003.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de; MIRANDA, Marília Gouveia de. O fracasso escolar e suas interpretações: da marginalidade à diversidade cultural. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 555-575, jul./dez. 2014.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, e230037 2018.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Conheça o Brasil-População (Educação)**. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **PNAD Contínua 2018: 10% da população concentram 43,1% da massa de rendimentos do país**. 16 de outubro de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25700-pnad-continua-2018-10-da-populacao-concentram-43-1-da-massa-de-rendimentos-do-pais>. Acesso em: 03 outubro 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. 24 jul. 1998. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206)>. Acesso em: 22 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Brasil no Pisa 2018** - versão preliminar. Brasília: INEP, 2019a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2019.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip)>. Acesso em: 19 maio 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf 2016 Alfabetismo no mundo do trabalho**. Disponível em: <<https://ipm.org.br/relatorios>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf 2018 resultados preliminares**. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2011

MOURA, Elisabete Martins; SILVA, João Carlos da. **Reprovação escolar: discutindo mitos e realidade**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2>. Acesso em 13 de outubro de 2020.M

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bordieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2009. (Pensadores & Educação, v. 4)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional Brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

REIS, Paula Cristina, MACHADO, Dimanara Pereira; BARBOSA, Siderly C. D. A. A Sociolinguística e o ensino da Língua Materna. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Educere, 10, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: 2011. p. 01 - 11. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5424\\_3186.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5424_3186.pdf) Acesso em: 14 de junho. 2020.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan. /jun. 1999.

SAVIANI, Demerval. Os desafios da Educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 9-26.

SILVA, Ana Consuelo Alves. **Dimensões do Sucesso e Fracasso Escolar: estudo dirigido à infância**. 2003. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP. Disponível em: <<http://WWW.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSITP/253425>> Acesso em: 03 de abril de 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola uma perspectiva social**, São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. Fracasso Escolar, a construção de um tema. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 53-69, 2011.

