

O PROGRAMA DA ESCOLA BRASILEIRA: O FRACASSO ESCOLAR E A CULTURA ESCRITA NO CONTEXTO CIENTÍFICO HEGEMÔNICO

TATIANA BEZERRA FAGUNDES (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)).

Resumo

Este trabalho é parte dos estudos do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais (PropEd–UERJ) e focaliza centralmente o fracasso escolar contextualizando-o no âmbito sócio-político-educacional. Apresenta as abordagens pelas quais historicamente se desenvolveram as explicações sobre o fracasso e destaca a apropriação da obra de Bourdieu e Passeron (1975) para explicar o não sucesso dos alunos na escola. A partir disso, faz um apontamento para um estudo que se pretende desenvolver sobre a natureza e a forma de construção do conhecimento e da escrita do sujeito aluno presente nos bancos escolares do Brasil. Em que pesem as contínuas discussões sobre o fracasso escolar, compreendê-lo é uma condição para fomentar uma escola que possibilite a aprendizagem da pluralidade de alunos que nela se encontram (MOREIRA; CANDAU, 2003). Esta aprendizagem consiste, fundamentalmente, em o aluno construir a escrita de modo a comunicar-se de maneira eficiente no contexto da cultura científica hegemônica, sem, contudo, abdicar de sua cultura cuja base é predominantemente narrativa (SENNA, 2008). Para isso, toma-se o conceito de letramento (SENNA, 2007a) e apresenta-se a hipótese de um sujeito escolar que possui uma mente e um aparelho psicomotor indicadores de um processo de aprendizagem que ainda não se sabe qual é, e que, portanto, faz-se necessário conhecer.

Palavras-chave:

Fracasso Escolar , Aprendizagem, Cultura Escrita.

A educação escolar pública brasileira está atrelada ao processo de construção do próprio país. Ao longo dos 500 anos que atravessam o Brasil assistimos de um lado uma pequena parcela da população com os direitos políticos, sociais e econômicos garantidos e de outro lado a sua grande maioria vivendo sob o julgo da pobreza e da violência. Este tipo de organização social, classista e desigual, vem prevalecendo e contribuindo para a permanência de uma escola seletiva e excludente (Freitas, 2004).

Nesse contexto, o tão propalado e densamente estudado fracasso escolar não é tão somente uma consequência da falta de habilidade de a escola levar sujeitos tão diversos a aprenderem os mesmos conteúdos escolares, mas é o seu próprio projeto, tal como denunciara Darcy Ribeiro (1984): a deficiência do ensino na escola brasileira não é uma crise da escola brasileira, é um programa.

Portanto, estamos diante de uma instituição que tem cumprido historicamente seu papel (Freitas, 2004). Tal cumprimento está diretamente relacionado a uma forma única e dominante de se pensar o ser humano, engendrada no seio da cultura moderna (Senna, 2008) e que baliza as teorias que dão suporte às pesquisas e ao desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

No entanto, o aluno que cabe no perfil descrito na tradição da cultura moderna é um sujeito idealizado e que pouco ou nada tem em comum com os alunos encontrados na realidade plural das escolas brasileiras (Moreira; Candau, 2003). Nessas condições, a continuidade de explicações patologizantes, biologizantes e de

cunho culturalista e antropológico para as "dificuldades de aprendizagem" - que são, principalmente, as dificuldades de os alunos se adequarem ao modelo de escola e ensino vigentes - renovam-se e impedem-no de dar continuidade à escolarização.

O aluno, considerado anômalo sob um determinado aspecto, é, *a priori*, tomado como um sujeito para quem o conteúdo escolar não é relevante, portanto, o investimento em sua aprendizagem escolar torna-se desnecessário.

Atualmente temos observado um significativo aumento dos "hiperativos" dentro das escolas o que é, na realidade, uma nova denominação para os inúmeros transtornos descritos nas décadas de 80 e 90 para justificar o fracasso escolar. E, embora se multipliquem nas escolas espalhadas pelo país políticas públicas, pedagógicas e de governo que têm como finalidade combater o fracasso escolar, suas consequências continuam a ser percebidas, fazendo de alunos e alunas suas vítimas (Mattos, 2005, 2007).

Patto (1999), em estudo a respeito do surgimento e percepção sobre o fracasso escolar, descreve o contexto político e social no qual o mesmo se desenvolveu. Desse contexto devem-se ressaltar os ideais de uma classe social em ascensão, a burguesia, cujas bases se firmavam na busca de uma sociedade onde os direitos fossem iguais e os bens estivessem disponíveis a todos.

Uma vez que a burguesia se estabeleceu, e com ela sua visão de mundo e de sociedade, observa-se a polarização entre esta e os demais trabalhadores. Entretanto, o ideal de sociedade igualitária defendido pelo discurso burguês continuou a ser perseguido, pelo menos no plano político-cultural. A burguesia, por ter conseguido uma alta acumulação de riqueza e direitos políticos por conta das lutas no período das chamadas revoluções, foi considerada pelas Ciências Humanas, nascidas e oficializadas nesse período, como uma classe bem-sucedida cujo êxito não advinha de privilégios do nascimento, mas era fruto de um esforço pessoal. Portanto, a obtenção do sucesso estava disponível a todos e dependia quase que exclusivamente do indivíduo. Ele querendo, poderia alcançá-lo.

A crença na Razão e na Ciência, no progresso do conhecimento humano, na riqueza e no controle sobre a natureza como propulsores de uma sociedade justa e igual, onde os indivíduos, por seus méritos, pudessem alcançar todos os seus objetivos econômicos e políticos, pôs na agenda a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a igualdade de oportunidades.

Nessa conjuntura emerge a educação escolar com a finalidade de ilustrar o povo; instruir pública, universal e obrigatoriamente; e alfabetizar. Na escola acreditava-se que fatores sócio-culturais como credo, raça e classe de origem seriam diluídos. Ela serviria como uma espécie de aparelho de *igualização*[1] dos indivíduos donde seria possível vislumbrar a ascensão social de quem quer que fosse.

Contudo, a partir do momento em que o número de escolas se ampliou nos países industriais e os sistemas de ensino se expandiram para atender as demandas educacionais em outros níveis, a escola começou a revelar as contradições existentes em seu interior, tais como: a diferença no rendimento escolar do alunado e a desigualdade no acesso aos níveis superiores de ensino.

Essa situação passou a ser explicada e justificada pelo sistema educacional que, por se assentar sobre uma meritocracia, não teve dificuldades de fazê-lo. Daí surgiram às primeiras explicações para o fracasso escolar que foram se reproduzindo, aperfeiçoando e transformando para ainda hoje ser utilizada por pesquisadores,

professores, alunos e seus responsáveis (Alves, et al. 2005; Baeta, 1992; Carvalho, 2001).

O discurso do mérito pessoal, sob a ideologia liberal, foi acompanhado por teorias que se firmaram em causas biológicas e psicológicas, posteriormente em teorias culturalistas e antropológicas para explicar o fracasso escolar. Segundo Dornelles (2000) essas teorias e/ou concepções são quatro vertentes por onde circula historicamente as explicações sobre o fracasso.

A abordagem psicologizante considera que a capacidade de aprender é inata. As crianças que não aprendem são tomadas como portadoras de alguma deficiência de ordem mental, sensorial ou neurológica que dão origem a dificuldades lingüísticas, motoras e afetivas, donde se desencadeia o fracasso dessa criança na escola: por sua incapacidade de aprender ou se adaptar a ela.

A abordagem biologizante, por sua vez, observa que disfunções biológicas e a desnutrição são as responsáveis pela dificuldade de aprendizagem das crianças. Patto (1999) enfatiza que a atribuição do fracasso a causas biológicas faz parte de uma mentalidade racista que encontrou na Teoria do Evolucionismo de Darwin uma forma de se afirmar. Sobre o aspecto da desnutrição vale ressaltar que

... o número de crianças com deficiências nutricionais que justificaria a dificuldade de aprendizagem é ínfimo. É muitíssimo menor que o número de crianças multirrepetentes e reprovadas [...] não é que não estejamos num país em que a desnutrição infantil não seja um fato grave, mas a desnutrição profunda, a desnutrição severa, mata. As crianças mais desnutridas desse país não chegam aos sete anos de idade e não estão na sua maioria nas escolas. Essas crianças estão nos cemitérios gerais deste país. (Patto, 2007:22)

Para Enricone (2003) as abordagens psicologizante e biologizante interpretadas unilateralmente dão origem a idéias equivocadas a respeito de "homogeneidade na aprendizagem, testagem, categorização, classificação dos alunos, encaminhamentos e exclusões diversas" (p. 2). Dessas explicações originaram-se as práticas de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências da escola (Patto, 1999: 67).

A abordagem culturalista, por sua vez, parte do pressuposto de que as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem são resultado de um ambiente cultural desfavorecido e pobre tanto de estímulos quanto de vivências. Essas crianças são, em sua maioria, as das chamadas classes populares. As explicações do fracasso que advém da abordagem culturalista consideram que existe uma cultura universal, que é dominante, e culturas populares que são *inferiores* (Dornelles, 2000). Tal consideração engendrou teorias como a da privação cultural e a disseminação das políticas de educação compensatória, tão em voga nos anos de 1960 (Patto, 1999: 69) e que foram se ampliando durante as décadas subseqüentes (Barretto; Sousa, 2004; Mattos, 2007).

Finalmente, a abordagem antropológica, numa perspectiva macro social e considerando a sociedade como de classes, vem explicar o fracasso escolar tecendo uma rede de significados onde o macro e o micro são interdependentes. Segundo

essa abordagem, as relações micro que se estabelecem nas escolas e nas famílias não são produtos exclusivos de si próprias, mas de fatores sociais externos que pode ser explicado, por exemplo, pela dominação de uma classe sobre a outra.

No eixo das abordagens culturalista e antropológica, sobretudo a segunda, inúmeras teorias sobre o fracasso escolar surgiram, tais como, a teoria da Carência Cultural, da Ideologia do Dom, do Déficit Cognitivo, da Reprodução Social (Mattos, 2007).

Essa teorização que se deu em torno do fracasso escolar no século XX, mais especificamente a partir da década de 70, sobretudo com base no pensamento dos autores Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Esplet e Baudelot (1971), fez com que algumas idéias que diziam respeito às causas do fracasso se repetissem por vários anos (Patto, 1999).

No Brasil vale destacar a teoria da Reprodução Social (Bourdieu; Passeron, 1975) como uma forte influência no pensamento educacional do país e nas pesquisas que tinham como objeto de estudo o fracasso escolar. Sobre essa teoria e sua apropriação pelos educadores brasileiros cabem algumas considerações.

Bourdieu e Passeron, em 1975, publicaram um estudo sobre o sistema de ensino superior da França onde mostraram como se dá a reprodução social a partir do sistema de educação formal. Os autores procuraram desenvolver uma teoria do sistema de ensino considerando o contexto sócio-educacional francês donde cunharam uma série de conceitos que auxiliam na compreensão de tal teoria.

Para eles, a escola estaria inscrita numa sociedade dividida em classes. Essa divisão, grosso modo, polariza a sociedade em dominantes e dominados. A escola, nesse contexto, cumpre um papel social de inculcadora de valores e regras que são legítimas às classes dominantes e reforçadas pelo aparelho ideológico do Estado que age em seu favor.

O sistema escolar, que numa observação rápida e superficial, parece equalizar os indivíduos, na verdade não o faz na medida em que antes mesmo de se integrar a ele, o aluno é parte de um contexto social que fomenta um capital cultural levado à escola. Esse capital cultural, no movimento da sociedade, já é parte da dominação de um grupo sobre outro, e é acentuado, reforçado e legitimado pelo sistema escolar que, dessa maneira, reproduz a sociedade com suas desigualdades.

No tocante à sociedade, Bourdieu (2004) explicita que esta é construída a partir de sistemas simbólicos; como a língua que permite a comunicação entre os sujeitos que compartilham seu significado. Entretanto, os sistemas simbólicos não são meros meios de comunicação. Eles são instrumentos de dominação.

Uma vez que se tenha domínio do sistema simbólico faz-se uso do mesmo para impor àqueles e àquelas que não o possuem o sentido imediato do mundo que concebe a sociedade como homogênea no tempo e no espaço.

Na teoria da reprodução tal fato é considerado para descrever como a escola superior francesa, enquanto instituição legítima de representação da classe dominante, impunha aos seus alunos, por meio da dominação simbólica, o sentido de mundo que deveriam ter e que, por sua vez, servia à manutenção do *status quo*. Nessa teoria, os professores eram considerados agentes para disseminação da dominação simbólica e da reprodução social.

Bourdieu e Passeron (1975) generalizaram seu estudo para constituir uma teoria do sistema de ensino francês. Eles mostraram um dado da realidade contextualizado-o sócio-historicamente, fundamentado-o e delimitando-o mas não afirmavam que ela permaneceria assim, tampouco ignoravam a possibilidade de uma transformação social pela tomada de consciência da dominação.

Para Bourdieu (2004) o conhecimento do mundo social se dá mediante a leitura de mundo que é possibilitada pelo sistema simbólico que se tem domínio. Se este sistema simbólico é ampliado ou modificado, criam-se novas categorias de percepção sobre este mesmo mundo que pode ser conservado ou modificado. O domínio do sistema simbólico, portanto, deve ser do coletivo social.

A revolução simbólica contra a dominação simbólica e os efeitos de intimidação que ela exerce tem em jogo não, como se diz, a conquista ou a reconquista de uma identidade, mas a reapropriação coletiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar os que, entre os seus, não querem ou não podem negar-se) para se fazer reconhecer. (Bourdieu, 2004: 125)

A transposição d'A Reprodução para o Brasil sem considerar quaisquer diferenças entre as sociedades e escolas brasileiras e francesas e sem considerar ainda as especificidades e delimitações que compunham tal estudo influenciou sobremaneira o pensamento dos educadores brasileiros e as análises e pesquisas que estes fizeram sobre a escola e o fracasso escolar. No entanto,

[...] os pesquisadores, ao atribuir o fracasso escolar das crianças pobres a sua falta de capital cultural para fazer frente as exigências culturais da escola, esquecem-se de um aspecto fundamental da teoria da reprodução: seus autores referem-se a relação professor-aluno no ensino universitário francês, onde um corpo docente de alto nível exigem de seus alunos conhecimentos e estilos de pensamento e linguagem a que geralmente só os mais ricos tem acesso. Os enunciados de Bourdieu e Passeron sobre as exigências culturais do ensino superior francês serão generalizáveis para as escolas primárias públicas brasileiras? (Patto, 1999: 159).

A partir de meados da década de 70, a idéia do fracasso ligada à deficiência ou carência cultural começa a ser questionada e os estudos sobre ele passam a considerar a má qualidade do ensino oferecido para as crianças como principal responsável pela falta de sucesso na passagem pela escola. A partir de então, fatores intra-escolares se tornam objeto de estudo para o desvelamento do fracasso escolar (Brandão, 1986; Mediano, 1983; Mello, 1985; Rocha, 1983).

Entretanto, essa percepção acerca do fracasso escolar parece mais reforçar teorias que atribuem a clientela às causas do fracasso do que promover sua ruptura e superação uma vez que as mesmas consideram a escola inadequada a clientela *carente* (Patto, 1999: 154).

Nas décadas de 80 em diante, na perspectiva de que o fracasso escolar é fruto de um sistema educacional falido, inúmeras pesquisas que mostram os números do fracasso, sobretudo aquelas financiadas diretamente pelo governo, desenvolveram-se (Angelucci et al., 2004). Vários programas foram sendo elaborados para tentar dar conta dessa problemática - Bloco Único, Promoção Automática, Ciclos de

Alfabetização, Ciclos de Formação, Classes de Progressão (Barreto; Sousa, 2004; Mattos, 2007) e submeteram os professores a infindáveis cursos de capacitação ou *reciclagem*:

[...] uma expressão extremamente infeliz [...] ao menos que a gente considere que o fato de o professor ter uma longa experiência dentro de uma escola o deteriora e daí é o caso de se perguntar que escola é esta que deteriora o professor (Patto, 2007: 13).

Tais políticas, contudo, foram sendo substituídas, os programas escolares modificados, os alunos *anormalizados*, os professores *culpabilizados*, mas ainda assim não se conseguiu alcançar um resultado considerável em termos da aprendizagem dos alunos e de combate expressivo ao fracasso escolar que, para nós, não se traduz apenas no nível escolar em que o aluno se encontra, mas, principalmente, na apreensão/construção do conhecimento escolar e utilização do mesmo na escola e na vida social.

As reformas e programas escolares iniciados nos anos de 80 e 90 sustentados pela mesma matriz teórica, e que nesta primeira década dos anos 2000 continuam sendo implementados, padecem cada vez mais de armadilhas que de alguma forma sempre estiveram presentes na história da educação do país: a medicalização dos desvios definidos a partir de certo conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme, a formação docente entendida como treinamento ou reciclagem, os modismos teóricos sucessivos e rapidamente descartados tais como os métodos de alfabetização.

Por outra parte, e seguindo na contramão, professores e pesquisadores têm buscado alternativas para pesquisar o sujeito aluno buscando produzir teorias que partam desse sujeito histórico, social e cultural (Bortoni- Ricardo e Detoni, 2001; Castro, 2006; Mattos, 2002, 2005; Senna, 2007a, 2007b, 2008) para possibilitar sua aprendizagem escolar. Essa aprendizagem passa, fundamentalmente, pelo domínio da cultura escrita.

No que diz respeito a este domínio, temos no letramento - processo iniciado desde a inserção do sujeito na sociedade letrada e findado tão somente quando este sujeito deixa de fazer parte dela - uma possibilidade de alcançar o aluno sem bani-lo nos primeiros anos de escolarização por não ser ele capaz de construir o texto escrito no modelo dominante vigente.

Por letramento entendemos "o processo de desenvolvimento das habilidades para operar sistemas-textos em diferentes modos do pensamento, segundo determinações definidas por diferentes intenções comunicativas" (Senna, 2007a: 67). Dito de outra maneira, o processo de letramento permite ao sujeito social o trânsito entre a cultura oral e a cultura escrita de modo a se comunicar eficientemente nas diferentes situações sociais em que se encontra levando em consideração a pluralidade dos modos de pensamento que existem na sociedade.

No entanto, dadas as condições de um contexto social como o nosso, onde a cultura científica hegemônica se sobrepõe as culturas de base narrativa (Senna, 2008), a partir da definição do processo de letramento torna-se imperativo buscar alternativas para que o aluno alcance o domínio da cultura escrita. Acreditamos que isso é possível se compreendermos como esse aluno aprende e constrói a sua escrita, diretamente influenciada pela cultura da qual participa.

Temos por hipótese que o sujeito aluno da escola pública brasileira tem uma mente donde derivam escritas que não são compatíveis com aquela exigida socialmente. E que este sujeito possui um padrão de comportamento que é, provavelmente, uma forma de interação com o mundo que resulta num esquema psicomotor que vai influenciar na sua escrita (Senna, 2007b).

Esta hipótese vai de encontro às teorias que buscam a gênese da escrita a partir de fatores de ordem predominantemente biopsicológicas[2].

A história da escrita nos revela que nada tem de natural em seu desenvolvimento (Higounet, 2004). Ela se desenvolveu por caminhos diferentes, em diferentes culturas e a partir da necessidade de se ter um meio de expressão permanente. Ela não se dá, portanto, de forma linear, passando de uma hipótese a outra. Curiosamente, o alfabeto que origina a nossa escrita tem suas bases no alfabeto fenício e num alfabeto grego jônico e os seus sinais constituem um conjunto misto, meio silábico e meio alfabético "cujas origens ainda são um problema" (Higounet, 2004: 85).

Buscar, portanto, a natureza da construção e a forma da escrita do sujeito aluno presente nos bancos escolares do Brasil é para onde se encaminha os nossos estudos daqui em diante.

Referências Bibliográficas:

ALVES, F.; ORTIGAO, M. I. A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001. In: *28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005, Caxambu.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesqui.*, Abr 2004, vol. 30, no. 1, p. 51-72. ISSN 1517-9702.

BAETA, Anna. Fracasso escolar: mito e realidade. *Série Idéias* n. 6. São Paulo: FDE, 1992, p. 17-23.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e SOUSA, Sandra Zákia Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educ. Pesqui.*, Abr 2004, vol.30, no.1, p. 31-50.

BORTONI-RICARDO, Stella e DETTONI, Raquel. Diversidades Lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês e ASSIS-PETERSON, Ana (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Z. A. *Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educ. Soc.*, Dez 2001, vol. 22, no. 77, p. 231-252. ISSN 0101-7330.

CASTRO, Paula Almeida. Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DORNELES, Beatriz Vargas. As Várias Faces do Caleidoscópio: Anotações Sobre o Fracasso Escolar. In: *Pátio Revista Pedagógica*, nº 11, Porto Alegre, Artmed, 2000.

ENRICONE, Jacqueline. Fracasso escolar e cidadania: o entrelaçamento da escola que temos e da cidade que queremos. S/d em: <http://www.ufsc.br/anped/errata02.htm> Acessado em: 08/09/2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: *27ª Reunião Anual da ANPEd*, MG, 2004.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 2ª Ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MADEIRA, M.C. Educação vista pelo analfabeto. *Andes*, 1999, p. 9-17.

MATTOS, C. L. G. Ethnographic images of educational exclusion in Brazil: 20 years studying educational failure Cambridge University, Faculty of Education, Lecture, 18th April 2007.

MATTOS, C.L.G. Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno. Projeto de pesquisa. 2005-2008 FAPERJ/ PROCIENCIA/ UERJ: 2005.

MATTOS, C.L.G. Imagens da Exclusão. *Projeto de pesquisa*, UERJ: 2002.

MATTOS, C.L.G. Relatório de Pesquisa Fracasso Escolar: Imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. *Relatório de Pesquisa*, UFF, PROPP, INEP / MEC / CNPq, 1996.

MEDIANO, Z. D. et al. A percepção do professor de 1ª a 4ª série do 1ª Grau face ao aluno de baixo nível sócio-econômico, 1983.

MELLO, Guiomar N. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1ª Grau. *Educ e Soc.* Jan 1985. p. 70-78.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, 2003.

PATTO, M.H.S. Fracasso Escolar. Conferência proferida no II Colóquio Educação Cidadania Exclusão. *Etnografia em Educação: fracasso escolar - Conversas sobre teoria e prática* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 20 set., 2007.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, 2008. Disponível em: . Acesso em: 20 Jul 2008. doi: 10.1590/S0100-15742008000100009.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, n 23, p.45-70, 2007a. Disponível em: www.senna.pro.br Acesso em: 20 Jul. 2008.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Alfabetização, Letramento e Fracasso Escolar. Conferência proferida no II Colóquio Educação Cidadania Exclusão. *Etnografia em Educação: fracasso escolar - Conversas sobre teoria e prática* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 19 set., 2007b.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização. In: *Alfa*, São Paulo, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa Escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROCHA, L. C. Contribuição as revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. *Cad. Pesq.* São Paulo, mai. 1983. p. 57-65.

[1] A utilização do termo *igualização*, diferentemente de equalização, é posto no texto no sentido de chamar atenção para o fato de que, à época da ascensão e estabelecimento da burguesia, não se pensava que indivíduos diferentes, por uma série de fatores, deveriam ter os mesmos direitos e oportunidades, mas que todos os indivíduos deveriam ser iguais. A escola, portanto, serviria para *igualizá-los*.

[2] Para uma análise detalhada ver: SENNA, Luiz Antonio Gomes. Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização. In: *Alfa*, São Paulo, 1995.