



Como garantir o direito à educação quando não há uma correta distribuição [socio]linguística nas escolas? Possíveis aproximações entre Letras e Pedagogia

How can the right to education be ensured when there is no equitable [socio]linguistic distribution in schools? Possible connections between Language Studies and Pedagogy

¿Cómo garantizar el derecho a la educación cuando no hay una correcta distribución [socio]lingüística en las escuelas? Posibles aproximaciones entre Letras y Pedagogía

 Kleverson Gonçalves Willima E-mail: biokleverson@gmail.com



Resumo: Este estudo investiga a relação entre o direito à educação e a desigualdade de distribuição [socio]linguística nas escolas brasileiras, questionando como essa assimetria compromete a formação dos sujeitos. Parte-se da compreensão de que a educação, embora constitucionalmente assegurada, ainda não se efetiva plenamente para grupos historicamente marginalizados. Com base em especialistas como [Bortoni-Ricardo \[2005\]](#), [Bagno \[2007; 2015\]](#), [Lucchesi \[2015\]](#) e [Pietri \[2018; 2021\]](#), discute-se como a má distribuição de bens culturais e linguísticos acentua desigualdades e limita o acesso ao conhecimento. A pesquisa se orienta pela pergunta: como garantir o direito à educação quando não há uma correta distribuição [socio]linguística nas escolas? Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, com revisão sistemática da literatura nas bases SciELO e *Google Acadêmico*. Os resultados indicam que essa desigualdade reforça clivagens sociais e dificulta um ensino inclusivo. Além disso, políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal contribuem para o esvaziamento da formação humana integral. Conclui-se que efetivar o direito à educação exige políticas que reconheçam pluralidades sociais e linguísticas, e promovam uma educação emancipadora.

Palavras-chave: direito à educação; desigualdade de distribuição linguística; formação humana integral; políticas educacionais; neoliberalismo.

Abstract: This study investigates the relationship between the right to education and the unequal [socio]linguistic distribution in Brazilian schools, questioning how this asymmetry compromises students' formation. It is understood that education, although constitutionally guaranteed, still does not fully reach historically marginalized groups. Drawing on specialists such as [Bortoni-Ricardo \[2005\]](#), [Bagno \[2007; 2015\]](#), [Lucchesi \[2015\]](#) and [Pietri \[2018; 2021\]](#), the paper discusses how the unequal distribution of cultural and linguistic goods intensifies inequalities and restricts access to knowledge. The research is guided by the question: how can the right to education be ensured when there is no adequate [socio]linguistic distribution in schools? A qualitative approach is adopted, with a systematic literature review in databases such as SciELO and Google Scholar. The results indicate that such inequality reinforces social cleavages and hinders inclusive education. Moreover, educational policies aligned with neoliberal ideals contribute to emptying integral human formation. It is concluded that ensuring the right to education requires policies that recognize social and linguistic pluralities and promote emancipatory education.

Keywords: right to education; unequal linguistic distribution; global human formation; educational policies; neoliberalism.

Resumen: Este estudio investiga la relación entre el derecho a la educación y la desigualdad de distribución [socio]lingüística en las escuelas brasileñas, cuestionando cómo esa asimetría compromete la formación de los sujetos. Se parte del entendimiento de que la educación, aunque garantizada constitucionalmente, aún no se efectiviza plenamente para los grupos históricamente marginados. Con base [Bortoni-Ricardo \[2005\]](#), [Bagno \[2007; 2015\]](#), [Lucchesi \[2015\]](#) y [Pietri \[2018; 2021\]](#), se discute cómo la mala distribución de bienes culturales y lingüísticos acentúa desigualdades y limita el acceso al conocimiento. La investigación se orienta por la pregunta: ¿cómo garantizar el derecho a la educación cuando no hay una correcta distribución [socio]lingüística en las escuelas? Se adopta un enfoque cualitativo, con revisión sistemática de literatura en las bases SciELO y Google Académico. Los resultados indican que dicha desigualdad refuerza clivajes sociales y dificulta una enseñanza inclusiva. Además, las políticas educativas alineadas al ideario neoliberal contribuyen al vaciamiento de la formación humana integral. Por lo tanto, garantizar el derecho a la educación requiere políticas que reconozcan las pluralidades sociales y lingüísticas y promuevan una educación emancipadora.

Palabras clave: derecho a la educación; desigualdad de distribución lingüística; formación humana integral; políticas educacionales; neoliberalismo.

Introdução

O século XX foi, certamente, um período de grandes e intensas mudanças, em especial em nível social e econômico. Segundo [Moura \[2018\]](#) e [Pietri \[2018\]](#), as sociedades enfrentaram a Grande Gripe [ou Gripe Espanhola, como ficou comumente conhecida], duas Guerras Mundiais, a Guerra Fria, a polarização entre duas grandes correntes ideológicas [capitalismo e socialismo], crises financeiras internacionais que afetaram praticamente todos os países do globo [como a Crise de 29 e a Crise do Petróleo da década de 1970], a virada para o capitalismo de caráter neoliberal, revoluções socioculturais, o aprimoramento da terceira fase da Revolução Industrial [tecnocientífico-informacional], mudanças de paradigmas em diversas áreas, inclusive nas Ciências da Educação e da Linguagem, entre vários outros movimentos.

Toda essa transformação gerou consequências em diversos âmbitos, especialmente no campo educacional e dos estudos de linguagem. Entre as décadas de 1970 e 1980, houve aquilo que [Bortoni-Ricardo \[2005\]](#) chamou de inversão de perfil sociodemográfico, isto é, a passagem de uma sociedade eminentemente rural para uma sociedade majoritariamente urbana. As implicações disso foram inúmeras, principalmente no que diz respeito ao processo de distribuição de bens culturais através das escolas, do direito à educação e das concepções de formação que passariam a vigorar a partir daquele momento, sendo o seu marco mais evidente a reabertura democrática no fim da ditadura civil-militar-empresarial brasileira, que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 [[Stecanela, 2016](#)].

A Constituição de 1988 representou um avanço sem precedentes no que diz respeito aos direitos sociais dos sujeitos. Infelizmente, porém, conforme afirmam [Rohling \[2015\]](#) e [Stecanela \[2016\]](#), esses direitos não se efetivaram como um todo, especialmente em decorrência da implementação do modelo neoliberal de Estado no Brasil [[Pietri, 2021](#)]. Conhecida no país como a Constituição Cidadã, ela reconhece a educação como um direito público subjetivo. Significa dizer, de acordo com [Rohling \[2015, p. 391\]](#), que partindo desse princípio, “todos os cidadãos podem reivindicá-la a qualquer tempo porque seu oferecimento é do interesse de todos”. Nesse ínterim, a educação se torna um direito inalienável de todos os sujeitos, tendo o Estado a obrigação de ofertá-la de forma gratuita ou construir meios para que todas as pessoas que vivem no território brasileiro tenham acesso a ela.

No entanto, cabe destacar que, historicamente, o direito à educação tem sido negado a uma parcela significativa da população brasileira [[Pietri, 2021](#); [Rohling, 2015](#)], sendo os motivos para tal fato os mais variados. Durante muito tempo na história da humanidade, apenas as elites [ou classes mais abastadas financeiramente] tinham acesso à instrução, à formação humanística e científica [[Aranha, 2012](#)]. Com o avançar da civilização, em especial a partir da segunda fase da Revolução Industrial, começa-se, nos países conhecidos como capitalistas centrais [muitos do continente europeu e os Estados Unidos, por exemplo], a se pensar na oferta de escolarização pública para todos os sujeitos, principalmente em decorrência das novas demandas do capitalismo industrial por mão de obra minimamente qualificada [[Aranha, 2012](#); [Demeterco, 2018](#)].

Em relação ao Brasil, o processo de escolarização pública se inicia no período imperial, embora ainda muito incipiente e restrita às elites [[Aranha, 2012](#); [Brazoto, 2020](#)]. Contudo, essa realidade se altera após a Proclamação da República, com especial ênfase durante a Era Vargas. Nesse período histórico, apenas a instrução primária era gratuita e expandida para toda a população, especialmente às classes que vivem do trabalho [[Bruxel; Santos; Borghetti, 2024](#)]. A expansão da escolarização pública e sua obrigatoriedade só se torna realidade a partir da Constituição de 1988, intensificando-se entre as décadas de 1990 e 2000 [[Brazoto, 2020](#)].

No entanto, o acesso às escolas não se dá para todos os sujeitos, mesmo atualmente: não há vaga para todos/as, nem todos/as têm condições de se escolarizar na idade legalmente adequada [tendo em vista a sua realidade social e familiar] e nem todos/as que têm a possibilidade de se escolarizar recebem a sólida formação cidadã, humana, integral que deveriam.

No Brasil, os grupos historicamente excluídos dos sistemas escolares, com ênfase nas pessoas negras e pobres, continuam a sê-lo, especialmente em decorrência da falta de políticas públicas de permanência para esses sujeitos e da falta de vagas nas escolas que contemple toda a população [Túbero, 2016]. Isso fica muito evidente quando se observam os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], devidamente compilados por Rodrigues [2023]: em 2022, 5,6% da população brasileira com 15 anos ou mais não sabia ler ou escrever, totalizando 9,6 milhões de pessoas. Além disso, 9,8 milhões de jovens entre 15 e 29 anos não concluíram a Educação Básica e não frequentam instituições de ensino, o que acaba por impossibilitar com que esses sujeitos transitem por determinados espaços sociais que exigem algum nível de letramento. Entretanto, mesmo aqueles sujeitos que tiveram acesso à escolarização e concluíram sua formação básica não conseguiram ter acesso pleno à distribuição dos bens culturais [conhecimentos, língua etc.] historicamente acumulados pelas sociedades [Pietri, 2018; Stecanela, 2016].

A educação, embora seja um direito constitucional, ainda não se estende a todo o povo brasileiro, e isso tem se configurado, cada vez mais, em um problema a ser solucionado e um incômodo social. Enquanto instituição que tem por objetivo principal a socialização e a escolarização básica dos sujeitos, com fins a uma formação geral, humanística, científica, artística, filosófica e para o mundo do trabalho, a escola não tem dado conta de cumprir com as suas funções [Stecanela, 2016]. Esse fato se evidencia, sobremaneira, na falta de uma distribuição justa de bens culturais nas escolas. De acordo com Pietri [2018] e Stecanela [2016], os bens culturais a serem distribuídos nas escolas seriam aquilo que Duarte [2021] chama de conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades, isto é, o conjunto de conteúdos que pertencem a determinados campos do saber e que precisam, necessariamente, serem tratados nas instituições de ensino e distribuídas justa e corretamente a todos os sujeitos.

Segundo Pietri [2018, 2021], dentre os chamados “bens culturais”, encontra-se, por exemplo, a língua e[m] suas múltiplas expressões [linguísticas, literárias, artísticas, estéticas, humanísticas, históricas etc.]. Nas palavras de Bortoni-Ricardo [2005, p. 15], “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”. A afirmação da autora permite a compreensão de que um dos bens culturais mais importantes para a formação dos sujeitos é justamente a língua. É através da língua materna [e das adicionais] que os indivíduos têm condições de aprender outras tantas coisas, inclusive levar a cabo uma leitura de mundo menos influenciada por opiniões e posicionamentos de terceiros/as. Além disso, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, que passa também pela apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados, está intimamente relacionado ao seu desenvolvimento da linguagem [Bortolanza, 2017; Brito; Silva; Benevides, 2014].

De acordo com Brito, Silva e Benevides [2014, p. 7], para que seja possível uma prática educativa eficaz, “a intervenção de uma ação mediadora através da linguagem que direciona, organiza, mostra um novo significado e ainda valoriza informações antes dispersas e muitas vezes errôneas, contribui”, segundo os autores, “de maneira significativa para o processo de aprendizagem do aluno e seu consequente desenvolvimento”. Em outras palavras, o acesso aos bens linguísticos/simbólicos/culturais é extremamente importante para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, podendo a sua falta, inclusive, atrapalhar o seu processo de escolarização e, até mesmo,

de socialização. Prova disso pode ser encontrada na obra construída por [Mollica et al. \(2020\)](#), na qual os/as autores/as apontam que o analfabetismo, considerado aqui como uma expressão da falta de uma distribuição justa de bens linguísticos, seja em sua versão funcional ou absoluto¹, gera violência de muitos tipos para os sujeitos que se encontram nessa condição.

[Mollica et al. \(2020, p. 9\)](#) afirmam que a escola, quando se transforma nesse lugar de perpetuação e manutenção de preconceitos e discriminações, especialmente no que diz respeito ao nível de alfabetização dos sujeitos, passa a ser um “ambiente desfavorável à construção do conhecimento e à apreensão dos conteúdos sistemáticos dos letramentos institucionalizados, nos níveis esperados nacional e internacionalmente”. Significa dizer, em outras palavras, que a própria instituição escolar, ao não possibilitar a aquisição da língua escrita por parte dos indivíduos em processo de escolarização, age na ratificação das inúmeras violências [linguísticas, simbólicas, psicológicas e por vezes físicas] pelas quais passam esses sujeitos e, de quebra, na perpetuação da não efetivação do pleno direito à educação desses indivíduos.

Para além da questão evidente da alfabetização [ou de sua falta], ainda é possível encontrar outros problemas no processo de escolarização dos sujeitos, como a desigualdade da distribuição linguística, nos termos de [Pietri \(2018\)](#). Segundo o autor, esse conceito se refere à forma como os recursos linguísticos [como as variedades de prestígio e a escrita padrão] são distribuídos de maneira desigual entre diferentes grupos sociais no país. Esse tipo de desigualdade é histórica e socialmente construído e está ligado às disparidades sociais, econômicas e culturais. Assim como a desigualdade de distribuição linguística está diretamente relacionada às clivagens socioeconômicas, a polarização sociolinguística, tomando emprestado o termo cunhado por [Lucchesi \(2015\)](#), também está.

Quando se fala em distribuição linguística no Brasil, é imprescindível levar em consideração a polarização sociolinguística que constitui a sociedade brasileira. Segundo [Lucchesi \(2015\)](#), há, no Brasil, uma enorme clivagem social, segregando sua população em dois grandes grupos: aqueles sujeitos que possuem maiores níveis de letramento, isto é, são detentores e praticantes do padrão normativo socialmente imposto ([Willima, 2024](#)), e aqueles sujeitos que possuem menores níveis de letramento, ou seja, os praticantes do português popular brasileiro ([Pietri, 2018](#)) e, portanto, os mais marginalizados.

O estigma sobre as variedades de língua das populações pobres, excluídas do universo superior do letramento, atua de forma decisiva na construção de uma cosmovisão estratificada e rigidamente hierarquizada, naturalizando as relações de dominação política e de exploração econômica. Dessa forma, os fatores sociais atuam como um importante mecanismo de reforço e sedimentação dos mitos, estereótipos, dogmas e preconceitos que plasmam a visão hegemônica de língua na sociedade ([Lucchesi, 2015, p. 18](#)).

A citação acima de [Lucchesi \(2015\)](#) possibilita a melhor compreensão do que o autor chama de polarização sociolinguística. O Brasil, em decorrência de seu passado violento e autoritário, que permanece segregando e excluindo socialmente determinados grupos ([Schwarcz, 2019](#)), aprofunda ainda mais a cisão social entre aqueles/as que detêm o poder [simbólico, social, cultural etc.] e os/as que não o detêm. Assim, indivíduos que não pratiquem usos linguísticos denominados como “cultos” e/ou “normativos”, serão automaticamente malvistas pela sociedade, isso quando não forem explicitamente excluídos de alguns espaços,

¹ Conforme explica [Vale \(2018, p. 2\)](#): “O analfabetismo divide-se em duas vertentes: o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. No primeiro caso, a pessoa não teve nenhum ou pouco acesso à educação. No segundo caso, a pessoa não consegue interpretar textos e realizar operações matemáticas mais complexas. As duas formas de analfabetismo comprometem o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo”.

sejam eles de poder ou não. De acordo com [Pietri \[2021\]](#), isso se deve à forte influência dos efeitos dos modelos econômicos [leia-se do capitalismo, especialmente em sua vertente neoliberal] nas políticas de distribuição de bens linguísticos no país, o que acaba por influenciar, sobretudo, o comportamento dos sujeitos sociais.

As classes pobres se encontram, portanto, num processo de dupla dominação: em relação à língua, são estratificados com base num processo de desvalorização linguística em relação ao português brasileiro. No que se refere à cultura, são cobrados a se apropriar dos valores da elite, cifrados em escrita padrão e em norma culta, sem que possuam *a priori* a base gramatical e lexical para essa recepção, nem as referências para a compreensão dos produtos culturais que são simbolizados nessa norma e nesse padrão. Cumpre-se, de fato, a função que tem tido o Estado no Brasil como instrumento de poder das elites econômicas: esvaziar as possibilidades de atuação política das classes subalternas, o que favorece a permanência da subalternidade dócil ([Pietri, 2018](#), p. 12).

Em uma de suas obras, [Bagnó \[2013, p. 14\]](#) afirmou que boa parte do discurso e das práticas sociais que determinados sujeitos expressam em relação às variedades estigmatizadas do português brasileiro se devem, igualmente, ao “autoritarismo normativo da pedagogia tradicional”, que busca pela homogeneização linguístico-social dos indivíduos, negando a heterogeneidade constitutiva que as línguas possuem² e marginalizando os sujeitos que produzem linguisticamente as variedades tidas como estigmatizadas. Segundo [Bagnó \[2007\]](#), variedades estigmatizadas são aquelas faladas-produzidas-praticadas por sujeitos que não tiveram pleno acesso à escolarização formal e/ou à correta distribuição (socio)linguística como deveriam. Essas variedades de língua [e, portanto, os indivíduos que delas fazem uso] são estigmatizadas justamente porque, conforme o próprio autor reconhece em outra obra, o preconceito linguístico é eminentemente social ([Bagnó, 2015](#)).

Conforme afirmam [Faraco \[2008\]](#) e [Lucchesi \[2015\]](#), as variedades estigmatizadas possuem, sim, organização estrutural e seguem regras que lhes são próprias, especialmente por as línguas serem construtos heterogêneos, variáveis e complexos. Segundo [Faraco \[2008, p. 35\]](#): “toda e qualquer norma [toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua] é dotada de organização”. Nas palavras de [Bagnó \[2007\]](#), o estigma e o prestígio atribuídos às formas linguísticas são frutos de juízos de valores dos próprios sujeitos sociais e nada tem a ver com características propriamente linguísticas. A avaliação dessas variedades é, portanto, essencialmente social, ou seja, “não é propriamente a língua que está sendo avaliada, mas, sim, a pessoa que está usando a língua daquele modo” ([Bagnó, 2007, p. 77](#)).

Após feitos os apontamentos acima, uma dúvida pode ter ficado na mente do/a leitor/a: o que seria, então, uma correta distribuição de bens linguísticos nas escolas? Seguindo os preceitos de [Antunes \[2003\]](#) e [Bagnó e Rangel \[2005\]](#), tratar-se-ia do trabalho com as diferentes dimensões que compõem a língua e o linguístico, tais como as gramáticas/normas [com ênfase nas de prestígios, mas sempre considerando as realidades sociolinguísticas existentes na sociedade e na própria escola/sala de aula], a variação, seus tipos, suas funções e suas implicações, as manifestações artísticas e literárias em língua portuguesa, a produção, fruição e interpretação/compreensão dos mais variados tipos e gêneros textuais [inclusive aqueles que abordem temáticas sociais importantes para a formação dos sujeitos], entre outros tópicos que o/a docente sentir necessidade de trabalhar em sala de aula.

² Um dos principais pressupostos da Sociolinguística, ciência que se debruça sobre as intrincadas relações entre língua, sociedade e sujeito(s), é o de que a variação se constitui como fenômeno intrínseco e indissociável da língua, do linguístico. Esse fato se deve, em grande parte, devido à inseparabilidade entre a tríade língua-sociedade-sujeito ([Lucchesi, 2015](#)).

Tendo em vista o exposto, a proposição deste trabalho gira em torno do seguinte questionamento: como garantir um efetivo direito à educação quando não há uma correta distribuição [socio]linguística nas escolas? Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de revisão sistemática de literatura [Marconi; Lakatos, 2021], a fim de que fosse possível identificar os trabalhos mais significativos para esta investigação, do campo da Linguística/do Ensino de Línguas e da Educação, em busca de ao menos tentar responder a indagação acima. Conforme esta seção demonstrou ao/à leitor/a, a desigualdade de distribuição linguística é histórica no país, remontando a séculos passados. No mesmo caminho, o direito à educação, segundo as discussões aqui empreendidas, também não tem sido plenamente aplicado a todos os sujeitos, o que constitui um fenômeno recorrente no Brasil: a exclusão de determinados sujeitos dos espaços escolares, seja pela falta de políticas de permanência, pela falta de vaga nas escolas, pela segregação e/ou pela incorreta/incompleta distribuição de bens culturais por parte das instituições de ensino. Esses e outros temas serão aprofundados a seguir.

Metodologia

A presente investigação se constitui numa pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que tem por objetivo levantar os principais trabalhos para compor o *corpus* de uma pesquisa [Marconi; Lakatos, 2021]. Para tanto, será utilizado, aqui, o método da revisão sistemática de literatura, que, de acordo com Galvão e Ricarte [2019], consiste em usar estudos já publicados para fazer uma atualização, comparação, descrição, entre outras possibilidades. Ainda segundo os autores mencionados, uma revisão sistemática possui alguns passos necessários para a sua efetivação, tais como: delimitação da questão/do tema, seleção da base de dados, elaboração da estratégia de busca e seleção, sistematização e análise dos dados obtidos.

As bases de dados escolhidas foram o SciELO Brasil e o *Google Acadêmico*, em decorrência da maior amplitude e possibilidade de encontrar trabalhos que pudessem compor o *corpus* desta investigação. Em relação às estratégias de busca e seleção, optou-se por utilizar as palavras-chave que estão presentes no tema e no título desta pesquisa, quais sejam: direito à educação AND direito à aprendizagem, por considerar que essa relação seria mais promissora para afunilar as possibilidades de trabalhos, e desigualdade de/da distribuição linguística AND desigualdade linguística, pode entender que, embora a maioria esmagadora das pesquisas com desigualdade linguística não estejam necessariamente no escopo desta investigação, ainda é possível encontrar alguns que sim fazem parte.

No que concerne à seleção e à sistematização dos dados obtidos, serão produzidos quadros com os trabalhos selecionados, considerando alguns critérios de inclusão e exclusão: dos primeiros, serão incluídos aqueles trabalhos que tiverem, explicitamente, as palavras-chave no título ou no resumo, abordarem ambos os temas de forma geral, terem sido publicados nos últimos 10 anos [2024-2015], serem publicações brasileiras e em formato de artigo; em relação aos critérios de exclusão, não serão considerados aqueles trabalhos que não tiverem os critérios de inclusão e, além disso, que abordarem o tema de forma muito específica [por exemplo, gênero e direito à educação, raça e direito à educação etc., por entender que essas discussões, ainda que muito importantes, não fazem parte dos objetivos desta pesquisa].

Por fim, finalizada a etapa anterior, restará a análise dos dados obtidos. Para isso, será feita a descrição dos principais resultados apontados nos estudos selecionados, a fim de que esses resultados possam ser interpretados à luz do referencial teórico adotado nesta investigação e devidamente sistematizado na primeira seção.

Resultados e discussão

São muito numerosos os estudos relativos à distribuição linguística do português brasileiro e ao direito à educação no Brasil. Quando as pesquisas são buscadas nos principais repositórios do país, pode-se encontrar uma infinidade de possibilidades. Em relação à distribuição linguística, investigações que concernem às expressões estruturais da língua são muito comuns e frequentes, como por exemplo estudos relacionados à morfologia do português [Foltran; Nóbrega, 2016] e aos usos possíveis do idioma numa perspectiva variacionista [Freitag, 2016]. Sobre o direito à educação, a quantidade de trabalhos chega à casa dos milhares. As pesquisas são vastas e bem segmentadas, cada uma abordando uma vertente diferente, como a relação entre desigualdade de raça e gênero e o direito à educação [Godinho; Fischer, 2019; Jakimiu, 2021], a importância de a sociedade e o Estado atentarem para as pessoas que são público-alvo da Educação Especial, a fim de que elas possam acessar plenamente seus direitos [Boff; Machado, 2024], a necessidade de garantir a efetivação do direito à educação para diversos povos [Jakimiu, 2021], para crianças e adolescentes [Moraes; Albuquerque; Brandão, 2016; Nascimento; Zibetti, 2020], entre outras possibilidades.

No entanto, embora esses estudos sejam extremamente importantes em diversos níveis, para que a sociedade (re)conheça a existência desses corpos, desses sujeitos e de suas necessidades, o escopo e os objetivos deste trabalho não os contemplam diretamente. Ainda assim, é necessário ressaltar a existência dessas outras abordagens e demonstrar, igualmente, a sua importância e necessidade científica, social, histórica, enfim, humana. Nesse caminho, ainda no que concerne aos descritores utilizados para esta pesquisa, cabe destacar os estudos relativos à desigualdade de distribuição linguística no Brasil. Esses, por outro lado, não são tão numerosos, ainda que a realidade brasileira e os dados oficiais demonstrem que os sujeitos escolares não recebem a distribuição de bens linguísticos como deveriam. Esse fato foi parcialmente discutido na introdução e será retomado e aprofundado a seguir.

O último descritor utilizado nesta investigação é a relação direito à educação e direito à aprendizagem. Como já visto anteriormente, a escolha por essa relação se deu em decorrência do entendimento de que, em muitos estudos, essa é uma realidade presente e importante, até mesmo para que se possa entender os desdobramentos do direito à educação. Contudo, o direito à aprendizagem em detrimento do direito à educação ou superior a ele não será abordado neste trabalho como uma opção possível. Aqui, entende-se que o direito à educação deve ser praticado indistintamente, o que contempla, de forma plena, o direito à aprendizagem [se bem aplicado]. Embora sejam duas ideias diferentes, ambas se complementam e precisam estar presentes nas discussões sobre essa temática [Drummond, 2019].

Na sequência, discutir-se-á sobre os estudos que contemplam a relação direito à educação e direito à aprendizagem, o primeiro subtópico desta seção.

Entre o direito à educação e o direito à aprendizagem: o que diz a literatura sobre isso?

Neste subtópico, discutir-se-á acerca do direito à educação, na relação com o direito à aprendizagem, em pesquisas relativamente recentes. No [Quadro 1](#), serão encontrados os dados que concernem à feitura desta investigação, como os critérios de seleção e exclusão dos artigos pesquisados, bancos de dados utilizados, entre outros. Já no [Quadro 2](#), será possível observar quais foram os trabalhos selecionados para compor o *corpus* deste estudo. Nela, encontram-se

dados como: título dos trabalhos, ano de publicação, banco de dados de onde foram tirados, autoria e descritores utilizados na busca. Na sequência, serão apresentadas as sínteses dos resultados obtidos por cada trabalho, bem como a análise deles à luz do referencial teórico aqui construído.

Quadro 1. Dados da Pesquisa e Seleção de Trabalhos: primeira parte

Base de Dados	Quantidade de trabalhos encontrados	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão	Trabalhos selecionados para análise
SciELO Brasil	36	- Descritores “direito à educação” e “direito à aprendizagem” no título do trabalho; - Abordagem geral do tema; - Publicações entre 2015 e 2024 (últimos 10 anos); - Especificamente no gênero artigo; - Área de Ciências Humanas; - Apenas publicações brasileiras.	- Qualquer um que não esteja nos critérios de inclusão; - Pesquisas que abordem temáticas muito específicas (como gênero, raça, diversidades e o direito à educação, por exemplo).	4
Google Acadêmico	28			2 [+4]*

Fonte: Autoria própria

* Dos seis trabalhos selecionados, apenas dois eram especificamente do Google Acadêmico. Os demais também constavam no SciELO e, portanto, ficarão exclusivamente na parte relativa a esse banco de dados.

Quadro 2. Trabalhos selecionados para Análise: primeira parte

Título do Trabalho	Ano de publicação	Autores	Banco de Dados	Descritor(es) utilizado(s)
“Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade”	2021	Carine Loureiro, Graciele Kraemer e Maura Corcini Lopes	SciELO	Direito à educação e direito à aprendizagem
“Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal”	2021	Alexandre Alves, Viviane Klaus e Carine Bueira Loureiro	SciELO	
“Escarlarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI”	2016	Marcio Pochmann e Eliza Bartolozzi Ferreira	SciELO	
“Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e <i>background</i> de estudantes?”	2019	Julio Bertolin, Alberto Amaral e Leandro Almeida	SciELO	
“O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido”	2016	Nilda Stecanela	Google Acadêmico	
“Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls”	2015	Marcos Rohling	Google Acadêmico	

Fonte: Autoria própria

O trabalho de [Stecanela \[2016\]](#) e [Rohling \[2015\]](#) apresenta possíveis ideias sobre aquilo que pode ser a concepção de direito à educação. Segundo ambos, o direito à educação está pautado constitucionalmente, desde a promulgação da Carta Magna [Constituição Federal Brasileira de 1988], e foi normatizado pela Lei nº 9.394/1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. De acordo com [Rohling \[2015, p. 391\]](#), “a educação é interpretada como um direito social, pois que seu caráter, apesar de subjetivo, dá-se de modo público”. Em outras palavras, a educação é um direito de toda cidadã brasileira e todo cidadão brasileiro, devendo ser possibilitada a todas/os, sem distinção de qualquer natureza. Já em [Stecanela \[2016, p. 345\]](#), é possível perceber uma preocupação, por parte da autora, no que concerne à interpretação do que seria o direito à educação, em nível legal: “cabe problematizar o direito à educação traduzido simplificadamente pela garantia do acesso”, pois, segundo ela, “as convenções internacionais são específicas no tocante às formas institucionais que devem garantir a educação e a duração desta, mas silenciam no tocante aos processos a serem desenvolvidos”.

Significa dizer, então, que o direito à educação tem sido reduzido a apenas questões relativas ao acesso. Ainda assim, conforme afirmam [Rodrigues \[2023\]](#) e [Túbero \[2016\]](#), a população continua sem ter acesso pleno à escolarização básica, mesmo com essa redução do entendimento do que seria o direito à educação. De acordo com [Stecanela \[2016\]](#), o direito à educação se entende ao direito à aprendizagem, mas não se limita a ele, segundo igualmente observou [Drummond \[2019\]](#). Além disso, trata-se de possibilitar, aos sujeitos escolares, a distribuição justa dos bens culturais, isto é, dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas [[Duarte, 2021](#)], no intuito de formar sujeitos críticos e reflexivos, integralmente. [Stecanela \[2016\]](#), assim como [Pochmann e Ferreira \[2016\]](#), também observa que as escolas, principalmente as públicas, não têm dado conta de oferecer a possibilidade de construção de conhecimentos aos sujeitos escolares, em especial pela adoção de métodos prescritivistas e tradicionalistas, que não condizem com a realidade dos/as jovens do século XXI. Isso, por sua vez, limita e impede a formação crítica e integral desses indivíduos em processo de escolarização, que em geral são filhos e filhas da fração da classe trabalhadora que possui menor poder aquisitivo.

[Pochmann e Ferreira \[2016\]](#) chegam a conclusões bem parecidas às de [Stecanela \[2016\]](#) no que diz respeito aos possíveis fatores que levam aos problemas internos ao processo de escolarização dos sujeitos. As autoras, por outro lado, aprofundam debates igualmente importantes no que concerne ao direito à educação. Segundo elas, a implantação do neoliberalismo no Brasil, que aconteceu ao mesmo tempo em que a Constituição era publicada e novas legislações eram criadas com fins de sua regulamentação, influenciou sobremaneira no entendimento do que seria o direito à educação e como ele deveria ser aplicado. [Pochmann e Ferreira \[2016\]](#) afirmam que a expansão da escolarização obrigatória foi um grande ganho para a população, mas muitos grupos sociais continuaram sem ter a possibilidade de acesso pleno à Educação Básica em decorrência, principalmente, da falta de políticas de permanência para esses sujeitos, na esteira das observações de [Túbero \[2016\]](#) sobre esse mesmo aspecto.

As implicações do neoliberalismo no campo educacional, especialmente no que diz respeito ao direito à educação e à aprendizagem, foram discutidas com profundidade por [Alves, Klaus e Loureiro \[2021\]](#) e [Loureiro, Kraemer e Lopes \[2021\]](#). Em ambos os trabalhos, é possível notar interseções interessantes no que diz respeito ao contexto de virada neoliberal nas políticas educacionais brasileiras. Os autores e as autoras afirmam que, com a chegada do neoliberalismo no país, que significou profundas mudanças na dinâmica do Estado brasileiro

[como privatizações, corte de verbas públicas destinadas a políticas sociais, ou seja, comprometendo os direitos sociais conquistados na Constituição, dentre eles o direito à educação, entre outras alterações], as políticas educacionais passaram a nortear o processo de escolarização no sentido da construção de sujeitos neoliberais³. Em outras palavras, a ideia é que as escolas construam indivíduos, sujeitos individuais, empreendedores de si mesmos, restritos ao desenvolvimento de habilidades e competências.

O problema da concretização da concepção de formação apontada acima, conceituada por Saviani [2011] como neotecnicista⁴, é que a escola deixaria de lado, ao menos em partes, a construção, nos/com os/para os sujeitos, dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas, em direção à aquisição de habilidades e competências para a vida e para o mercado de trabalho. Acontece, porém, que na maior parte das vezes, essas tais habilidades e competências são esvaziadas de sentido e de caráter formador dos sujeitos, conforme já observava Ramos [2005]. Além disso, a ideologia do empreendedor de si mesmo responsabiliza diretamente o sujeito pelos seus fracassos e pelos seus sucessos, mesmo quando a culpa de eventuais problemas for do Estado [seja pela sua ausência, seja pela sua incompetência], segundo observaram Alves, Klaus e Loureiro [2021] e Loureiro, Kraemer e Lopes [2021]. Esse movimento, por sua vez, limita e impede o pleno acesso dos sujeitos à escolarização, minando o seu direito humano e constitucional à educação e à aprendizagem.

Por fim, mas não menos importante, apresentam-se os resultados do estudo de Bertolin, Amaral e Almeida [2019]. Os autores traçam um caminho interessante para falar, ainda que não tão diretamente assim, da extensão/ampliação do direito à educação: o Ensino Superior e a possibilidade de ele ajudar os sujeitos a melhorarem seu capital cultural e *background*, em decorrência dos problemas que existem no processo de escolarização básica. Bertolin, Amaral e Almeida [2019, p. 15] afirmam que, após feita a pesquisa por eles empreendida, é possível constatar, considerando a “dimensão de processo [aspectos da qualidade dos cursos] e da dimensão de saída [resultados nos exames]”, que os resultados permitem argumentar “em favor da possibilidade de graduações conseguirem compensar, em alguma medida, defasagem de capital cultural e de *background* de estudantes menos favorecidos”. Em outras palavras, os cursos de graduação teriam esse papel de ajudar os sujeitos a melhorarem sua formação, compensando, de certa forma, a defasagem de capital cultural e de *background* que carregam da Educação Básica. Isso demonstra, então, a importância da ampliação do direito à educação.

O que as pesquisas apontam acerca da problemática da desigualdade de distribuição linguística no Brasil?

Neste subtópico, serão abordadas discussões relacionadas à desigualdade de distribuição linguística no Brasil e como esse processo influencia negativamente na formação dos sujeitos escolares, bem como na efetivação do direito pleno à educação. O percurso desta investigação, apontando o caminho aqui percorrido a fim de encontrar e selecionar

³ Para Dardot e Laval [2016], o sujeito neoliberal (ou neossujeito) seria aquele que é obrigado a assumir todas as responsabilidades e todos os riscos para si, ou seja, tornar-se empresa de si mesmo, flexível, preparado para toda e qualquer demanda que possa surgir.

⁴ “Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. [...] [U]ma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo [é]: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”” [Saviani, 2011, p. 439-440].

os trabalhos que foram utilizados para a construção deste *corpus* de pesquisa, está demonstrado nos quadros 3 e 4. Na sequência, os resultados de cada estudo serão descritos e analisados à luz do referencial teórico previamente construído nesta investigação.

Quadro 3. Dados da Pesquisa e Seleção de Trabalhos: segunda parte

Base de Dados	Quantidade de trabalhos encontrados	Crítérios de inclusão	Crítérios de exclusão	Trabalhos selecionados para análise
SciELO	10	- Descritores “desigualdade de distribuição linguística”, “desigualdade linguística” e “desigualdade de distribuição de bens linguísticos”, presentes, preferencialmente, no título ou no resumo do(s) trabalho(s); - Abordagem geral do tema; - Publicações entre 2015 e 2024 (últimos 10 anos); - Especificamente no gênero artigo; - Área de Linguística, Letras e Artes (ênfase em Linguística) - Apenas publicações brasileiras.	- Artigo que não tenha nenhum dos descritores no título, no resumo ou em alguma outra parte do trabalho [contanto que tivesse relação direta com o objetivo deste trabalho].	2
Google Acadêmico	6			2

Fonte: Autoria própria

Quadro 4. Trabalhos selecionados para Análise: segunda parte

Título do Trabalho	Ano de publicação	Autores	Banco de Dados	Descriptor(es) utilizado(s)
“O conceito de conflito nos estudos sociolinguísticos, interacionais e narrativos: Uma revisão epistemológica e teórico-analítica”	2021	Glauber de Souza Lemos	SciELO	Desigualdade Linguística, Desigualdade de Distribuição Linguística e Desigualdade de Distribuição de Bens Linguísticos
“O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística”	2018	Emerson de Pietri	SciELO	
“Dois modos de tratamento da heterogeneidade linguística no Brasil em documentos de referência curricular”	2019	Emerson de Pietri	Google Acadêmico	
“Efeitos dos modelos econômicos nas políticas de distribuição de bens linguísticos no Brasil”	2021	Emerson de Pietri	Google Acadêmico	

Fonte: Autoria própria

Acerca do conceito de desigualdade de distribuição linguística, o estudo de [Pietri \(2018\)](#) tem muito a contribuir. De acordo com o autor, esse conceito se refere à forma como os recursos linguísticos (como a norma culta e a escrita padrão) são distribuídos de maneira desigual entre diferentes grupos sociais no país. Esse tipo de desigualdade é histórica e socialmente construído e está ligado às disparidades sociais, econômicas e raciais, conforme já haviam pontuado autores/as como [Bagno \(2007; 2015\)](#), [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#) e [Lucchesi \(2015\)](#) e reforçado recentemente por autores como [Willima \(2024\)](#). Significa dizer, em outras palavras, que a desigualdade de distribuição linguística é a expressão máxima da ineficiência das escolas, principalmente públicas, em distribuir o básico no que concerne aos conhecimentos linguísticos e literários que os sujeitos precisam para se formarem integralmente. O movimento de desmonte das escolas públicas, que contempla o processo de aprofundamento da desigualdade de distribuição de bens linguísticos, é um projeto político-ideológico, conforme muito bem observou o educador Darcy [Ribeiro \(2019\)](#) já no final do século XX.

Segundo [Pietri \(2018, 2021\)](#), reforçado indiretamente por [Lemos \(2021\)](#), os problemas da desigualdade de distribuição linguística são inúmeros, tais como: i) preconceito linguístico; ii) ampliação das desigualdades sociais e educacionais; iii) exclusão e marginalização dos sujeitos de determinados espaços; iv) impossibilidade de efetivação do direito pleno à educação; v) dificuldades no processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos indivíduos ([Bortolanza, 2017](#); [Brito; Silva; Benevides, 2014](#)); entre outros. Quando os sujeitos escolares são impedidos de adquirirem plenamente os conhecimentos linguísticos e literários mínimos para o seu processo de socialização e formação integral, todos os outros processos são comprometidos. Não se pode aprender minimamente bem sobre outros campos do saber quando não há uma efetiva aquisição de bens linguísticos por parte dos sujeitos.

Cabe destacar, porém, que esses tais conhecimentos mínimos ultrapassam aqueles clássicos e normativos que comumente são ensinados nas escolas. Trata-se, isso sim, segundo [Antunes \(2003\)](#), [Bagno e Rangel \(2005\)](#) e [Willima \(2024\)](#), das muitas gramáticas que compõem a língua portuguesa falada-pensada-praticada no Brasil, dos aspectos literários dessa língua, dos mais variados gêneros e tipos textuais existentes (sejam eles digitais, orais, escritos ou de qualquer outro meio/suporte), do tratamento e da discussão de temas sociais emergentes, da conscientização sociolinguística sobre o respeito às diversidades linguísticas existentes, entre outros tópicos igualmente importantes e que podem ou não estar contemplados nos que já foram pontuados aqui. No entanto, esse movimento tem sido minado por aquilo que [Pietri \(2019, 2021\)](#) chama de políticas neoliberais de distribuição de bens linguísticos.

Em seu estudo acerca das mudanças pelas quais os documentos curriculares oficiais de língua portuguesa passaram entre 1980 e 1990, [Pietri \(2019\)](#) afirma que, na década de 1980, esses documentos estavam muito preocupados com a construção de conhecimentos por parte dos sujeitos, pautando-se no construtivismo e nas abordagens sociais e culturais no que diz respeito ao ensino de português nas escolas. Contudo, a partir de 1990, houve uma virada radical na concepção de língua(gem) e de ensino praticada nos documentos oficiais. Desse momento em diante, os documentos passam a se pautar, segundo o autor, na produção de um sujeito individual, competente e hábil, no controle social dos discursos, numa visão de língua(gem) instrumental, procedimental e prática, desvinculada dos sujeitos que a produzem e a (re)criam cotidianamente, desconsiderando por completo os debates em torno da desigualdade de distribuição linguística. Isso, por sua vez, vai na direção daquilo que o autor, em outro estudo ([Pietri, 2021](#)), chama de efeitos dos modelos econômicos nas políticas de distribuição de bens linguísticos no Brasil.

Sobre esse tema, [Pietri \(2021\)](#) observa que o modelo capitalista neoliberal adotado pelo Brasil a partir da década de 1990 tem influenciado sobremaneira [n]a produção de políticas educacionais e curriculares no país, conforme já se viu no primeiro subtópico desta seção. Nas palavras do autor [p. 20], a distribuição de bens linguísticos, graças ao neoliberalismo, “mantém-se dependente do capital econômico e simbólico que os sujeitos possuam ou não, em suas condições sociais, para investir e apropriar-se dos recursos valorizados socialmente”. Assim sendo, tem-se como consequência direta desse processo o esvaziamento da concepção de língua(gem) numa perspectiva sociocultural, histórica e política em favor de uma concepção que a considere como uma unidade nacional, por vezes desprovida de variação e mudança, devendo ser trabalhada de forma instrumental e superdirecionada às demandas do capital.

De acordo com o projeto de Estado que se institui após 2016 e que se encontra em desenvolvimento no momento em que se produz este trabalho, mantêm-se e fortalecem-se as condições de produção histórica da desigual distribuição dos bens econômicos e simbólicos, acentuadas com o processo de destruição, em curso, das bases sociais ou assistenciais/previdenciárias e com o reposicionamento das camadas mais pobres da população como partícipes do jogo econômico em bases concorrenciais ([Pietri, 2021](#), p. 20).

O movimento apresentado por [Pietri \(2019, 2021\)](#) gera, entre outras coisas, aquilo que [Lemos \(2021\)](#) denomina de conflito linguístico. O autor, quando discute sobre essa categoria, especialmente nos estudos sociolinguísticos, dispõe sobre aquilo que pode potencialmente produzi-lo: posições político-ideológicas, desigualdades socioeconômicas e linguísticas, particularismos culturais e religiosos e de “comportamento competitivo linguístico, principalmente referente às sobreposições/desigualdades linguísticas e às normatizações/prescrições da/na linguagem” ([Lemos, 2021](#), p. 436). Esse tipo de conflito ocorre, em especial, pela desigualdade de distribuição de bens linguísticos nas escolas, o que implica a ignorância, por parte dos sujeitos [principalmente aqueles que fazem parte das elites], no que se refere à diversidade [socio]linguística existente nas sociedades, incluindo a brasileira, e na não conscientização dos indivíduos quanto ao respeito pelas diversidades sociais e linguísticas do outro. Assim, impossibilita-se a plena efetivação do direito à educação e ratifica-se a desigualdade de distribuição linguística no Brasil, sob os auspícios do neoliberalismo.

Considerações finais

Com base no que foi visto até aqui, é possível afirmar que não há possibilidade de efetivação do direito à educação quando não há uma correta distribuição [socio]linguística nas escolas. O direito à educação, além de condições de acesso e permanência, exige, igualmente, uma justa distribuição de bens culturais, simbólicos e linguísticos. O processo de formação humana integral dos sujeitos passa, como não poderia ser diferente, pela aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas, sejam eles culturais, sociais, históricos, artísticos, literários, linguísticos, tecnológicos, filosóficos ou científicos. Esse movimento possibilita aos sujeitos escolares o seu pleno desenvolvimento, haja vista fazer parte do processo de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos indivíduos o acesso pleno aos conteúdos tradicionais ofertados pelas instituições de ensino.

Historicamente, o direito à educação tem sido negado e/ou postergado a determinados grupos sociais, em especial quando se trata de pessoas negras e grupos socioeconomicamente vulneráveis no geral. Boa parte disso se deve à lógica de acumulação capitalista desenfreada, principalmente em sua vertente neoliberal, a partir da qual

a distribuição de riquezas se torna ainda mais desigual. Assim, possuir capital cultural faz parte do processo de distinção social e de classe numa sociedade profundamente marcada pelas desigualdades e pelo esfacelamento de direitos sociais. Desde 2016, o Brasil tem passado por um aprofundamento da dinâmica neoliberal, com a assunção de contrarreformas neoliberais ortodoxas, que destituem os sujeitos de seus direitos básicos, como à educação de qualidade e ao trabalho, tendo em vista as Contrarreformas Trabalhista, Previdenciária e Educacionais que passaram a vigorar no país a partir de 2016 [Pelissari, 2023].

Embora a distribuição desigual de bens culturais seja histórica no Brasil, tem havido um aprofundamento dessa realidade desde que começou o processo de implementação das contrarreformas no país, conforme evidenciam Alves, Klaus e Loureiro [2021], Antunes [2020], Pelissari [2023] e Pietri [2018; 2019, 2021]. Isso se intensifica sobremaneira quando as escolas não dão conta, por exemplo, de trabalhar dignamente com a diversidade [socio]linguística brasileira nas aulas de língua portuguesa. Desse movimento surgem preconceitos, discriminações, ignorância [socio]linguística e incapacidade de compreender a realidade sociolinguística do próprio país, da própria região e da própria sala de aula que os sujeitos escolares constroem cotidianamente. As implicações disso são inúmeras: má distribuição linguística, problemas de relacionamento inter e intrapessoal, falta de empatia, desconhecimento da diversidade intrínseca a todo grupo humano e a todo construto linguístico, entre outras.

Portanto, a fim de potencialmente mitigar essas questões, é preciso investimento em políticas de acesso, permanência e êxito nos espaços escolares, no intuito de possibilitar a todos os sujeitos a sua escolarização básica com dignidade, justiça e qualidade. Um bom primeiro passo pode ser a ampliação de verbas para as escolas, fazendo cumprir o mínimo legal de 10% do PIB para a Educação. Além disso, é necessário que os/as governantes repensem, com participação conjunta, coletiva e ativa das comunidades escolares, da academia e da sociedade como um todo, as políticas educacionais e curriculares brasileiras, na tentativa de recolocá-las no caminho de atender às demandas dos sujeitos escolares e não [somente] às do mercado. Não é possível possibilitar, aos sujeitos escolares, uma justa distribuição de bens linguísticos, culturais, históricos, artísticos e científicos em um contexto de estrangulamento orçamentário das escolas e de contrarreformas educacionais regressivas, que limitam a capacidade de trabalho dos/das docentes e, principalmente, o acesso a um currículo mais robusto e bem fundamentado aos/às estudantes.

Como disse uma vez o educador e patrono da educação brasileira, Paulo Reglus Neves Freire: “Eu defendo uma educação que forme, e não uma educação que treine”. Pensando nisso, o processo de escolarização deve fornecer aos sujeitos uma formação humana integral, que os entendam e respeitem em sua complexidade e singularidade, possibilitando o acesso pleno aos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades.

Referências

ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226115>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BERTOLIN, J.; AMARAL, A.; ALMEIDA, L. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e185453, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945185453>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VZjLXzNVLgnfkPC4dXqJDqh>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BOFF, A. P.; MACHADO, A. B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, v. 40, p. e85133, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BORTOLANZA, A. M. E. O papel da linguagem no desenvolvimento infantil: Implicações dos estudos de Liev Semiónovitch Vygotski. **Revista Eutomia**. Recife, v. 19, n. 1, p. 100-120, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2017.22885>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/22885>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAZOTO, D. M. Educação pública e sua evolução histórica: ocorrências no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 5, n. 12, p. 48-63, dez. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ocorrencias-no-brasil>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRITO, L.; SILVA, B. M.; BENEVIDES, E. B. S. O papel da linguagem no desenvolvimento da criança. /n: CINTEDI, 1., 2014. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9033>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRUXEL, C. M. L.; SANTOS, A. P. R.; BORGHETTI, J. P. D. História da Educação brasileira: desigualdade social e qualidade de ensino. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 29, 13 ago. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/29/historia-da-educacao-brasileira-desigualdade-social-e-qualidade-de-ensino>. Acesso em: 19 fev. 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMETERCO, S. M. S. **Sociologia da Educação**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

DRUMMOND, R. C. R. **Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem**: a escola sub judice. 2019. 198 f. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ], Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10308>. Acesso em: 19 fev. 2026.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à Teoria Histórico-crítica do Currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FOLTRAN, M. J.; NÓBREGA, V. A. Adjetivos intensificadores no Português Brasileiro: propriedades, distribuição e reflexos morfológicos. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 60, n. 2, p. 319-340, maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1608-4>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/cqrTsvJBqVryyvSYGXNdzpD>. Acesso em: 19 fev. 2026.

FREITAG, R. M. K. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. **DELTA: Documentação De Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 32, n. 4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-44506992907750337>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/NkPrppB9TTHzLzv56ys97SB/>. Acesso em: 19 fev. 2026.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/finf/article/view/4835>. Acesso em: 19 fev. 2026.

GODINHO, A. C. F.; FISCHER, M. C. B. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 335-354, maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62199>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wCrFmjrVpCjwNjh499Rr7QQ>. Acesso em: 19 fev. 2026.

JAKIMIU, V. C. L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação [para e com a diversidade]. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 19 fev. 2026.

LEMOS, G. S. O conceito de conflito nos estudos sociolinguísticos, interacionais e narrativos: Uma revisão epistemológica e teórico-analítica. **Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 425-440, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/dilemas.v14n2.32524>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dilemas/a/LrMH3G67jrdsdsgxpQHTxydN>. Acesso em: 19 fev. 2026.

- LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 99-109, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC223584>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hM9JkTKx4FjkGzgSjtsbD8j>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- LUCCHESI, D. **Língua e Sociedade Partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Barueri, SP: Atlas, 2021.
- MOLLICA, M. C.; BATISTA, H. R.; QUADRIO, A. C.; FONSECA, M. F. **Do analfabetismo à violência**: contribuições da ciência da linguagem. São Paulo: Contexto, 2020.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; BRANDÃO, A. C. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 519-533, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/277833582>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NnQYgztH9sztHy6CJ5vtP8r>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- MOURA, P. G. M. **Sociedade e Contemporaneidade**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.
- NASCIMENTO, É. F.; ZIBETTI, M. L. T. Correção de fluxo e escolarização de adolescentes: análise de uma política educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, e219342, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020219342>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vLgF5j4h4NxCB8XpVrH8pHR>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- PELISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNft7jkd4WfXGDtYQWrFghf/>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- PIETRI, E. Dois modos de tratamento da heterogeneidade linguística no Brasil em documentos de referência curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1349-1372, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1349-1372>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34630>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- PIETRI, E. Efeitos dos modelos econômicos nas políticas de distribuição de bens linguísticos no Brasil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644442037>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/42037>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- PIETRI, E. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e180137, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698180137>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5yGzHgWcTbprNh3k9KRjFpy>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1241-1267, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016160477>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4mdgh6ZbMDkyHhhdhpZrWCn>. Acesso em: 19 fev. 2026.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. //n: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. [org.]. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

RODRIGUES, L. IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo?utm_source=. Acesso em: 26 jan. 2025.

ROHLING, M. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 389-403, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.16351>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/16351>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STECANELA, N. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20997>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/20997>. Acesso em: 11 fev. 2026.

TÚBERO, R. Acesso, permanência e exclusão racial. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 5, n. 1, p. 110-123, jan./jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v5n1a2016-44576>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/44576>. Acesso em: 11 fev. 2026.

VALE, L. R. Analfabetismo funcional: um desafio para repensar as práticas de leitura. //n: CONEDU, 5., 2018. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46277>. Acesso em: 11 fev. 2026.

WILLIMA, K. G. A norma dos excessos e os excessos da norma: limites e fronteiras entre a desigualdade linguística e as desigualdades sociais. **Revista FT**, v. 28, n. 134, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11263495>. Disponível em: <https://zenodo.org/records/11263496>. Acesso em: 11 fev. 2026.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS**COMO CITAR ESTE ARTIGO SEGUNDO AS NORMAS DA REVISTA**

ABNT: WILLIMA, K. G. Como garantir o direito à educação quando não há uma correta distribuição [socio]linguística nas escolas? Possíveis aproximações entre Letras e Pedagogia. *Vértices [Campos dos Goytacazes]*, v. 28, n. 1, e28123511, 2026. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n12026.23511>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/23511>.

APA: Willima, K. G. [2026]. Como garantir o direito à educação quando não há uma correta distribuição [socio]linguística nas escolas? Possíveis aproximações entre Letras e Pedagogia. *Vértices [Campos dos Goytacazes]*, 28(1), e28123511. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n12026.23511>

DADOS DO AUTOR E AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

Kleverson Gonçalves Willima – Pós-graduando em Gestão da EJA-EPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Mestre e doutorando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense [UENF] – Campos dos Goytacazes, RJ – Brasil. E-mail: biokleverson@gmail.com.

FINANCIAMENTO

O autor declarou não ter havido financiamento externo para a pesquisa que originou este artigo.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

O autor declarou não haver conflito de interesses.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS

Não se aplica.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

O autor declarou não ter havido uso de ferramentas de inteligência artificial generativa na pesquisa e na escrita do artigo.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Este documento é protegido por Copyright © 2026 pelo Autor

LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](#). Os usuários têm permissão para copiar e redistribuir os trabalhos por qualquer meio ou formato, e também para, tendo como base o seu conteúdo, reutilizar, transformar ou criar, com propósitos legais, até comerciais, desde que citada a fonte.

RESPONSABILIDADE PELA PUBLICAÇÃO

Essentia Editora, coordenação subordinada à PROPPIE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da Essentia Editora.