
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A NOÇÃO DE ALFABETISMO FUNCIONAL E SUA AVALIAÇÃO:
CONTRIBUI PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?**

TELMA RENATA RESSINETI

**Rio Claro – SP
2023**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A NOÇÃO DE ALFABETISMO FUNCIONAL E SUA AVALIAÇÃO:
CONTRIBUI PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?**

TELMA RENATA RESSINETI

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Biociências – Unesp, Rio Claro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação: política, gestão e o sujeito contemporâneo.

Orientadora: profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa.

Bolsa: CAPES (1/3/2022 – 1/2/2023).

**Rio Claro – SP
2023**

R435n	Ressineti, Telma Renata A noção de alfabetismo funcional e sua avaliação : contribui para a democratização da educação brasileira? / Telma Renata Ressineti. -- Rio Claro, 2023 143 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Áurea de Carvalho Costa 1. alfabetismo funcional. 2. democratização do conhecimento. 3. políticas de avaliação. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A AVALIAÇÃO DO ALFABETISMO FUNCIONAL E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA BRASILEIRA

AUTORA: TELMA RENATA RESSINETI

ORIENTADORA: ÁUREA DE CARVALHO COSTA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dra. ÁUREA DE CARVALHO COSTA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU (Participação Presencial)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Prof. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia / UNESP/FC-Bauru

Prof. Dr. DANIEL TOJEIRA CARA (Participação Presencial)
Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação / Universidade de São Paulo - SP

Prof. Dra. LARISSA FIGUEIREDO SALMEN SEIXLACK BULHÕES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal de Lavras

Rio Claro, 30 de janeiro de 2023

Título alterado para:

A NOÇÃO DE ALFABETISMO FUNCIONAL E SUA AVALIAÇÃO: CONTRIBUI PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

Navegar é preciso

Fernando Pessoa

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

“Navegar é preciso; viver não é preciso”

Quero para mim o espírito desta frase, transformada

A forma para a casar com o que eu sou: Viver não

É necessário; o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.

Só quero torná-la grande, ainda que para isso

Tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso

Tenha de a perder como minha.

Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho

Na essência anímica do meu sangue o propósito

Impessoal de engrandecer a pátria e contribuir

Para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

AGRADECIMENTOS

Antes de externar meus agradecimentos, gostaria de ressaltar que parte significativa desta tese foi escrita durante a pandemia de Covid-19. O isolamento social, as perdas de familiares e amigos, as condições impostas para a continuidade do trabalho acadêmico, o descaso e o negacionismo científico do governo federal foram algumas das condições que permearam os estudos que ora apresentamos. O trabalho acadêmico tornou-se ainda mais solitário. Devido a isso, gostaria de ressaltar o valor que muitas pessoas tiveram neste processo.

Agradeço à minha orientadora **Prof. Dra. Áurea Costa**, pelos ensinamentos, paciência, parceria e amizade. Obrigada por ser essa mulher inspiradora, forte, delicada e esperançosa. Gratidão!

À **Prof. Dra. Rosa Maria Manzoni** e à **Prof. Dra. Cláudia Vóvio**, por terem composto a banca de qualificação e contribuído para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos membros da banca de defesa: **Daniel Cara, Flavia Asbahr, Francisco Mazzeu e Larissa Bulhões**, pelo aceite em compor à banca de defesa e contribuições valiosas para o aprimoramento do trabalho.

Aos membros do Grupo de Pesquisas e Estudos, Marxismo, Educação e Cultura (**GPEMEC**), pelas discussões teóricas que me proporcionaram o conhecimento sobre o materialismo histórico e dialético.

Aos membros da Associação de Pós-graduação (**APG, Rio Claro**), em especial, **Daiane, Daniel, Mayra e Laura**, pela luta em defesa do ensino superior público e de qualidade.

Ao meu marido **André**, pelo apoio, escuta atenta e incentivo a sempre continuar. Agradeço o companheirismo diário que foi fundamental para a execução desta tese.

Às minhas amigas **Ana Cristina, Ana Luiza (Ziza), Flavia, Rebeca e Ruth** pelo fortalecimento coletivo, risadas e sonhos compartilhados.

À toda equipe da **escola municipal Celeste Calil (Rio Claro)**, que consegue trabalhar de maneira coletiva em prol de um ensino crítico e que não mede esforços para ensinar, mesmo sob condições adversas.

Aos meus alunos do **3º ano A**, da escola **Mercedes Carnevalli Klein (São José dos Campos)**, por me incentivarem a ser uma professora melhor a cada dia. Vocês foram meu ponto de apoio e motivo de esperança na construção de um mundo melhor.

À minha mãe **Odete**, meu “porto seguro de ser”, que sempre me incentivou nos estudos.

Ao meu amigo **Rafael** (*in memoriam*) pela amizade eterna, e por me ensinar sobre os valores das pequenas alegrias da vida adulta.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (**CAPES**) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema geral a análise do fenômeno do analfabetismo funcional e a noção de alfabetismo funcional, bem como as apropriações deles pelos órgãos governamentais nacionais, com vistas a proporem políticas públicas estatais de avaliação para aferir a alfabetização funcional. Investigamos as condições de produção e reprodução do analfabetismo funcional, buscando correlações com o conceito de qualidade total na educação; extraímos a concepção de conhecimento escolar subjacente às Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS); inventariamos os elementos concretos da noção de alfabetização funcional que fundamentam o teste do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e analisamos as matrizes da Prova Brasil, de língua portuguesa, do 5º e 9º ano do ensino fundamental e suas relações com as habilidades do alfabetismo funcional. Constatamos que o problema social do analfabetismo absoluto é o resultado do atraso do poder público em democratizar o ensino elementar e o analfabetismo funcional é resultante da ampliação do acesso à escola pública nos anos de 1990, combinado com a incapacidade da escola pública em formar o alfabetizado funcional. A alfabetização funcional é uma proposta de educação escolar orientada internacionalmente e difundida a partir da Conferência de Jomtien (1990), cujo foco são as NEBAS, a qual inclui leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas. Em relação ao INAF, concluímos que esse instrumento avaliativo está em consonância com a proposta de currículo escolar do governo brasileiro, no entanto, a sua aplicação periódica não induz os sistemas de ensino a instituírem políticas específicas de alfabetização funcional. Constatamos semelhanças entre as matrizes do INAF e da Prova Brasil; todas as habilidades do alfabetismo funcional do INAF estão contidas na Prova Brasil e a segunda é composta de textos mais complexos, mesmo sendo uma avaliação destinada para crianças e adolescentes, e o INAF destinado para jovens e adultos de 15 a 64 anos. Os dois instrumentos avaliativos privilegiam o conhecimento cotidiano, induzindo uma formação pragmática e utilitarista de força de trabalho desde a escola, conformando os trabalhadores como produtos, cuja qualidade se alinha com o conceito neoliberal da qualidade total. A aprendizagem é verificada a partir de mudança de comportamento visível; ambas as avaliações estão circunscritas à perspectiva funcionalista, linear e reducionista do ser humano. Empreendemos uma pesquisa qualitativa cujos procedimentos foram a análise documental e a bibliográfica. Na pesquisa bibliográfica investigamos o fenômeno do analfabetismo e do alfabetismo funcional, sendo que esse último constitui em uma estratégia do governo brasileiro em oferecer o mínimo de conhecimento à sua população. A alfabetização funcional não é um conceito, pois seu significado muda historicamente, visto que o mínimo necessário de conhecimento para funcionar em sociedade tem relação com os estágios do desenvolvimento das forças produtivas. Na pesquisa documental procedemos à análise da matriz de habilidades do INAF, que afere – no ambiente extra-escolar, o nível de alfabetismo funcional no Brasil; bem como as semelhanças e divergências entre as habilidades para considerar um cidadão alfabetizado funcional, segundo o INAF, e as habilidades de língua portuguesa no ambiente escolar do ensino básico, aferidas por meio da Prova Brasil. Nosso referencial teórico-metodológico foi o materialismo histórico e dialético, a qual impõe que se aborde o analfabetismo como fenômeno complexo, produzido no âmbito da sociedade de classes e a alfabetização funcional enquanto resposta do Estado burguês, de acordo com seu próprio projeto de educação para a classe trabalhadora. Assim, buscamos contribuir para a elucidação das configurações da alfabetização funcional na história recente da educação, enquanto subproduto do processo de democratização do conhecimento na escola, sob a perspectiva político-econômica neoliberal, com uma orientação própria para a formação da mercadoria força de trabalho, flexível, plástica, descartável, enfim, orientada pelos parâmetros da qualidade total.

Palavras-chave: alfabetismo funcional, democratização do conhecimento, políticas de avaliação.

ABSTRACT

This research had as its general theme the analysis of the phenomenon of functional illiteracy and the notion of functional literacy, as well as their appropriations by national governmental bodies, with a view to proposing state public evaluation policies to assess functional literacy. We investigated the production and reproduction conditions of functional illiteracy, looking for correlations with the concept of total quality in education; we extract the concept of school knowledge underlying the Basic Learning Needs (NEBAS); we inventory the concrete elements of the notion of functional literacy that underlie the National Indicator of Functional Literacy (INAF) test and we analyze the matrices of the Prova Brasil, in Portuguese, for the 5th and 9th grade of elementary school and their relationships with literacy skills functional. We found that the social problem of absolute illiteracy is the result of the government's delay in democratizing elementary education and that functional illiteracy is the result of the expansion of access to public schools in the 1990s, combined with the inability of public schools to educate the literate functional. Functional literacy is internationally oriented and spread from the Jomtien Conference (1990), whose focus is the NEBAS, which includes reading, writing, oral expression, calculation and problem solving. Regarding the INAF, we concluded that this evaluation instrument is in line with the Brazilian government's proposal for a school curriculum, however, its periodic application does not induce education systems to institute specific policies for functional literacy. We found similarities between the INAF and Prova Brasil matrices; all INAF functional literacy skills are contained in the Prova Brasil and the second is composed of more complex texts, even though it is an assessment intended for children and adolescents, and the INAF is intended for young people and adults from 15 to 64 years old. The two evaluative instruments privilege everyday knowledge, inducing a pragmatic and utilitarian training of the workforce from school onwards, shaping workers as products, whose quality is in line with the neoliberal concept of total quality. Learning is verified from visible behavior change; both evaluations are limited to the functionalist, linear and reductionist perspective of the human being. We undertook a qualitative research whose procedures were documental and bibliographical analysis. In the bibliographical research, we investigated the phenomenon of illiteracy and functional literacy, the latter being a strategy of the Brazilian government to offer a minimum of knowledge to its population. Functional literacy is not a concept, as its meaning changes historically, as the minimum necessary knowledge to function in society is related to the stages of development of the productive forces. In the documentary research, we analyzed the INAF skills matrix, which measures – in the extra-school environment, the level of functional literacy in Brazil; as well as the similarities and differences between the skills to consider a functional literate citizen, according to INAF, and Portuguese language skills in the school environment of basic education, measured through the Prova Brasil. Our theoretical-methodological reference was historical and dialectical materialism, which requires addressing illiteracy as a complex phenomenon, produced within the scope of class society and functional literacy as a response from the bourgeois State, in accordance with its own education project for the working class. Thus, we seek to contribute to the elucidation of the configurations of functional literacy in the recent history of education, as a by-product of the process of democratization of knowledge at school, from the neoliberal political-economic perspective, with its own orientation towards the formation of the commodity workforce, flexible, plastic, disposable, in short, guided by the parameters of total quality.

Keywords: functional literacy, democratization of knowledge, evaluation policies.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como tema general el análisis del fenómeno del analfabetismo funcional y la noción de alfabetización funcional, así como sus apropiaciones por parte de los órganos gubernamentales nacionales, con miras a proponer políticas estatales de evaluación pública para evaluar la alfabetización funcional. Investigamos las condiciones de producción y reproducción del analfabetismo funcional, buscando correlaciones con el concepto de calidad total en educación; extraemos el concepto de conocimiento escolar que subyace a las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS); inventariamos los elementos concretos de la noción de alfabetización funcional que subyacen en la prueba del Indicador Nacional de Alfabetización Funcional (INAF) y analizamos las matrices del Prova Brasil, en portugués, para el 5º y 9º grado de la enseñanza fundamental y sus relaciones con la alfabetización habilidades funcionales. Encontramos que el problema social del analfabetismo absoluto es el resultado de la demora del gobierno en democratizar la educación primaria y que el analfabetismo funcional es el resultado de la expansión del acceso a las escuelas públicas en la década de 1990, combinado con la incapacidad de las escuelas públicas para educar a los alfabetizados. funcional. La alfabetización funcional tiene una orientación internacional y se difundió a partir de la Conferencia de Jomtien (1990), cuyo enfoque es el NEBAS, que incluye lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas. Con respecto al INAF, concluimos que este instrumento de evaluación está en línea con la propuesta del gobierno brasileño para un currículo escolar, sin embargo, su aplicación periódica no induce a los sistemas educativos a instituir políticas específicas para la alfabetización funcional. Encontramos similitudes entre las matrices INAF y Prova Brasil; todas las habilidades de lectoescritura funcional del INAF están contenidas en el Prova Brasil y la segunda está compuesta por textos más complejos, aunque se trata de una evaluación destinada a niños y adolescentes, y el INAF está destinado a jóvenes y adultos de 15 a 64 años. Los dos instrumentos evaluativos privilegian los saberes cotidianos, induciendo una formación pragmática y utilitaria de la mano de obra desde la escuela, configurando a los trabajadores como productos, cuya calidad está en consonancia con el concepto neoliberal de calidad total. El aprendizaje se verifica a partir del cambio de comportamiento visible; ambas valoraciones se circunscriben a la perspectiva funcionalista, lineal y reduccionista del ser humano. Realizamos una investigación cualitativa cuyos procedimientos fueron el análisis documental y bibliográfico. En la investigación bibliográfica, investigamos el fenómeno del analfabetismo y la alfabetización funcional, siendo esta última una estrategia del gobierno brasileño para ofrecer un mínimo de conocimiento a su población. La alfabetización funcional no es un concepto, ya que su significado cambia históricamente, ya que los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en sociedad están relacionados con las etapas de desarrollo de las fuerzas productivas. En la investigación documental, analizamos la matriz de competencias del INAF, que mide – en el ámbito extraescolar, el nivel de alfabetización funcional en Brasil; así como las similitudes y diferencias entre las competencias para considerar un ciudadano alfabetizado funcional, según el INAF, y las competencias en lengua portuguesa en el ámbito escolar de la educación básica, medidas a través del Prova Brasil. Nuestro referente teórico-metodológico fue el materialismo histórico y dialéctico, que exige abordar el analfabetismo como un fenómeno complejo, producido en el ámbito de la sociedad de clases y la alfabetización funcional como respuesta del Estado burgués, de acuerdo con su propio proyecto de educación para la clase trabajadora. Así, buscamos contribuir a la elucidación de las configuraciones de la alfabetización funcional en la historia reciente de la educación, como subproducto del proceso de democratización del saber en la escuela, desde la perspectiva político-económica neoliberal, con su propia orientación hacia la formación de la fuerza de trabajo mercantil, flexible, plástica, descartable, en definitiva, guiada por los parámetros de la calidad total.

Palabras clave: alfabetización funcional, democratización del conocimiento, políticas de evaluación.

LISTA DE SIGLAS:

ALL - *Adult Literacy and Life Skills Survey*

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF - Constituição Federal

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CPC - Centro Popular de Cultura

DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica

EC - Emenda Constitucional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ETS - *Education Testing Service*

EWLP - Programa Experimental de Alfabetização Mundial

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNAP - Fundação de Amparo ao Preso

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IALS - *Internacioal Adult Literacy Survey*

IBGE - Instituto Brasileiro Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IS - Institutos Sociais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MCP - Movimento de Cultura Popular

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NALS - *National Adult Literacy Survey*

NEBAS - Necessidades Básicas de Aprendizagem

NOT - Nova Organização do Trabalho

NLS - *National Literacy Survey*

NLS - *New Literacy Scholl*

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG - Organização Não Governamental

OREALC - Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPT - Probabilidade Proporcional ao Tamanho

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

TCT - Teoria Clássica dos Testes

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

YALS - *Young Adult Literacy Survey*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos ou mais no Brasil e nas diferentes províncias segundo o Censo de 1872----- 38

Gráfico 2 - Trajetória da taxa de analfabetismo para a população de 7 anos e 10 anos e mais de idade no Brasil de 1872 a 2019-----43

Gráfico 3 – Proporção por níveis e escolaridade na população de 15 a 64 anos segundo o INAF de 2001-2002 e 2018-----100

Gráfico 4 – População brasileira analfabeta funcional e funcionalmente alfabetizada segundo o INAF de 2001 a 2018-----102

Gráfico 5 – Níveis de alfabetismo da população brasileira de 2001 a 2018 segundo o INAF-----103

Gráfico 6 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos com ensino fundamental, anos iniciais (% na escolaridade)-----105

Gráfico 7 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos com ensino fundamental, anos finais (% na escolaridade)-----106

Gráfico 8 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos com ensino médio (% na escolaridade) -----107

Gráfico 9 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos com ensino superior (% na escolaridade)-----108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População de 10 anos ou mais e 15 anos de idade em diante não alfabetizada em números absolutos de 1940 a 2019-----50

Quadro 2 – Habilidades referentes à leitura e interpretação de textos em prosa dos participantes da pesquisa NALS em diferentes níveis de alfabetismo funcional-----72

Quadro 3 – Habilidades referentes à leitura e interpretação de textos esquemáticos (documentos) dos participantes da pesquisa NALS em diferentes níveis de alfabetismo funcional-----73

Quadro 4 – Habilidades referentes à leitura e interpretação de textos com informação numérica dos participantes da pesquisa NALS em diferentes níveis de alfabetismo funcional-----73

Quadro 5 – Quadro comparativo das habilidades requeridas no NALS – níveis de alfabetismo funcional em textos em prosa, esquemáticos e com informação numérica...74

Quadro 6 – Análise do desempenho do teste INAF segundo os padrões estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*-----86

Quadro 7 – Domínio de habilidade referente aos níveis de analfabetismo funcional do ano de 2015 em diante-----89

Quadro 8 – Domínio de habilidade referente aos níveis de alfabetismo funcional do ano de 2015 em diante-----90

Quadro 9 - Descritores das habilidades de Localização, com ênfase nas capacidades---93

Quadro 10 - Descritores das habilidades de Integração, com ênfase nas capacidades----93

Quadro 11 - Descritores das habilidades de Elaboração, com ênfase nas capacidades---94

Quadro 12 -Descritores das habilidades de Avaliação, com ênfase nas capacidades-----95

Quadro 13 - Habilidade de “estabelecer” da Prova Brasil e habilidades correspondentes do INAF-----114

Quadro 14 - Habilidades de “identificar” da Prova Brasil e habilidades correspondentes do INAF-----116

Quadro 15 - Habilidades de “reconhecer” da Prova Brasil e habilidades correspondentes do INAF-----117

Quadro 16 – Habilidades de “inferir” da Prova Brasil/SAEB e habilidades correspondentes do INAF-----118

Quadro 17 - Habilidades de “interpretar” da Prova Brasil e habilidades correspondentes do INAF-----120

Quadro 18 - Distribuição percentual de alunos por nível de proficiência em língua portuguesa no 5º ano, Prova Brasil-----121

Quadro 19 - Distribuição percentual de alunos por nível de proficiência em língua portuguesa no 9º ano, Prova Brasil-----122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
<i>DETOUR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO ANALFABETISMO ABSOLUTO NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL.....</i>	27
1.1 O processo de produção do fenômeno do analfabetismo: da pseudoconcreticidade à realidade concreta	36
1.2 Os censos no século XIX	37
1.2.1 O analfabetismo na República Velha	41
1.3 O analfabetismo no contexto da industrialização no Brasil.....	45
1.3.1 O analfabetismo na Nova República	49
1.4 O letramento como totalidade complexa	53
1.4.1 O alfabetismo funcional.....	59
CAPÍTULO 2	
NOTAS SOBRE O PERFIL DE TRABALHADOR REQUERIDO NA NOT: a alfabetização funcional como requisito para a inserção no mundo do trabalho	64
2.1 As avaliações dos níveis de alfabetismo funcional	70
CAPÍTULO 3	
A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: o caso do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e as habilidades da população brasileira.....	77
3.1 INAF: concepções e objetivos	87
3.2 OS RESULTADOS DO INAF: um diagnóstico sobre a alfabetização funcional e a escolarização da população brasileira	99
CAPÍTULO 4	
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA PROVA BRASIL E INAF.....	109
4.1 Análise das matrizes da Prova Brasil: um olhar a partir do alfabetismo funcional.....	111
4.2 O que ainda não avançamos.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133

INTRODUÇÃO

A epígrafe escolhida para esta tese faz referência à frase do general Pompeu, apropriada por Pessoa na poesia “Navegar é preciso”, que reputamos muito adequada para ilustrar a nossa busca pelo sentido mais preciso, exato, completo do conceito de alfabetização, adjetivado pela palavra “funcional”, o que se tornou peculiar diante de dois fenômenos recentes: o alfabetismo e o analfabetismo funcional.

As reivindicações pela educação pública, gratuita e laica estiveram presentes historicamente na pauta da classe trabalhadora, desde os momentos iniciais da organização coletiva em *Trade Unions*, sindicatos e associações, em diferentes partes do mundo, primeiramente, para o reconhecimento desse direito e, em seguida, pela sua concretização na forma de garantia de acesso, permanência e certificação (ALVES, 2001).

Apesar de o tema da educação básica ser objeto de discussão no Brasil desde o período imperial, naquele momento, a prioridade dos governantes era a criação de universidades públicas elitizadas, para formar a nova classe dirigente do país. A responsabilidade do provimento da educação de primeiras letras foi delegada, primeiramente, às Províncias e, em seguida, aos Estados. Cada região, de acordo com a sua arrecadação de impostos, investia na educação primária, iniciando uma prática de proposição de políticas isoladas, no âmbito dos estados federados, sem articulação nacional (HORTA, 1998).

Em pesquisa anterior (RESSINETI, 2014), focamos na democratização do acesso à escola pública e voltamos a nossa atenção para a análise das concepções de democracia e democratização do ensino, subjacentes às principais leis federais reguladoras do ensino fundamental: a lei 5.692/71, a Constituição Federal 1988, a Emenda Constitucional n.14/96, a LDB 9.394/96, a lei 11.274/06, a Emenda Constitucional n. 53/06 e a lei n. 12.796/13.

Identificamos que se concretizou a garantia do direito ao acesso e permanência na escola no âmbito formal, em conformidade com os preceitos da educação pública liberal, na qual os governos se comprometem em oferecer oportunidades de acesso, frequência e certificação escolar, mas nem sempre garantem uma escolarização comprometida com o acesso ao conhecimento universal, à cultura geral e ao desenvolvimento humano emancipador dos cidadãos.

As leis principais que disciplinaram a expansão do ensino desde 1971 até 2013 tiveram o cuidado de orientar a idade das crianças que teriam o direito à educação obrigatória, pública, gratuita e as condições para a permanência e o financiamento mínimo necessário para essa etapa ser universalizada. Democratizou-se a etapa do ensino fundamental, mas não o nível ensino básico em todas as etapas e modalidades. A prioridade continuou sendo o ensino elementar de nível fundamental, distribuído num maior número de séries anuais, embora a partir da emenda n. 53/06 a educação infantil, a EJA e o ensino médio passaram a ser financiados pelo FUNDEB.

Assim, encerramos a pesquisa anterior com uma nova problematização: se houve a democratização do acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental, então, por que emerge o fenômeno do analfabetismo funcional? Como explicar por que entre os estudantes formados persistem as dificuldades de leitura e escrita como problema educacional no Brasil?

O termo “analfabetismo funcional” ganhou destaque no Brasil, nas pesquisas científicas e na mídia, durante a democratização do ensino fundamental, na década de 1990, pois até então a preocupação histórica se centrava na democratização do acesso ao ensino público (SOARES, 2009).

O estudo prévio, exploratório, dos documentos oficiais nos levou a indagar se a escola básica pública brasileira, sob o capitalismo, teria potencialidade para promover a democratização do conhecimento, a partir da emergência do problema do analfabetismo funcional. Em última análise, indagamos em que nível o alfabetismo funcional é um subproduto do processo de democratização do acesso à educação pública, a partir do pressuposto de que, historicamente nas sociedades de classes, o conhecimento - assim como o poder político e o domínio econômico - sempre foi objeto de disputas acirradas entre as classes sociais.

A presente pesquisa teve como tema a análise do fenômeno do analfabetismo funcional e a noção de alfabetismo funcional, bem como as apropriações deles pelos órgãos governamentais nacionais, com vistas a proporem políticas públicas estatais de avaliação para aferir a alfabetização funcional.

A proposta de educação escolar para a classe trabalhadora, planejada pelos governos brasileiros neoliberais desde a década de 1990, sob a mediação da pedagogia das competências, foi constituída a partir das orientações políticas da Conferência de Jomtien, a qual visa garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) vindo a orientar um currículo mínimo para promover o acesso, a permanência

e a certificação, porém insuficiente para promover a democratização do conhecimento científico na escola de ensino fundamental, no Brasil.

A pedagogia das competências tornou-se hegemônica numa conjuntura de mudanças no âmbito da economia, que trouxeram implicações concretas na ingerência da economia neoliberal sobre a educação escolar, pois se tornou necessária uma nova formação de recursos humanos para o trabalho, no século XXI. A orientação internacional, especialmente a assessoria e financiamento do Banco Mundial (BM), para a educação dos países subdesenvolvidos passou a ser a pedagogia sob o lema do aprender a aprender: “Trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38).

Observa-se uma disputa entre os representantes das classes sociais antagônicas no capitalismo. Por meio dos seus respectivos intelectuais orgânicos, propagam ideologias sobre o que seria a escola de qualidade diversas e em disputa pelo currículo. Se, para os intelectuais representantes da burguesia, a escola teria que garantir o mínimo de formação para a produção da mercadoria força de trabalho e manter o controle político-ideológico da grande maioria de jovens concluintes da educação básica, para os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, a escola tem a função social de socializar o conhecimento produzido pela humanidade, inserir os sujeitos sociais na sociedade racional e romper com as visões mistificadas de mundo (GRAMSCI, 1985).

Para empreender esta pesquisa, o primeiro desafio foi esclarecer a noção de alfabetismo funcional enfrentando a polissemia que se constituiu num problema, com um nível de complexidade desde a sua definição, entre os diferentes grupos na academia e entre os órgãos nacionais e internacionais de fomento de políticas públicas. O alfabetismo funcional não é um conceito universal, pois o adjetivo “funcional” tem relação com as exigências do modo de produção capitalista, cambiante em diferentes momentos históricos e regiões do planeta.

A UNESCO definiu no ano de 1978 como alfabetizado funcional a pessoa que conseguisse usar a leitura, a escrita e o cálculo para o desenvolvimento próprio e o de sua comunidade. No entanto, devido à dificuldade na mensuração quantitativa dos dados e na comparação entre os países, o próprio organismo internacional recomendou que os países medissem o alfabetismo funcional utilizando o critério do número de anos de escolarização.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a divulgar índices de analfabetismo funcional pelo critério recomendado. Portanto, são consideradas

analfabetas funcionais as pessoas com idade acima de 15 anos e com menos de quatro séries concluídas (MOURA et al., 2002).

O número de anos de escolarização mínima obrigatória para se considerar um cidadão alfabetizado também não é universal, pois “[...] é preciso mencionar que nos países avançados não são quatro, mas pelo menos oito anos de estudo o patamar tido como necessário para superar a condição de analfabetismo funcional” (SOARES, 2009, p. 97).

Os EUA foram os pioneiros no levantamento das habilidades que compõem o alfabetismo funcional na população jovem e adulta. Realizaram o *Young Adult Literacy Survey* (YALS) no ano de 1985, e o *National Adult Literacy Survey* (NALS) no ano de 1992. Esses instrumentos avaliativos foram pensados de modo a se dividir as habilidades da alfabetização em três grupos, para avaliação específica: capacidade de leitura e interpretação de texto em prosa, esquemático e com informação numérica.

A partir do resultado do NALS, divulgado em 1993, foi possível empreender a *International Adult Literacy Survey* (IALS), pesquisa internacional de alfabetização adulta, sob responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Diversos países desenvolvidos realizaram levantamentos de alfabetismo funcional da população jovem e adulta durante os anos de 1994, 1996 e 1997.

O Brasil participou do levantamento do alfabetismo funcional por meio do projeto coordenado pela Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), a qual realizou levantamento em sete países da América Latina. A pesquisa no Brasil foi realizada por Ribeiro (1999) com o apoio da ONG Ação Educativa, na cidade de São Paulo, com uma amostra de 1.000 pessoas de 15 a 64 anos. Partiu-se da definição de alfabetismo funcional proposta pela UNESCO em 1978, segundo a qual “[...] uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade” (INFANTE, 2000, p. 16).

A pesquisa realizada por Ribeiro (1999) foi fundamental para que a ONG Ação Educativa criasse o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e aferisse o alfabetismo funcional da população de jovens e adultos entre 15 e 64 anos. Desde o ano de 2001 a aferição é realizada por meio de testes em domicílio, que avaliam as habilidades de leitura e interpretação, assim como habilidades da matemática, aplicadas às tarefas da vida cotidiana.

O INAF define alfabetismo como a “[...] capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas” (INAF, 2018, p. 04).

Diante dessa polissemia, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema do alfabetismo funcional e suas possíveis relações com a democratização do conhecimento escolar, para além do acesso e da conclusão da educação pública, gratuita e laica.

A nossa hipótese de pesquisa é que a alfabetização funcional se constitui em uma estratégia governamental de garantir o mínimo de conhecimento necessário para que os cidadãos funcionem na sociedade. Dessa maneira, a alfabetização funcional se modifica em cada período histórico. Na conjuntura do capitalismo financeiro sob a égide das políticas neoliberais, o alfabetismo funcional é oferecido ao longo da educação básica, por meio das NEBAS e testados através das avaliações externas, em especial a Prova Brasil. Temos como pressuposto que a alfabetização funcional garante os conhecimentos em uma perspectiva utilitarista e pragmática, não tendo em vista a formação omnilateral de ser humano.

Optamos por nos ater à noção de alfabetismo funcional a partir das caracterizações do INAF, em consonância com a definição da UNESCO do ano de 1978 e com os levantamentos internacionais referentes ao tema: uma pessoa é alfabetizada funcionalmente se consegue usar a informação impressa e escrita para funcionar em sociedade, para atingir seus objetivos e para desenvolver seu conhecimento e potencial.

Para empreender esta tarefa, que se constituiu no objeto da presente tese de doutorado, elegemos seis objetivos.

Reconstituir a partir do debate acadêmico, as condições de produção e reprodução do analfabetismo funcional, buscando correlações com o conceito de qualidade total na educação (RAMOS, 1992; GOLDBARG, 1998; GARVIN, 1988); extrair a concepção de conhecimento e conhecimento escolar subjacente às Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) aferidas nas avaliações de nível de escolaridade.

Inventariar e analisar os elementos concretos da noção de alfabetização funcional que fundamentam o teste do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF); identificar se a aplicação periódica desse instrumento induz os sistemas educacionais a instituírem políticas de alfabetização funcional correspondentes às demandas de formação de trabalhadores com competências e habilidades para serem multifuncionais,

polivalentes, flexíveis e resilientes, nesta conjuntura de instabilidade laboral. Para tanto, fez-se necessário analisar as matrizes da Prova Brasil do 5º e 9º ano do ensino fundamental e investigar as suas relações com as habilidades do alfabetismo funcional;

A PROPÓSITO DO MÉTODO

A presente pesquisa teve como aporte teórico o materialismo histórico e dialético. As categorias centrais da tese se originaram da materialidade concreta do fenômeno do analfabetismo funcional e foram situadas historicamente dentro de um processo geral de mudança e permanência num dos aspectos das relações entre os seres humanos que contribui para este modo de produção da vida, sob a perspectiva da superação com incorporação, pois,

Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence (dentro da totalidade dinâmica de que ele faz parte), também não podemos avaliar nenhuma mudança concreta se não a reconhecermos como mudança de um ser (quer dizer, de uma realidade articulada e provida de certa capacidade de durar) (KONDER, 1983, p. 54).

Ao identificarmos a concretude das políticas de alfabetização na história da educação nos foi possível analisar os elementos da produção do analfabetismo como síntese de múltiplas determinações, relacionando-se com políticas e aspectos culturais do país, para além da aparência de uma política inovadora, democratizadora, de massas e síntese dos proclamados avanços tecnológicos nas teorias e práticas da pedagogia.

Apesar de a noção de alfabetismo se modificar ao longo da história, percebemos que os levantamentos censitários permaneceram com a mesma conceituação, sendo que do primeiro censo (1872) até o de 1940, prevaleceu a designação de indivíduo alfabetizado a partir do domínio da escrita de seu próprio nome. A partir de 1950, o censo demográfico começou a computar como alfabetizado o indivíduo que declarasse saber ler um bilhete simples; essa mudança seguiu a orientação da UNESCO para os países da América Latina.

O processo de construção do conhecimento por meio do método do materialismo histórico e dialético, assume a aparência imediata do objeto a ser investigado como uma abstração caótica do fenômeno, que guarda uma contradição profunda: as pessoas passam pela escola, adquirem um certificado, porém permanecem analfabetas funcionais, ou seja,

o tempo investido na escola durante a infância não reverteu, para muitos, nem mesmo no desenvolvimento de habilidades para “funcionar”, segundo os preceitos impostos pela economia à escola. Isso se dá porque o objeto em si não se manifesta imediatamente ao pesquisador, o que torna necessário analisar as suas condições de produção, que envolve a análise histórica. A articulação específica das partes constituintes do objeto não é a sua soma, mas a compreensão da realidade investigada em sua totalidade concreta (KOSIC, 1969).

Para ultrapassar a aparência do fenômeno, como o analfabetismo funcional, ao analisá-lo, faz-se necessário localizá-lo na dinâmica estrutural da sociedade – cuja análise nos levou a identificar a pobreza das políticas educacionais que se propõem tão-somente à dar respostas formais para aquela contradição. Segundo Marx (2013), a essência da concepção histórica é a luta de classes, em que a classe trabalhadora e a classe burguesa possuem interesses colidentes e são ao mesmo tempo, interdependentes. A classe trabalhadora, destituída dos meios de produção, necessita vender a sua força de trabalho para a sobrevivência, e a proprietária dos meios de produção realiza a exploração da primeira e vive do trabalho alheio. Outrossim, uma classe não sobrevive sem a relação com a outra. A partir desse dilema, a classe burguesa ocupa o aparelho de Estado e propõe um projeto de educação que adeque a outra classe ao *status quo*.

Nesta relação entre as classes sociais, o Estado se apresenta, na aparência, como um ente neutro, acima da sociedade civil cindida em classes, que preza pelo bem público e administra os interesses conflitantes. Porém, os governantes pertencentes à sociedade civil, ao serem incorporados na sociedade política, levam consigo os seus interesses privados de classe (GRAMSCI, 1985):

[...] o ‘Estado restrito’ nasce no seio da sociedade civil, formada por uma sociedade política que a representa, negando-o e afirmando-o, a um só tempo. A partir do momento em que aquele Estado se organiza como tal, não deixa de trazer elementos da sociedade civil, que o ultrapassa (COSTA, 2013, p. 45).

Gramsci (1980), ao analisar o Estado, realiza uma separação didática entre a superestrutura ideológica (sociedade política) e a estrutura econômica (sociedade civil). Assim, designa o Estado como Ampliado, ao considerá-lo uma totalidade em dialética que envolve a sociedade política e a civil, sendo que a primeira refere-se ao aparelho de Estado, aos governos e às instituições públicas e a segunda à esfera das relações privadas.

A relação dialética se observa na atuação dos blocos históricos no Estado ampliado, disputando interesses nas esferas públicas e privadas.

Sob a hegemonia política da burguesia, o Estado ampliado governa fazendo uso do consenso e da coerção. Os aparelhos ideológicos propagam a ideologia da classe burguesa como se fosse universal, produzindo, assim, consensos, e, quando os consensos falham, o Estado lança mão dos aparelhos repressivos (ALTHUSSER, 1998). Na presente pesquisa, produziu-se, por meio dos organismos internacionais e nacionais, o consenso de que a melhor educação para a classe trabalhadora é a que busca desenvolver as competências úteis para o trabalho, a adequação à sociedade de classes, à naturalização das desigualdades que são sociais, sob a mediação da escola pública estatal. Isso nos levou à indagação mais profunda, para além do que produz de sofrimento ser analfabeto – em diferentes níveis - numa sociedade letrada, qual o significado de se tornar um alfabetizado funcional?

A instituição escolar pertence à superestrutura ideológica, na medida em que realiza a produção de consensos e produz os intelectuais orgânicos de cada classe social - cuja tarefa histórica é produzir uma articulação entre a estrutura e a superestrutura; concomitantemente, também pertence à estrutura econômica, pois produz a mercadoria força de trabalho que exerce influência direta na produção (COSTA, 2013).

No modelo político econômico do neoliberalismo há uma política internacional de produção da mercadoria força de trabalho, a qual é induzida pelos organismos internacionais, tais como o BM, Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, com vistas a tornar o sujeito escolarizado empregável e, dessa maneira, elevar os níveis de expropriação da mais-valia.

Ante o exposto, nesta pesquisa, partimos do pressuposto da sociedade dividida em classes sociais, da não neutralidade do Estado e da presença da luta de classes no estabelecimento das políticas de concretização dos direitos sociais – entre eles, o acesso ao conhecimento.

Realizamos um esforço metodológico a fim de contribuir para a elucidação das condições de produção do fenômeno do analfabetismo funcional, tendo como hipótese de que o alfabetismo funcional se trata de um subproduto de um processo de democratização do conhecimento na escola, restrito aos limites da democracia formal no modo de produção capitalista.

Esta pesquisa intenta oferecer uma contribuição a esse debate, que não se esgota na análise do conceito de alfabetização funcional, mas o reconhece como condição para

uma compreensão desse complexo, podendo vir a promover pesquisas futuras que subsidiem as lutas da classe trabalhadora pelo acesso ao conhecimento, enquanto patrimônio da humanidade, para além do acesso à escola, da certificação escolar e da preparação para o trabalho.

O estudo crítico sobre o alfabetismo funcional como ferramenta de democratização do conhecimento escolar foi organizado em três momentos: a apreensão das condições de produção do fenômeno, na conjuntura do capitalismo financeiro, sob a orientação da estratégia política e econômica neoliberal; as articulações das políticas de formação para o trabalho na escola e o debate teórico sobre temáticas referentes à democratização do conhecimento na escola capitalista; estudo referente ao problema do analfabetismo funcional.

A pesquisa bibliográfica teve como fontes os seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), catálogo de teses e dissertações da CAPES, artigos científicos na Scientific Electronic Library On-line (SCIELO), tendo como descritores de busca: alfabetismo funcional e analfabetismo funcional, além de livros de autores que investigam a temática.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES, de acordo com o descritor “alfabetismo funcional”, foram encontrados 26 trabalhos, sendo que quatro dissertações eram da área de ciências humanas. A organização do material bibliográfico foi feita mediante a leitura dos textos, selecionando-os conforme os diferentes aspectos de cada contribuição para o problema de pesquisa. Assim, os textos foram selecionados a partir do título, resumo e sumário, lidos e fichados e depois categorizados conforme o foco da discussão. A partir deste levantamento prévio foi selecionada uma dissertação cuja discussão remetia-se à análise dos dados do ano de 2001 do INAF e suas diferenças entre homens e mulheres. A investigação com o descritor “analfabetismo funcional”, no banco de dados, resultou em 42 trabalhos, sendo que nove eram referentes a ciências humanas, destes, três pesquisas foram selecionadas.

As pesquisas no catálogo de dissertações da CAPES e na BDTD culminaram nos mesmos resultados, o que nos levou a problematizar os motivos da escassa produção referentes à essa temática.

Ao investigarmos artigos científicos no SCIELO com ambos os descritores: analfabetismo funcional e alfabetismo funcional, nos deparamos com três produções, sendo duas delas de Ribeiro (1997, 2002).

Para fins de recortes de pesquisa, elegemos o período de 1990, momento em que o alfabetismo funcional começou a fundamentar a elaboração de avaliações inspiradas nas orientações produzidas pelos organismos internacionais, até a atualidade. A organização desse material nos possibilitou uma aproximação da complexidade do fenômeno, desvelando os diferentes aspectos e os condicionantes de sua produção.

No início dos anos de 1990, o conceito letramento era recém utilizado nas pesquisas brasileiras, o que resultou em sinônimos tanto de alfabetismo quanto de práticas sociais de leitura. A partir dessa constatação, nos debruçamos em autores do campo do letramento, em especial Soares (1992, 1995, 2001, 2009, 2011) e Kleiman (1995), analisamos suas produções e identificamos se a temática dizia respeito ao alfabetismo e/ou ao letramento.

A pesquisa documental foi organizada em duas partes: primeiramente, analisamos a matriz de habilidade que fundamenta o INAF e extraímos dados do processo de constituição do instrumento de avaliação, os atores envolvidos e os aspectos formais, tais como: periodicidade de aplicação, população alvo, conteúdos destacados na avaliação e os conteúdos não aferidos.

Por fim, analisamos a matriz de habilidade da Prova Brasil de língua portuguesa, realizada no 5º e 9º ano do ensino fundamental e nos propusemos a estabelecer comparações para respondermos em que medida as habilidades testadas na Prova Brasil se aproximam das habilidades exigidas no INAF.

A tese compõe-se de quatro capítulos. No primeiro, “*Detour* sobre as condições de produção e reprodução do analfabetismo absoluto no Brasil e a emergência do analfabetismo funcional”, nos dedicamos a apreender as condições de produção e reprodução do analfabetismo funcional no nosso país. Este capítulo se divide em três subitens: no primeiro, realizamos uma incursão na produção do analfabetismo ao longo da história, relacionando-o ao atraso do poder público em implementar políticas nacionais de democratização do acesso ao ensino elementar. No segundo subitem, analisamos - a partir dos censos demográficos de 1872 a 2010, sendo que os dados de 2019 foram extraídos da PNAD Contínua Educação -, a queda nos níveis de analfabetismo em números percentuais e em números absolutos. Do primeiro censo até 1940, contabilizava-se o indivíduo na condição de alfabetizado, desde que declarasse saber ler e escrever. A partir de 1950, ser alfabetizado, de acordo com a classificação dos censos, era uma questão de autodeclaração sobre ser capaz de ler e escrever um bilhete simples.

A noção de alfabetização dos censos demográficos relacionada com o domínio da leitura e da escrita de um bilhete simples nos levou a problematizar que a noção de analfabetismo absoluto se formou tendo como referência o alfabetismo funcional. Assim, o alfabetismo funcional já existia na sociedade antes de ser conceitualizado pela UNESCO na década de 1970.

O analfabetismo funcional enquanto nova questão social¹ foi identificado por educadores e intelectuais da educação, em decorrência da ampliação do acesso à escola pública para crianças e jovens, no contexto das décadas de 1980/1990, e foi nestas décadas que os estudos sobre *literacy* - produzidos por intelectuais dos EUA - começaram a ser traduzidos para o português com diferentes significados: letramento, alfabetismo, culturas do escrito, alfabetização. Portanto, no último subitem identificamos o alfabetismo como uma noção específica dos estudos de letramento, sendo que o alfabetismo se refere às competências com base na linguagem escrita da língua, em que a instituição escolar se ocupa prioritariamente; já os letramentos designam as práticas de uso social da leitura e da escrita. Em suma, o letramento incorpora o alfabetismo, mas não são sinônimos. Com base nos estudos de Street (2004), identificamos o alfabetismo funcional como pertencente ao modelo autônomo de letramento, o qual concebe a aquisição da linguagem escrita como potencializadora do desenvolvimento econômico e social dos países, bem como do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, sob a influência da Teoria do Capital Humano.

No segundo capítulo, “Notas sobre o perfil de trabalhador requerido na NOT”, identificamos o perfil de trabalhador de acordo com a fase do capitalismo financeiro e exploramos a hipótese de que a proposta pedagógica da alfabetização funcional, além de responder ao fenômeno do analfabetismo absoluto, visa dotar o sujeito singular de habilidades e competências para a sobrevivência imediata no mundo da produção mundializada e não para a formação com conteúdos mais universais, que visem ao desenvolvimento das suas potencialidades máximas. Apoiamo-nos em Marx (2013) para compreender as crises cíclicas do capitalismo e os movimentos de contra tendência realizados pelo próprio sistema, a fim de continuar se reproduzindo.

Este capítulo é composto de um subitem, no qual discorreremos sobre as avaliações de alfabetismo funcional para pessoas de 15 a 64 anos, realizadas nos EUA. Para tanto,

¹ De acordo com o uso corrente desse conceito, no campo da investigação das políticas públicas, um problema social se transforma em “questão social” quando se converte em objeto de ação das políticas de Estado (CASTEL, 1998)

focamos a atenção na avaliação intitulada NALS, por ser a base de outras avaliações internacionais. Identificamos as habilidades requeridas nos textos do tipo prosa, esquemático e com informação numérica como critérios para considerar um sujeito social como alfabetizado funcional. Por fim, apontamos uma similaridade entre as habilidades exigidas nos testes de alfabetização funcional no mundo do trabalho e no currículo escolar.

O terceiro capítulo, “A dimensão pedagógica das políticas de alfabetização: o caso do INAF e as habilidades da população brasileira”, nos propomos a analisar o INAF, suas concepções e objetivos. O teste é combinado com um questionário contextual que tem o objetivo de investigar a diversidade de práticas de leitura e escrita utilizadas em contexto prático cotidiano.

O INAF baseou-se nos testes internacionais realizados pela OCDE, porém avançou na metodologia e organizou, no mesmo instrumento avaliativo, as habilidades relacionadas à leitura e ao processamento de informação numérica. Compreende o alfabetismo como um *continuum* de habilidades de leitura. Os níveis de alfabetismo são organizados em dois conjuntos com subdivisões: o analfabetismo funcional compreende os sujeitos na condição de analfabetismo absoluto e nível rudimentar; o alfabetismo funcional contém os níveis elementar, intermediário e proficiente. Este capítulo foi dividido em dois subitem, em que analisamos as matrizes de habilidades funcionais com foco nas capacidades do indivíduo operar com elas. O aumento dos níveis de alfabetismo da população está relacionado ao acesso e permanência nas instituições escolares; portanto, no último subitem deste capítulo, analisamos os resultados do INAF do ano de 2001 a 2018, com foco na escolarização da população brasileira.

Por fim, no quarto capítulo, intitulado de “Competências e habilidades na Prova Brasil e no INAF”, investigamos as matrizes de habilidades da Prova Brasil, elaboradas em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2001), da área de língua portuguesa do 5º e 9º ano do ensino fundamental. Realizamos quadros comparativos das matrizes da Prova Brasil e do INAF e discorremos sobre suas semelhanças e diferenças. No último subitem, concentramos a nossa atenção sobre os aspectos não avaliados na Prova Brasil. Dessa maneira, discorremos sobre a diferença que os conceitos cotidianos e científicos operam no desenvolvimento psíquico das crianças, jovens e adultos e defendemos um ensino escolar pautado no conhecimento científico, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e conceitual.

CAPÍTULO 1

DETOUR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO ANALFABETISMO ABSOLUTO NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

O direito à educação é uma conquista democrática obtida no contexto das revoluções burguesas que efetivaram os direitos políticos, sociais e econômicos não apenas no âmbito institucional, mas também no real de sua concretização.

No Brasil, o tratamento dado à educação – assumida como política de Estado – foi uma discussão postergada até tornar-se uma necessidade incontornável sob o modo de produção capitalista, na conjuntura dos anos 1930 (GUIRALDELLI, 1987).

A educação escolar é a principal agência promotora da alfabetização; por isso, o adiamento do poder público em empreender esforços para a democratização do ensino elementar resultou num grande número de indivíduos analfabetos durante os séculos XIX e XX e na permanência do analfabetismo ainda no século XXI, além da sua complexificação e aprofundamento sob a forma de analfabetismo funcional.

Ao longo da história, as políticas de escolarização se confundiram com as de alfabetização, embora esta seja a etapa inicial do processo de educação escolar, que é mais que alfabetizar. A demanda pela democratização do acesso ao ensino primário foi realizada, primeiramente, por intelectuais da classe burguesa, com vistas a uma recomposição do poder político, por meio dos pleitos eleitorais, promoção de uma unidade nacional e demanda de trabalhadores para os setores produtivos urbanos (PAIVA, 2003). No entanto, a democratização do acesso ao ensino elementar só foi assumida como plataforma da burguesia na medida em que a escola foi compreendida como *locus* de produção e reprodução da força de trabalho para as demandas do mercado.

A Constituição imperial e as Constituições federativas da República deixaram lacunas na legislação a respeito dos conceitos de obrigatoriedade e gratuidade. Em 1824, a gratuidade foi referendada para todos os cidadãos, mas não a obrigatoriedade do poder público em prover tal educação universal (HORTA, 1998).

Em 1891 os termos gratuidade e obrigatoriedade ficaram ausentes na Carta Magna. A educação foi proclamada novamente como direito de todos os cidadãos na Constituição de 1934, sendo gratuita e obrigatória, no entanto, não existiam normas garantidoras para

cumprimento desse direito difuso, por meio de dispositivos de fiscalização e penalização em caso de não cumprimento (HORTA, 1998).

Conforme a Constituição de 1946, a educação de ensino primário era obrigatória e gratuita, sendo dever da família, mas não há menção ao dever do Estado no cumprimento desse direito (HORTA, 1998).

A conjuntura da República trouxe mudanças na organização do Estado, mas manteve a Lei Saraiva, a qual negava o direito ao voto para os indivíduos analfabetos. Nessa transição do Império para a República organizou-se um movimento ideológico chamado por Nagle (2009) de “entusiasmo pela educação”, cujo objetivo era a democratização do ensino elementar como uma das soluções para a construção da nação brasileira.

Entretanto, com a consolidação da República sob a hegemonia do setor oligárquico cafeeiro, o debate da democratização do acesso à educação primária foi postergado, pois não era vantajoso para o grupo político no aparelho de Estado promover a educação elementar, visto que os indivíduos analfabetos não tinham o direito ao voto (PAIVA, 2003). Nessa conjuntura, o regime democrático e representativo aprovado na Constituição de 1891 era combinado com a concentração de poder nas mãos de latifundiários. Essa era uma realidade em que havia a “[...] superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada” (LEAL, 1975, p. 20).

Após a Primeira Guerra Mundial, os elementos conjunturais permitiram que a educação fosse tratada pela sociedade civil brasileira como um problema nacional, num momento de avanço da industrialização e da urbanização, mediante a formação de uma classe operária que reivindicava o direito a uma educação pública, gratuita e laica para os seus filhos, e estava unida aos intelectuais burgueses que reivindicavam a democratização do acesso à escola como uma estratégia de recomposição do poder político (GUIRALDELLI, 1987).

As lideranças do movimento intelectual do “entusiasmo pela educação” reivindicavam o aumento quantitativo dos estabelecimentos de ensino públicos de primeiras letras. Na década de 1910, muitas dessas lideranças integraram as Ligas de Desanalfabetização, em especial a Liga Nacionalista de São Paulo, cuja organização foi o embrião do Partido Democrático de São Paulo. Na medida em que os partidos foram se construindo, a estratégia de luta se alterou, visto que os problemas educacionais eram parte de um complexo maior, de uma sociedade extremamente desigual (NAGLE, 2009).

Os grupos que ficaram alheios às organizações partidárias continuaram defendendo a tese liberal da educação autônoma e redentora das desigualdades sociais, vindo a organizar o movimento do “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2009). Ao encontrar apoio teórico no ideário do Movimento da Escola Nova², transformaram o problema da educação numa esfera autônoma da realidade social, sendo que a questão transitou da discussão quantitativa para a qualidade da diminuta rede de ensino oferecida³. Nesse momento, surgiam os “profissionais da educação” que compuseram a sociedade política e contribuíram para as reformas educacionais estaduais ocorridas nos anos 1930.

O Governo Federal foi convocado pela sociedade civil e sociedade política, sob a influência destes movimentos, a realizar uma colaboração entre Estados e Distrito Federal para criar escolas de ensino primário, o que resultou na Conferência Interestadual de Ensino Primário do ano de 1921, em que ficou deliberada a intervenção do governo central, subvencionando as escolas primárias estaduais. Porém, “[...] apesar dos resultados quase unânimes alcançados na conferência, pouco fez o Governo Federal para traduzi-los em medidas concretas” (NAGLE, 2009, p. 156).

Pela primeira vez na história, a União estabeleceu parceria com os Estados⁴ para a expansão do ensino primário nacional. Em 1925 foi aprovado o Decreto n. 16.782, intitulado Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz, e coube ao Governo Federal o pagamento dos professores do ensino elementar, sendo os Estados incumbidos da criação de escolas e da produção dos materiais didáticos.

Os estudos de Guiraldelli (1987, 1990), Nagle (2009) e Paiva (1990, 2003) sobre a educação na Primeira República apontam que a educação não era uma política de Estado, visto que ainda vigorava a descentralização do Ato Adicional de 1834, a qual permitia que cada Estado da Federação aplicasse quantias diferentes dos recursos financeiros à educação, não havendo legislações garantidoras de um mínimo de recursos destinados a ela.

² Com o fim da 1ª Guerra Mundial, a influência inglesa no cenário comercial e financeiro foi substituída pelos EUA, sendo que o Brasil receberia toda a influência do país norte-americano, com destaque para o campo educacional e pedagógico, por meio do movimento da Escola Nova encetada pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick (GUIRALDELLI, 1987).

³ No ano de 1911, o Brasil tinha 172 instituições educativas. Neste número não estão incluídos Institutos Politécnicos da Bahia e do Distrito Federal (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927, p. 453).

⁴ No ano de 1918 foi aprovado o Decreto n. 13.014, mediante o qual o Governo Federal auxiliava com uma quantia financeira anual para a manutenção de escolas primárias que até então tinham sido criadas e administradas por colonos europeus, com destaque para as escolas germânicas do Sul.

A partir da Reforma João Luís Alves (1925), o Governo Federal subsidiou o pagamento dos professores, mas não priorizou a ampliação do ensino elementar em todos os Estados da federação, sendo que a expansão da educação escolar “[...] só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista” (ROMANELLI, 2010, p. 64). Nessa conjuntura, a sociedade brasileira vivia uma transição do modelo agrário exportador para o urbano industrial, e a crise de 1929 acirrou esse processo.

As leis orgânicas do ensino aprovadas no governo de Getúlio Vargas, sob responsabilidade do ministro da Educação Gustavo Capanema, foram pioneiras na sistematização da educação nacional. A Lei Orgânica do Ensino Primário, estabelecida pelo Decreto-lei n. 8529 de 1946, foi a última lei orgânica aprovada e ratificou o ensino primário de quatro séries, completado por mais uma destinada à preparação para o exame admissional ao ginásio.

O Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) foi criado no ano de 1942 e consistiu em um convênio do Governo Federal com os estados e municípios para a construção de escolas primárias nas cidades e no campo, visando a alfabetização de crianças e adultos. A partir do final da década de 1950, ocorreu uma forte repolitização do tema do analfabetismo, “[...] agora visível não apenas nas estatísticas, mas na experiência cotidiana e concreta das cidades graças à urbanização intensa e à ampliação das favelas na periferia dos grandes centros” (PAIVA, 1990, p. 11).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada no ano de 1961 e reconheceu a obrigatoriedade do poder público de prover a educação primária, bem como a obrigatoriedade de as crianças de 7 anos frequentarem instituições escolares. No entanto, a LDB apresentou uma contradição interna no parágrafo único do artigo 30, em que isentava o pai de família em levar o filho na escola, caso houvesse insuficiência de escolas:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.
Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) Insuficiência de escolas;
- c) Matrícula encerrada;
- d) Doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961, art.30)

O golpe militar de 1964 colocou a educação brasileira sob a influência direta dos tecnocratas norte-americanos. Entre os anos de 1964 e 1968 foram firmados 12 acordos MEC-USAID⁵, e o sistema educacional foi alinhado com a política econômica e ideológica vigente (GERMANO, 2011). A Constituição Federal de 1967 atribuiu a obrigatoriedade do ensino escolar por faixa etária, em vez de níveis de ensino. Essa mudança foi ratificada pela LDB 5692/71, que sancionou o ensino obrigatório e gratuito para as crianças de 7 a 14 anos.

A obrigatoriedade de oferecer o ensino foi dividida e definida como responsabilidade dos entes federados, empresas, famílias e comunidade (BRASIL, 1971, art. 41). O ensino de oito anos era de provimento obrigatório pelo Estado e de frequência obrigatória para as crianças, mas ainda não havia dispositivos de fiscalização e responsabilização que garantissem o cumprimento da lei.

Com a redemocratização do país, a CF de 1988 registrou o momento histórico de um discurso que radicalizava a democratização do ensino; reconheceu o direito à educação da criança de 0 a 6 anos, estabeleceu o ensino fundamental como direito público subjetivo, podendo ser reivindicado em juízo pelas crianças da faixa etária de 7 a 14 anos e para os adultos que não tiveram acesso a escolarização na idade própria, e estabeleceu as competências de cada ente federado com a educação (BRASIL, 1988).

Os sucessivos governos brasileiros se ocuparam em produzir políticas de ampliação do acesso à escola, principalmente em resposta às pressões dos organismos internacionais. No ano de 1990, o Brasil participou, junto com 155 países, da Conferência de Jomtien, organizada por organismos internacionais como o BM, FMI, BIRD e a UNESCO, em que se comprometeu a impulsionar as políticas de acesso à educação básica. A partir de então, foram aprovadas legislações educacionais no Brasil que focalizavam a democratização do acesso a ela para a faixa etária de 7 a 14 anos, tal como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a Emenda Constitucional n. 14/96, que instituiu o FUNDEF, o qual foi regulamentado pela Lei 9.424 de 1996, assim como um arcabouço jurídico que estimulava o acesso à educação básica: a LDBEN 9394/96 e as políticas de proteção à infância, como a Lei n. 8.069/1990; em combinação com a penalização aos pais que deixassem de prover instrução dos filhos em idade escolar (BRASIL, 1940).

⁵ Os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) tinham o objetivo de reformar o ensino público brasileiro de acordo com os padrões impostos pelo EUA. A USAID prestava consultoria técnica e financeira ao MEC (GERMANO, 2011).

Nos anos 1990, as agências internacionais estabeleceram as diretrizes mundiais para a formação da classe trabalhadora circunscritas ao perfil exigido pela conjuntura neoliberal, no contexto do capitalismo financeiro⁶. Assim, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos “[...] tinha como principal eixo a ideia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

O documento síntese da Conferência tinha como foco as metas e ações de alcance internacional com vistas à democratização do acesso ao ensino básico. Chama-nos a atenção o fato de o termo “analfabetismo funcional” ser citado como um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento, no entanto, sem uma definição precisa e especificação de ações para combater esse problema.

Moreira (2003) traz exemplos da mídia impressa brasileira – especialmente do jornal *Folha de S. Paulo* durante os anos de 1995 a 2000 – em que as definições de analfabetismo funcional oscilavam entre a aquisição de competências e habilidades e o tempo de escolarização obrigatória. Prevalecia o critério de designação de analfabetos funcionais às pessoas que tinham as habilidades de leitura e escrita na dimensão técnica, mecânica do processo, mas não compreendiam o texto para além da literalidade, em vez do critério de designação de analfabetos funcionais tendo como base o número de séries concluídas, estabelecidas como requisito mínimo para a alfabetização.

As políticas de ampliação do acesso à escola após a década de 1990 lograram êxito. A maior taxa líquida de ingresso de crianças na escola foi no ano de 1999, de 95,4%, mantendo-se até o ano de 2000 (IBGE, 2001). Mas a democratização foi restrita ao ensino fundamental, o que deixa de se relacionar com o próprio conceito de democracia. As políticas focais mantiveram-se na década de 2000, e a aprovação da Lei 11.114/05 instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental desde 6 anos de idade, sendo que se aumentou um ano de escolarização, culminando em nove anos de ensino fundamental.

Numa perspectiva mais ampla, a democratização do acesso à educação básica ainda é uma tarefa inconclusa, pois a educação básica compreende o ensino infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio, e as taxas de escolarização no ano de

⁶ O capitalismo financeiro advém de um longo processo histórico de transformação no sistema capitalista, impulsionado fundamentalmente por uma situação de sobreacumulação do capital em âmbito mundial. Essa fase do modo de produção capitalista é marcada por maior conexão entre os grandes bancos internacionais, progressão na centralização, transnacionalização do capital, multiplicação de produtos financeiros, destruição de forças produtivas e capitalização fundamentada no crédito, ou seja, capital fictício (CHESNAIS, 1998).

2019 foram de 35,6% em creches, 92,9% na pré-escola, 99,7% no ensino fundamental e 89,2% no ensino médio (IBGE, 2019).

No ano de 2020, o mundo viveu a pandemia da COVID-19. Nesse período de crise sanitária, as escolas brasileiras foram fechadas e o trabalho pedagógico realizado de maneira remota. Diante da falta de uma coordenação em âmbito nacional, cada estado e município tomou iniciativas próprias variadas para garantir o direito à educação para as crianças e adolescentes. No entanto, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, o apoio de comunicação e tecnologia, realizado por meio do acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, foi realizado por “[...] 82,5% das escolas na rede federal, 21,2% na estadual e apenas 2,0% na municipal” (BRASIL, 2021, p. 61), sendo que a esfera municipal é responsável pelo provimento da educação infantil e do ensino fundamental, ou seja, atende a maioria da população em idade escolar.

Pesquisa realizada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com o apoio da UNICEF e ITAÚ SOCIAL em 3.672 municípios constatou que “[...] as principais estratégias não presenciais adotadas pelas redes municipais foram o uso de materiais impressos (95,3%) e orientações pelo WhatsApp (92,9%)” (UNICEF, 2021, p. 51).

As escolas fechadas, o trabalho pedagógico realizado de maneira virtual e desigual entre os diferentes lugares da federação, as famílias enlutadas devido às perdas causadas pela doença e a crise econômica com alta nos preços dos produtos alimentícios e retração de postos de trabalho⁷ foram fatores que impactaram a educação escolar negativamente, gerando fracasso e evasão.

No ano de 2019, havia 25,1% das crianças de 6 a 7 anos que não foram alfabetizadas, mas estavam frequentando a escola. No ano de 2021, houve um aumento de 15,7%, resultando em 40,8% das crianças de 6 a 7 não alfabetizadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

A desigualdade do país também se expressou na diferença entre a alfabetização das crianças das distintas classes sociais. Os dados da PNAD Contínua (2019) distinguiram as crianças residentes em domicílios ricos e pobres. Entre 2019 e 2021, os primeiros tiveram um aumento de 5,2% no percentual das crianças de 6 a 7 anos que não foram

⁷ No mês de novembro de 2020, a taxa de desocupação era de 14,2% (IBGE, 2020). Para o IBGE, a categoria “desocupado” faz referência a pessoas sem trabalho ou ocupação na semana da pesquisa, mas que procuraram emprego na semana anterior à semana de referência. O cálculo da taxa de desocupados é realizado por: pessoas desocupadas/pessoas na força de trabalho x 100.

alfabetizadas, sendo que no ano de 2019 havia 11,4% das crianças desta faixa etária e no ano de 2021 esse percentual foi de 16,6% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Por conseguinte, as crianças pobres tiveram um aumento de 17,4%: no ano de 2019 o percentual era de 33,6% e em 2021 foi de 51%. Ou seja, metade das crianças pobres brasileiras em idade de alfabetização (6 e 7 anos) não foram alfabetizadas no período de 2020 a 2021 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Neri e Osório (2022) investigaram a evasão escolar durante o período da pandemia. Esses indicadores foram calculados a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do início de 2012 até o terceiro trimestre de 2021, em que foram analisadas a matrícula e a evasão escolar.

O aumento da taxa de evasão se deu entre as crianças da faixa etária de 5 a 9 anos de idade. “A taxa de evasão sobe de 1,41% para 5,51% entre os últimos trimestres de 2019 e 2020. Voltamos no ápice da evasão do covid-19 aos níveis de 14 anos antes, no caso de 2007. Depois até o terceiro trimestre de 2021 a taxa de evasão volta a 4,25%” (NERI; OSÓRIO, 2022, p. 06). Em contraposição a isso, as crianças de 10 a 14 anos tiveram um nível de quase estabilidade e entre os jovens de 15 a 19 anos ocorreu uma diminuição da evasão escolar, como cujas causas os autores apontam a “[...] redução do custo de oportunidade trabalhista [...] e as ações de aprovação e presença automática” (NERI; OSÓRIO, 2022, p. 07), contribuindo para um incentivo às matrículas escolares.

Nota-se um retrocesso histórico no que tange ao acesso ao ensino fundamental, única etapa da educação democratizada até o momento. A partir do início da vacinação contra o coronavírus para o conjunto da população, as escolas retornaram às atividades presenciais e se iniciou um movimento das instituições escolares de promover a busca pelos alunos ausentes, garantindo o acesso, a permanência e a conclusão.

Partimos do pressuposto de que – apesar da massificação do ensino público para crianças de 7 a 14 anos na década de 1970 e das políticas focalizadas dos anos de 1990 – o atraso na democratização de todo o ensino básico tem estreita relação com o tipo de formação do Estado nacional e o tipo de trabalho requerido nos diferentes setores da produção da economia. Portanto, as formas como se deu a organização do trabalho no Brasil foi fundamental para que o Estado implantasse (ou não) políticas de alfabetização para sua população. O resultado da escolarização tardia é expresso no grande contingente de analfabetos e na persistência desse problema social na atualidade.

Neste capítulo, investigaremos a trajetória do analfabetismo absoluto tendo como base os censos demográficos e discutiremos sobre a emergência do analfabetismo

funcional. No Brasil, assim como em outros países, o fenômeno do analfabetismo funcional ganhou destaque após a diminuição do índice de analfabetismo absoluto e a democratização do acesso à escola (RIBEIRO, 1997).

Apoiamo-nos em Ferraro (2009), o qual distingue dois períodos na história do país: o da estabilidade da taxa de analfabetismo em níveis elevados (1872 a 1890) e o do seu declínio (1890 a 2000).

Propomos um terceiro período na tendência de queda do analfabetismo, que se inicia a partir da Nova República, com as políticas focais visando à democratização do ensino fundamental. Essa foi a primeira vez na história do país em que a queda percentual dos índices de analfabetismo absoluto da população coincidiu com o decréscimo nos números absolutos, pois de 1890 a 1991 os percentuais de analfabetismo foram diminuindo, mas havia o aumento demográfico da população, o que resultava em um aumento absoluto no número de analfabetos brasileiros.

O primeiro censo realizado no país foi no ano de 1872, e a partir de 1890 os censos se tornaram decenais. Os censos de 1872 e 1890 pesquisaram a percentagem de analfabetismo da população sem realizar a discriminação por idade. Ferraro (2009) realizou uma estimativa: subtraiu a população de 0 a 4 anos da população recenseada como analfabeta e aplicou a fórmula: $\% \text{ de analfabetos entre a população de 5 anos ou mais} = (\text{população total analfabeta de 0 anos ou mais}) - x 100 (\text{população total}) - (0 - 4 \text{ anos})$. Dessa maneira, tornou-se possível analisar os dados do recenseamento da população analfabeta de 5 anos de idade em diante.

O documento síntese do recenseamento de 1920 recuperou os dados de analfabetismo dos censos de 1872 e 1890, mas com a exclusão da população de 0 a 6 anos (BRASIL, 1929). Portanto, utilizamos esses dados na análise histórica da queda percentual de analfabetismo. É importante salientar que o censo de 1900 foi desconsiderado devido ao sub-recenseamento da população de extensas áreas rurais, pois “[...] o inquérito de 1900 [foi] o mais imperfeito pela deficiência dos dados censitários em muitas localidades e até mesmo por completa omissão de vários distritos e não menor número de municípios, conforme assinalam os próprios documentos oficiais” (BRASIL, 1929, p. IX).

1.1 O processo de produção do fenômeno do analfabetismo: da pseudoconcreticidade à realidade concreta

Há um consenso entre os pesquisadores referente ao termo “analfabetismo absoluto”, o qual designa, abstratamente, a ausência do domínio da leitura e da escrita. Porém, o seu oposto, alfabetismo, tem o seu significado modificado dependendo do contexto. O que significava ser uma pessoa alfabetizada na época do Império, na Primeira República ou na Nova República⁸?

O IBGE realizou o primeiro censo em 1940, e, até essa data, todos os censos computavam como alfabetizadas as pessoas que declarassem saberem ler e escrever. Por influência da UNESCO, no Censo Demográfico de 1950, o conceito de alfabetizado foi estabelecido a partir da autodeclaração da pessoa de ser capaz de ler e escrever um bilhete simples, e esse conceito é utilizado nos censos até a atualidade.

O critério subjetivo dessa autodeclaração corresponderia a ser alfabetizado, objetivamente, no sentido de ser capacitado para o uso da leitura e escrita na sociedade urbana industrial? Ferraro (2009) problematiza a limitação da informação censitária, pois a autodeclaração sobre “saber ler e escrever” parte do uso que a pessoa entrevistada faz da leitura e da escrita em sua vida. Além disso, haveria, ainda, outro aspecto a destacar, que consiste na circunstância de pessoas analfabetas ocultarem esse fato para se protegerem de uma eventual estigmatização social. No entanto, o analfabetismo “[...] é a única característica educacional que foi pesquisada para toda a população desde o primeiro recenseamento nacional realizado no Brasil em 1872” (FERRARO, 2009, p. 20). Por isso, esses dados possuem um potencial importante para estudos sobre as condições de produção do fenômeno do analfabetismo funcional, no atual momento da história da educação.

O fenômeno do analfabetismo absoluto emergiu na sociedade brasileira devido ao atraso na democratização do ensino elementar, mas temos como hipótese que o analfabetismo também se relaciona com as falhas na organização escolar em prover o alfabetismo funcional. Tanto as campanhas visando a democratização do ensino elementar quanto os programas de alfabetização de jovens e adultos tinham o objetivo de alfabetizar a população no sentido técnico, de instrumentalização da leitura e da escrita, de domínio do processo de decodificação. Dessa maneira, a alfabetização funcional era

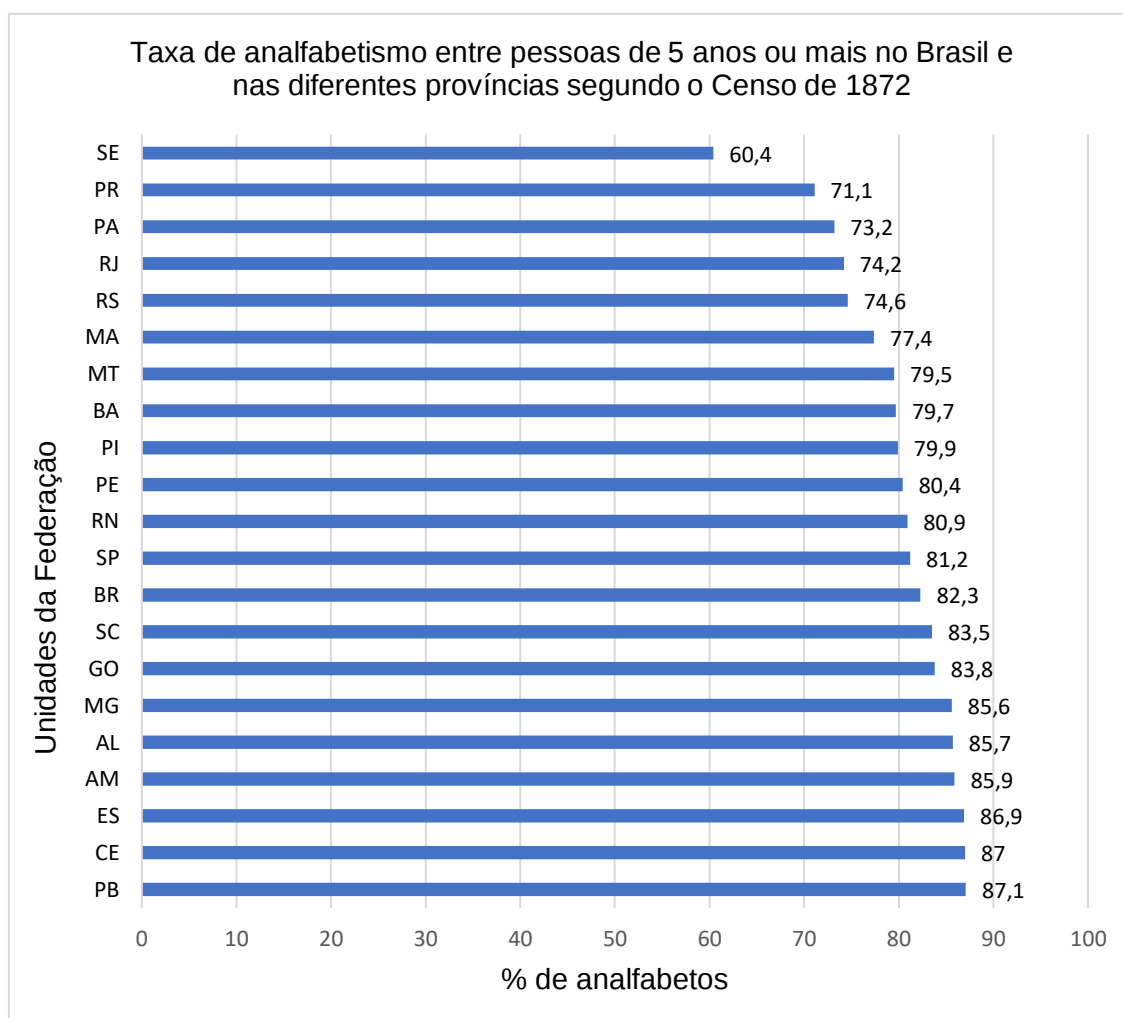
⁸ “Nova República” refere-se ao período pós-regime militar até a atualidade.

uma ação preventiva do analfabetismo absoluto. A noção de “alfabetismo funcional” já existia na sociedade antes de se tornar uma nova questão social e ser estabelecida, na década de 1960 e 1970, pela UNESCO.

1.2 Os censos no século XIX

Conforme o Gráfico 1, o primeiro censo demográfico realizado no ano de 1872 contabilizou 82,3% da população de 5 anos de idade ou mais na condição de analfabetos. Em números absolutos, isso significava que o Brasil tinha uma população total daquela faixa etária de 8.854.774 habitantes, sendo 7.290.293 analfabetos (FERRARO, 2009, p. 127). Salientamos que a escolha da faixa etária a partir dos 5 anos pode gerar imprecisões quanto à contabilização dos analfabetos, uma vez que em 1872 era comum que crianças de 5, 6 e 7 anos não soubessem ler, por não estarem na idade de frequentar escolas e ter tempo mínimo para se alfabetizar. Porém, ao se observar que 82,3% do conjunto da população infantil, adolescente e adulta não dominava a leitura e a escrita, inferimos que se mantém a relevância desses dados para a consideração da proporção que o problema do analfabetismo assumiu no Brasil no século XIX e, posteriormente, no século XX.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos ou mais no Brasil e nas diferentes províncias segundo o Censo de 1872



Fonte: FERRARO, 2009, p. 127.

A primeira constituição brasileira, mesmo prevendo o direito à educação primária a todos os cidadãos, não fazia alusão à obrigatoriedade do Estado em oferecê-la (BRASIL, 1824, art. 179, § 32). Além disso, os homens escravizados negros, por força do artigo 6º, não eram considerados cidadãos com direito à alfabetização.

A proibição da matrícula escolar para a população negra foi aprovada nas legislações das províncias de Minas Gerais, Goiás, Espírito Santo, Paraíba, Rio Grande do Norte e Mato Grosso entre os anos de 1835 e 1837. O Decreto Couto Ferraz (1854) se diferenciou das demais legislações, pois, ao regulamentar o ensino primário e secundário na Corte, proibiu a matrícula e a frequência à escola para a população negra escravizada, o que pode indicar que, mesmo com a proibição da matrícula escolar, havia a frequência de escravos em aulas públicas (BARROS, 2016).

O decreto de 1854 influenciou as demais províncias a legislarem sobre a proibição do acesso à educação para essa população. No ano de 1857, a província de Pernambuco proibiu todos os africanos (livres, libertos ou escravos) de frequentarem as aulas (BARROS, 2016).

Após a Lei do Vente Livre (1871), algumas províncias aprovaram o direito à educação para as crianças nascidas livres (os ingênuos), desde que frequentassem a escola no período noturno, com um ensino focado para a disciplina e o trabalho agrícola. A província do Paraná regulamentou o ensino dos ingênuos no ano de 1883, mas a historiografia⁹ traz exemplos de professores que aceitavam a frequência de adultos na condição de escravos (SILVA, 2011).

A alta porcentagem de analfabetismo se apresentava no país sem grandes disparidades entre as regiões. De acordo com o Gráfico 1, a taxa de analfabetismo mais alta do país eram na Paraíba (87,1%) e no Ceará (87%), sendo 4,8% mais elevada com relação à taxa nacional. Já a menor taxa era na província de Sergipe (60,4%). Ferraro (2009), com base em dados do recenseamento recuperados pela retrospectiva do Censo de 1940, adverte que a taxa sergipana foi “subestimada em consequência de sub-recenseamento naquela província [...] no ano de 1872, 58.400 pessoas de paróquia não [foram] recenseadas” (FERRARO, 2009, p. 126).

As províncias do Rio de Janeiro (RJ) e Rio Grande do Sul (RS) se destacam entre as demais. A primeira, por ser o Município Neutro¹⁰ e centro político-administrativo do Império, e a última, devido à incorporação econômica dos imigrantes, por meio da pequena propriedade familiar, em vez do uso de trabalho escravo, que era prática comum nos cafezais de São Paulo e estados vizinhos. Outros fatores que contribuíram para que a província de RS continuasse diminuindo os índices de analfabetismo foram “[...] os fortes vínculos culturais com a Bacia do Prata, especialmente com a cidade de Buenos Aires, a capital da Argentina, país que já se distinguia por uma política educacional mais decidida” (FERRARO, 2009, p. 129).

Assim como o RS, a província de SC se beneficiou com a política migratória no período imperial, em que se instalaram o trabalho livre, a pequena propriedade e a agricultura de subsistência. Em 1872, o percentual de analfabetismo em SC era de 83,5%,

⁹ No ano de 1871, o inspetor da Assembleia Provincial registrou 85 alunos nas aulas noturnas do professor Cleto. O professor Damasco Correia Bittencourt inaugurou suas aulas com 23 alunos no ano de 1874. Em ambas as escolas os alunos eram escravos, libertos e crianças nascidas livres (SILVA, 2011).

¹⁰ O Município Neutro era formado pela cidade do Rio de Janeiro. Consistia na cidade sede do poder imperial.

superior ao nacional (82,3%), mas o censo de 1890 trouxe queda no período para a província (76,7%), e esse movimento foi confirmado nos censos seguintes (FERRARO, 2009).

Mesmo com algumas diferenças regionais, o Brasil se constituía num país de analfabetos. Nessa conjuntura, iniciou-se na Câmara dos Deputados uma discussão sobre o voto direto, e os governantes republicanos, imbuídos do ideal liberal, defendiam a educação como requisito para a cidadania.

As discussões sobre o voto direto no Brasil foram acompanhadas de discursos de parlamentares, os quais sofriam a influência do pensamento do filósofo John Stuart Mill, defensor do modelo de governo democrático representativo. Para Mill (1981), o cidadão comum deveria participar ativamente da vida pública, principalmente mantendo dois pré-requisitos: participação constante nas deliberações e o cultivo de uma educação crítico-reflexiva. Segundo o autor, há dois perigos à democracia que devem ser evitados “[...] o perigo de um baixo nível de inteligência no corpo representativo e na opinião pública que o controla” (MILL, 1981, p. 71). Por isso, o poder público deveria democratizar o acesso ao ensino elementar, pois, para exercer o direito ao sufrágio, os cidadãos deveriam saber ler, escrever e as operações de aritméticas. Mill também defendia o pagamento de impostos como um pré-requisito para exercer o direito ao voto.

As discussões dos parlamentares brasileiros – sejam favoráveis, sejam contrárias aos projetos apresentados – adotaram dois critérios para os censos: o pecuniário, ou seja, o pagamento de impostos, e o literário, o domínio da leitura e escrita, e ambos se apoiavam nos postulados de Stuart Mill. Nas sessões da Câmara dos Deputados prevalecia amplamente a convicção da incapacidade intelectual das pessoas analfabetas e, conseqüentemente, de suas limitações para a participação política (FERRARO, 2009).

Neste país onde não se empreendiam esforços para assegurar o acesso à educação elementar por parte de sua população, optou-se por estigmatizar o indivíduo analfabeto como sendo sinônimo de ignorante e, portanto, incapaz de participar da vida política. A Lei n. 3.029, de 9 de janeiro de 1881, intitulada Lei Saraiva, garantiu o direito de voto a todos os brasileiros homens, natos, naturalizados, católicos, acatólicos, libertos ou ingênuos, desde que tivessem 21 anos, estivessem em dia com o pagamento do censo pecuniário de 200 mil réis e soubessem ler e escrever, pois seria necessário assinar na ata o próprio nome, o que resultava numa redução do colégio eleitoral: “A população eleitoral levantada pela Diretoria Geral de Estatísticas do Império era, em 1874, de 1.114.066

peessoas. Com a lei Saraiva esse número foi reduzido a 145.000, ou seja, a cerca de 1/8 do que era antes, e a apenas 1,5% da população total” (FERRARO, 2009, p. 80).

1.2.1 O analfabetismo na República Velha

No período de 1890 a 1920 teve início a tendência de queda das taxas percentuais do analfabetismo no Brasil, mas essa diminuição não ocorreu de maneira homogênea em todas as unidades da Federação, visto que nesse período ocorreu o agravamento das desigualdades regionais. Até o censo de 1920, “[...] nenhum outro Estado chega a juntar-se à dupla constituída por Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul na liderança das taxas mais baixas de analfabetismo” (FERRARO, 2009, p. 133).

O Estado de São Paulo – mesmo tendo a hegemonia política e econômica através da “política de café com leite” teve uma redução no percentual de analfabetos, na medida em que se foram desenvolvendo a industrialização, a urbanização, o trabalho assalariado e, por fim, a crise de 1929.

[...] pelos dados censitários, a queda dos índices de analfabetismo no Estado de São Paulo teve início pelo menos duas décadas mais tarde que Rio Grande do Sul, mas, uma vez iniciada, essa queda processou-se a um ritmo bem mais acelerado em São Paulo, atingindo este Estado o mesmo nível do Rio Grande do Sul no ano de 1940 (cerca de 46%), correndo praticamente juntos os dois Estados a partir de 1940 até 1980 (FERRARI, 1985, p. 44).

O Estado de Minas Gerais também registrou queda nos números percentuais de analfabetismo na década de 1950, em decorrência da política de grandes investimentos industriais promovida pelo governo federal na gestão do então presidente Juscelino Kubitschek (FERRARO, 2009).

A crise da borracha no conjunto dos Estados da região Norte, entre os anos de 1940 e 1950, fez elevar a taxa de analfabetismo “[...] de 41,68% para 42,76% entre as pessoas de 7 anos ou mais” (TORINO, 1982, p. 97), visto que, com o encerramento da atividade econômica de extração e exportação do látex, muitas cidades entraram em decadência. Além disso, houve uma intensa migração de trabalhadores do Norte para outras regiões do país.

Ferrari (1985) analisou os dados do censo demográfico de 1980 referentes ao analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais no Estado do RS e indicou uma relação entre analfabetismo e latifúndio. As taxas mais baixas de analfabetismo se concentravam

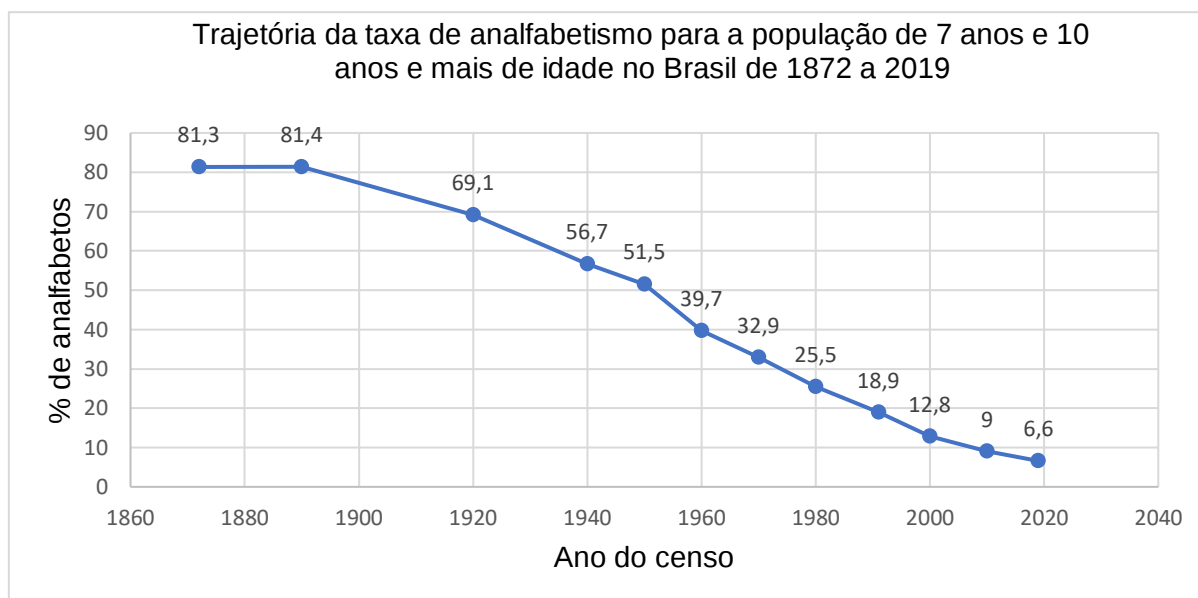
nas regiões com predominância da pequena propriedade familiar e as mais altas em regiões latifundiárias. Vale salientar que algumas pequenas regiões tiveram índices de analfabetismo próximos das áreas de latifúndio, e o autor atribui esse fenômeno ao empobrecimento destes camponeses, cujas condições de vida são similares aos trabalhadores assalariados das lavouras e das minas, possivelmente.

Mesmo com a modernização das estruturas econômicas, políticas e sociais do Brasil, dentre elas a constituição dos mercados de trabalho e do Estado burguês, cujos marcos legais foram a abolição da escravidão em 1888, a constituição da República em 1891 e o Código Civil em 1916 (SAES, 1985), o Brasil tinha uma estrutura predominantemente agrária, fundada no latifúndio e na monocultura.

O capitalismo se reproduziu por muito tempo sem necessitar de uma força de trabalho minimamente qualificada. Além disso, o tipo de burguesia que se consolidou no país não tinha um projeto de nação. O Ato Adicional de 1834, o qual descentralizou o poder político para as províncias e destituídas de recursos – para legislarem e criarem as instituições escolares, perpassou a nossa história até a CF de 1934, contribuindo para agravar a desigualdade em relação ao acesso à educação primária entre os Estados.

O Gráfico 2 mostra os percentuais de analfabetismo do país do primeiro ao último censo demográfico. Os dados dos censos de 1872, 1890 e 1920 foram recuperados a partir do recenseamento de 1920, o qual publicou os dados anteriores, evidenciando a população não alfabetizada de 7 anos de idade ou mais. A partir do censo de 1940, iniciam-se as pesquisas do IBGE e os números correspondem à população de 10 anos de idade em diante. O censo de 2020 foi adiado devido à pandemia da COVID-19; portanto, utilizamos os dados de 2019 publicados pela PNAD Contínua Educação, que correspondem à população analfabeta de 15 anos de idade ou mais.

Gráfico 2 - Trajetória da taxa de analfabetismo para a população de 7 anos e 10 anos e mais de idade no Brasil de 1872 a 2019



Fonte: BRASIL, 1929; FERRARO, 2009; IBGE, 2010, 2019.

De acordo com o Gráfico 2, podemos observar três períodos com quedas mais abruptas nos percentuais de analfabetismo da população: o período de 1890 a 1920, com uma baixa de 12,3 %, o intervalo de 1920 a 1940, com um decréscimo de 12,4% e por fim, o interstício entre a década de 1950 e 1960, com uma diminuição de 11,8%. Se compararmos a quantidade de anos entre os levantamentos censitários com a diminuição no índice de analfabetismo da população, o último período destaca-se entre os demais pela queda acentuada do analfabetismo absoluto.

De 1890 a 1920, o Brasil viveu a Primeira República, em que a educação primária não foi uma política prioritária do Estado, mesmo sob a pressão dos movimentos, ligas e Forças Armadas reivindicando a alfabetização da população (PAIVA, 1990). Coube aos Estados federados a implantação de políticas para a expansão do ensino primário, mas, devido às desigualdades regionais no que tange à arrecadação de impostos e aos interesses econômicos, elas não foram uniformes em todo o país. No ano de 1893, o Estado de São Paulo iniciou a criação dos grupos escolares, reunindo em um só prédio as várias escolas ou salas de aula isoladas na região.

Logo nos primeiros anos do século XX, o sucesso da experiência paulista fez com que vários outros Estados como Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, adotassem também o modelo do grupo escolar como aquele que deveria ordenar o ensino primário,

exemplo este seguido por Santa Catarina e Paraíba, na década de 1910 (BASTOS, 2005, p. 70).

Em outras regiões, a expansão do ensino primário ocorreu através das escolas reunidas e isoladas (SOUZA, 2008). Os grupos escolares consistiam em políticas estaduais que incentivaram a difusão do acesso ao ensino elementar. Podemos inferir que, embora não houvesse uma política federal de democratização do acesso à educação, as administrações estaduais contribuíram para diminuir o analfabetismo absoluto da população, pois os censos registraram uma diminuição de 12,3% no período de 1890 a 1920 (Gráfico 2).

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), muitos intelectuais – imbuídos do nacionalismo, fenômeno combinado com a industrialização e o nascimento da burguesia industrial – delegaram à escola pública a responsabilidade de contribuir no desenvolvimento do país. Mesmo com a criação dos grupos escolares, ainda no ano de 1920, no Estado de São Paulo, “[...] para cada quatro crianças em idade escolar uma era analfabeta” (GUIRALDELLI, 1990, p, 29). Por conseguinte, uma população majoritariamente analfabeta não poderia participar dos pleitos eleitorais, o que resultava na concentração do poder político nos grupos hegemônicos, até então representados pelos latifundiários.

Visando o aumento quantitativo de escolas, o Estado de São Paulo foi o pioneiro em expandir a escola primária, movimento seguido por outros estados. Nesse estado, a escola foi organizada num curso de sete anos, embora apenas os dois primeiros anos – cujo foco era a alfabetização – tenham se tornado públicos e obrigatórios para todas as crianças em idade escolar (SÃO PAULO, 1921).

Os educadores que ocuparam cargos nos governos realizaram reformas imbuídos dos ideais do movimento do “entusiasmo pela educação”. Em 1923, Lourenço Filho, no Ceará, instituiu o ensino primário de três anos, gratuito e obrigatório. Em 1925, na Bahia, Anísio Teixeira foi o pioneiro de uma reforma que tornou os quatro anos da escola primária gratuitos e obrigatórios. A partir de 1927, com a reforma realizada por Francisco Campos em Minas Gerais, predominava o “otimismo pedagógico”, orientando a preocupação com a reforma curricular, visando melhorar a qualidade da diminuta rede de escolas públicas, em vez do aumento quantitativo de unidades escolares (NAGLE, 2009).

No Gráfico 2, o segundo período de queda da taxa de analfabetismo (1920 a 1940) nos leva à hipótese de que esse movimento também foi de responsabilidade dos estados.

Depreende-se que, até a década de 1940, as políticas de escolarização empreendidas pelos estados se restringiam à alfabetização, porém, isso suscita uma indagação: dois a quatro anos de ensino com o objetivo de alfabetizar os cidadãos urbanos e rurais seriam suficientes para a alfabetização, mesmo aquela como etapa inicial da escolarização? Em caso negativo, tais políticas de expansão do ensino elementar não passavam de formalidade, com o intuito político da alfabetização funcional para formar um eleitorado, em vez de iniciar um processo de escolarização consistente.

1.3 O analfabetismo no contexto da industrialização no Brasil

Na década de 1940 temos a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), visando à construção de escolas nas cidades e no campo, e a aprovação da lei orgânica do ensino primário (Decreto-Lei n. 8.529 de 1946). Assim, o Governo Federal intervém com recursos financeiros e dispositivos jurídicos para uma nova política de expansão da escola de ensino elementar, mais estruturada do que aquela da década de 1930.

A área educacional progrediu na velocidade demandada pelo mundo da produção e das lutas políticas empreendidas pela classe trabalhadora para conquistar esse direito social. Durante a década de 1950, o Brasil viveu a segunda fase da industrialização, caracterizada pelo processo de expansão e modernização do parque industrial. Nessa conjuntura o desenvolvimento econômico avançou no sentido da expansão do capitalismo industrial.

[...] aumento da participação dos chamados setores dinâmicos da indústria (metalúrgica, borracha, química, minerais não metálicos, mecânica, material elétrico e de comunicação, material de transporte) em detrimento da “indústria tradicional”. [...]. essa mudança na estrutura do mundo industrial não só levou à necessidade de um maior número de trabalhadores, mas também de uma mão de obra com outras características (TOMIZAKI, 2005, p. 47).

Fazia-se necessário alfabetizar a população, pois essa era uma exigência da produção, e havia a necessidade de promover o consumo propiciado pela indústria. O ingresso de crianças na escola, combinado com as campanhas de alfabetização de adultos, pode ter concorrido para a queda nos percentuais de analfabetismo absoluto durante a

década de 1950 e 1960. Assim, no interstício deste período houve uma redução de 11,8% (Gráfico 2).

A primeira grande movimentação promovida pelo Estado no que tange à alfabetização de adultos foi coordenada por Lourenço Filho. Intitulada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), teve vigência dos anos de 1947 a 1963. Nos anos 1950 e início da década seguinte, destacamos a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1952 a 1963, compreendendo ações conjuntas dos Ministérios da Educação, da Agricultura e da Saúde. Na década de 1960, temos grandes movimentos de alfabetização de adultos: o Movimento de Cultura Popular (MCP) teve início no Recife e alastrou-se para outros locais do país; em 1961 surgiu o primeiro Centro Popular de Cultura (CPC), e nele se deu a alfabetização dos adultos por meio da proposta de Paulo Freire. Além disso, iniciativas como a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” no Maranhão (1961-1964) e o Movimento de Educação de Base (MEB) contribuíram para o surgimento de uma visão crítica sobre o problema do analfabetismo no país (FERRARO, 2009).

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler”, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler (FREIRE, 1981, p. 16).

Os programas de alfabetização de adultos, juntamente com a expansão do ensino elementar possibilitada pela aplicação de recursos do FNEP, contribuíram para a diminuição do índice de analfabetismo na década de 1950, segundo o critério censitário baseado na pergunta se o indivíduo sabia ler e escrever um bilhete simples. No entanto, a análise mais aprofundada sobre a alfabetização neste período atesta que o problema do analfabetismo não é estritamente pedagógico, mas tem a ver com a extrema desigualdade social construída historicamente no país.

Mas tornou-se consensual a ideia de que a CEAA limitara a sua ação à transmissão da técnica de assinar o nome e de que a falta de oportunidade de utilização das técnicas eventualmente aprendidas, rapidamente destruía os efeitos da superficial atuação da campanha, regredindo a população atingida ao analfabetismo (PAIVA, 1981, p. 89).

As campanhas nacionais foram substituídas por “[...] programas de pequeno porte, restritos e prudentes, muitas vezes de iniciativa privada e cuja ação se pautou por critérios bastante distintos daqueles que marcaram as campanhas, ancorada solidamente nas lutas sociais e políticas da época” (PAIVA, 1981, p. 85). As movimentações em prol da alfabetização lograram êxito no que tange ao aumento do número de indivíduos alfabetizados. Entre as décadas de 1950 e 1960, o índice de analfabetismo absoluto da população teve uma diminuição de 11,8% (Gráfico 2). Esse aumento de indivíduos alfabetizados expressou-se na participação nos pleitos eleitorais, pois houve um acréscimo de 48,1% naquela década: “7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11,7 milhões em 1960” (PAIVA, 2003, p. 204).

Houve um avanço na participação política, mas ainda circunscrita à democracia representativa burguesa, que se caracteriza pela investidura dos representantes, por meio da qual adquirem poder e autoridade, bem como prerrogativas, conferindo-lhes autonomia de decisões. O protagonismo dos cidadãos representados encerra-se logo após cada pleito. Saliente-se que tal democracia se concretiza no seio de uma disputa pelo aparelho de Estado desigual entre as classes sociais, visto que a classe hegemônica se perpetua no poder, apropriando-se deste aparelho para a consecução de políticas que atendam a seus interesses imediatos e mediatos (RESSINETI, 2013).

A diminuição dos percentuais de analfabetismo ocorreu em todos os estados da Federação, mas as desigualdades regionais ainda eram expressivas. Os estados de RJ, RS e SP tinham os menores índices de analfabetismo, 27,3%, 29,9% e 30,1%; em contrapartida, os mais elevados eram os do PI (72,4%) e de AL (72,6%)¹¹ (IBGE, 1960). Concomitantemente à alfabetização de adultos ocorreu uma expansão no ensino elementar. No ano de 1958, havia 90.000 escolas no país e 6.775.791 alunos matriculados. Porém, a quantidade de alunos que frequentavam a escola era de 5.801.759, sendo 3.505.689 alunos de 7 a 10 anos, e destes 8,7% concluíam os estudos, o que correspondia a 505.864 alunos (IBGE, 1958-1960). Na medida em que as crianças se tornavam mais velhas, evadiam-se das instituições escolares para tornar-se trabalhadores (COSTA, 2005).

Na conjuntura do regime militar, a Lei n. 5.379 de 1967 sancionou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). “O projeto político do MOBRAL surgiu e se

¹¹ De acordo com o último censo realizado no país (IBGE, 2010), os dois estados do Norte ocupam a mesma posição, com os maiores índices de analfabetismo do país: PI (21,1%) e AL (22,5%).

definiu por oposição e como alternativa aos movimentos sociais e educacionais inspirados na pedagogia de Paulo Freire, reprimidos pelo Regime Militar” (FERRARO, 2009, p. 110).

O MOBRAL funcionou de 1970 a 1985. Foi um instrumento de integração nacional e controle da população (DORNELES, 1990). Os trabalhos iniciaram-se no ano de 1970, e no ano de 1973 esse movimento acontecia em todos os municípios brasileiros. O lema “Você também é responsável” contribuiu para o recrutamento de voluntários: “[...] 35.000 brasileiros trabalharam gratuitamente para o MOBRAL” (DORNELES, 1990, p. 154). Constituído de comissões municipais com orientações de execução transmitidas prioritariamente pela via oral, sua organização,

[...] a nível local, se dava através de relações clientelísticas, atreladas a interesses eleitoreiros que transformavam pessoas semianalfabetas em alfabetizadores e pessoas analfabetas em eleitores. Tudo isso permeado por uma intensa campanha publicitária e tendo como cenário o Brasil do milagre econômico (DORNELES, 1990, p. 158).

Destarte, esse período foi de manipulação de estatísticas oficiais. A equipe técnica do MOBRAL “[...] dava para o Brasil, em 1977, um índice de 14,2% e um número absoluto de 9,5 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais” (FERRARO, 2009, p. 111). Ferraro (2009) analisou os dados da PNAD 1977, em que o percentual de analfabetismo a partir de 15 anos de idade era de 23,7%, contabilizando 15,6 milhões de brasileiros analfabetos. “E note-se que as estatísticas da PNAD 1977 subestimam o analfabetismo por não terem sido incluídas na pesquisa as áreas rurais das Regiões Norte e Centro Oeste” (FERRARO, 2009, p.112).

Concomitantemente à alfabetização de adultos, o governo militar promulgou a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma lei ordinária que revogou alguns artigos da LDB nº. 4024/61. Além de atender a demanda social e econômica por educação e contribuir para a propaganda do governo militar referente ao “Brasil potência”, amplamente divulgada nos meios de comunicação de massa, a ampliação da escolarização obrigatória para as crianças e jovens brasileiros de quatro para oito anos, estabelecida na Constituição de 1967, contribuiu para a adequação da classe trabalhadora aos novos requisitos do mundo da produção e para “[...] absorver temporariamente a força de trabalho ‘supérflua’ contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho” (GERMANO, 2011, p. 165).

Num contexto de expansão econômica e forte concentração de renda, o governo militar propagandeou sua política de extensão da escolaridade mínima obrigatória como um meio de consolidar as bases de sua legitimação. “Ao tentar garantir a direção política e ideológica da sociedade, ao buscar a legitimação, o Regime Militar fazia uma interpelação direta dos governantes aos indivíduos isolados e não aos grupos organizados” (GERMANO, 2011, p. 166).

1.3.1 O analfabetismo na Nova República

Para melhor compreender o problema do analfabetismo, propomos uma analogia ao caleidoscópio, pois enxergamos várias faces do fenômeno e a alfabetização funcional é apenas uma delas. Elencamos outras faces do problema, tais como políticas de proteção à infância, diminuição da pobreza, direito à educação com escola de qualidade, o que requer condições de acesso, permanência e conclusão para o aluno, além de valorização do trabalho do professor expresso em salário condizente com a formação do profissional e número reduzido de alunos em sala de aula. Esse debate extrapola os limites desta tese, mas não pode deixar de ser mencionado para estudos futuros.

Como podemos observar a partir do Gráfico 2 e do Quadro 1, a porcentagem de analfabetismo absoluto no país foi diminuindo. Essa tendência se deu em decorrência do ingresso das crianças no ensino escolar e ao envelhecimento da população, bem como do óbito de analfabetos. Por conseguinte, o analfabetismo ainda é um problema social não resolvido, visto que os dados do ano de 2019 apontam a existência de 11 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetos absolutos, o que representa 6,6% da população daquela faixa etária (IBGE, 2019).

No Quadro 1 traçamos um panorama do analfabetismo absoluto no Brasil, porém, na medida em que os percentuais de analfabetismo estavam decaindo, inversamente, ocorria o aumento demográfico da população, o que resultava em elevação nos números absolutos de indivíduos analfabetos até 1980 (Quadro 1).

Quadro 1 - População de 10 anos ou mais e 15 anos de idade em diante não alfabetizada em números absolutos de 1940 a 2019

Ano/censo demográfico	População		
	Total	Não alfabetizada	
		N.	%
População de 10 anos ou mais			
1940	29.037.849	16.452.832	56,7
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.839.558	19.378.801	39,7
1970	65.867.723	21.638.913	32,9
1980	87.805.265	22.393.295	25,5
1991	112.860.254	21.330.966	18,9
2000	136.881.115	17.552.762	12,8
2010	162.222.000	14.600.000	9,0
População de 15 anos ou mais			
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6
2010	137.155.093	13.166.888	9,6
2019	183.333.000	11.000.000	6,6

Fonte: FERRARO, 2009, p. 87; IBGE, PNAD Contínua 2019.

A partir da análise dos dados do Quadro 1, elencamos uma nova fase na queda secular do analfabetismo absoluto que ocorreu a partir da Nova República. Essa foi a primeira vez na história em que houve um decréscimo tanto em relação aos números percentuais quanto em relação aos números absolutos, após a outorga da CF de 1988, que elevou à condição de direito público subjetivo o acesso ao ensino fundamental de oito anos e incluiu a EJA como direito público e subjetivo, porém esse direito foi cassado no governo FHC pela EC n. 14/96.

A observação dos números absolutos da população analfabeta de 10 anos ou mais mostra que, de 1940 a 1980, esse contingente estava crescendo e que essa tendência regrediu nas décadas posteriores. No intervalo do censo demográfico de 1980 a 1991, o analfabetismo absoluto diminuiu para 1.062.329, e, no interstício de 1991 a 2000, o decréscimo foi de 3.778.204 para a faixa etária superior a 10 anos.

A diminuição do analfabetismo entre os anos de 1991 e 2000, em números absolutos, tem relação com o acesso à escola pública por parte de parcelas significativas da população brasileira, bem como as políticas focalizadas visando a democratização do acesso ao ensino fundamental por parte de populações rurais, quilombolas, indígenas e pessoas com vulnerabilidade social.

No ano de 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) criou o programa Brasil Alfabetizado e estabeleceu parcerias com as Secretarias de Educação municipais de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal e com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Seu objetivo era combater os baixos índices de alfabetismo e tinha como alvo os seguintes indivíduos:

[...] jovens, adultos e idosos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, população privada de liberdade, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, mulheres e pessoas com deficiência (BRASIL, 2011, p. 5).

Na década de 2000 a 2010, houve uma diminuição de 2.952.762 de pessoas da população não alfabetizada, o que correspondia a um decréscimo de 3,8%, que pode ser efeito do programa Brasil Alfabetizado e do FUNDEB, que incorporou no financiamento a EJA. O governo federal também instituiu o programa Bolsa Família¹², o qual consistia em uma transferência direta de renda para as famílias cuja renda familiar *per capita* era inferior a R\$ 70,00 mensais, tendo como condicionante a frequência à escola, nunca menos de 85% para as crianças de 6 a 14 anos e de 70% para os adolescentes.

Ao observarmos os números absolutos com relação à população de 15 anos ou mais, vemos que o censo demográfico de 2010 registrou o auge na diminuição do analfabetismo para aquela faixa etária, com um decréscimo de 3.128.001 pessoas na condição de analfabetismo absoluto, o que pode ser efeito das políticas da SECADI, que coordenava todas as ações da educação de jovens e adultos no país desde 2004.

Apesar da Lei 5.692/71 ter estendido o ensino obrigatório de quatro para oito anos e colaborado para a queda no índice do analfabetismo absoluto, foi a partir da década de 1990 que houve uma diminuição nos números absolutos para as diferentes faixas etárias (Quadro 1). Numa perspectiva global, podemos afirmar que a democratização do acesso

¹² O programa Bolsa Família foi atrelado ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no ano de 2005.

à escola pública e da permanência nela tem relação direta com a diminuição do analfabetismo no Brasil, e que a população brasileira começou a ser massivamente alfabetizada a partir dos anos 1990, na conjuntura da política econômica neoliberal, com as diretrizes educacionais submissas às orientações dos organismos internacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Ao longo da história, na medida em que as crianças e os jovens da classe trabalhadora ingressavam na escola pública, levavam consigo os problemas sociais para o ambiente escolar. A desigualdade social extrema, muitas vezes, contribuía diretamente para a repetência e a evasão escolar (PATTO, 1990). Por conseguinte, a partir da década de 1990, o Estado brasileiro desenvolveu um rol de dispositivos jurídicos visando promover o ingresso, a permanência e a conclusão das crianças na escola pública, antes como resposta às pressões internacionais decorrentes da Conferência de Jomtien, Relatórios da CEPAL e Relatório Dellors (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) do que para inserir o cidadão na sociedade nacional. Assim, a EJA se estabeleceu como política compensatória da exclusão escolar na infância, tendo caráter primordialmente certificador. No decorrer desta década o fenômeno do analfabetismo funcional tem sido abordado pela academia, pelo Estado e pela sociedade de forma mais frequente:

Antes nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitiu perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento (que, como já foi dito, vem se tornando de uso corrente, em detrimento do termo alfabetismo) (SOARES, 2009, p. 20).

O artigo de Soares (2009) consiste em uma republicação do ano de 1995, do periódico *Presença Pedagógica*, e, naquele momento, o termo “letramento” era recém utilizado nas pesquisas em Educação e nas Ciências Linguísticas como sinônimo de alfabetismo.

No entanto, o termo “letramento” foi se configurando nas diferentes áreas do conhecimento e assumiu diferentes significados, de acordo com o campo de estudos que

o mobiliza (educacional, linguístico, antropológico, psicológico, histórico), em tempos e espaços sociais distintos (KRESS, 2003).

Marinho (2010) recupera a origem do termo “letramento” enquanto tradução do inglês, da palavra *literacy*, a qual se refere de forma abstrata aos possíveis aspectos do envolvimento social e individual com a prática de escrever.

Nesta pesquisa, trabalharemos com o conceito de alfabetismo, em vez de letramento. Em virtude desse problema conceitual, situaremos o alfabetismo no campo de estudos do letramento, buscando suas aproximações e diferenças.

1.4 O letramento como totalidade complexa

Os estudos sobre o letramento investigam a escrita e seus usos tanto no âmbito macrossocial como microssocial, o que inclui o desenvolvimento social e histórico da escrita desde o século XVI, o desenvolvimento dos Estados nacionais e a formação de suas instituições sociais. “Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

O conceito de letramento é pertinente para culturas alfabéticas, sendo um complexo que envolve a sociedade, o indivíduo e a escrita, sob diferentes interpretações. A conformação do campo de estudos do letramento se iniciou na década de 1960, nos EUA, e desenvolveu-se a partir de uma visão evolucionista e mítica de sociedade, pois partia de uma visão linear de transição de sociedades ágrafas para as sociedades gráficas em que a aquisição da linguagem escrita, em especial a alfabética, estaria acompanhada de um pensamento abstrato e representaria, por si, o desenvolvimento da sociedade (GNERRE, 1994).

O termo em inglês “*literacy*” foi traduzido por letramento, mas também há outras traduções, tais como alfabetização, alfabetismo e culturas do escrito. “Isso quer dizer que o letramento não se trata apenas de uma acomodação da palavra ao léxico do português ou de uma questão terminológica, mas é, sobretudo, uma questão conceitual” (MARINHO, 2010, p. 74). Os diferentes significados em torno desse conceito também se verificam nos países europeus:

[...] entre as principais línguas europeias somente o inglês dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Em outras línguas dispomos de palavras como *écriture*, *Schrift*, escrita, *scrittura*, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade. A palavra inglesa para essas atividades concretas é *writing* (GNERRE, 1994, p. 37).

No Brasil, o conceito letramento, enquanto tradução de *literacy*, foi utilizado pela primeira vez no ano de 1986 por Mary Kato, no campo dos Estudos da Linguagem. No começo da década de 1990 se iniciou a produção acadêmico-científica sobre os letramentos (TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1995). Segundo Kleiman (1995, p. 15), o conceito letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

Soares (2009 p. 39) define o letramento como o “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Nota-se que se apropriar das práticas de uso social da leitura e escrita é diferente de se apropriar da técnica de ler e escrever. Nessa concepção, um indivíduo pode ser letrado e não ser necessariamente alfabetizado:

Uma [...] inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são ditas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2009, p. 24).

Portanto, o conceito letramento refere-se às práticas sociais que são perpassadas pela escrita, tendo como foco os grupos sociais e as sociedades. Então, o alfabetismo pode

ser compreendido como um dos elementos que constituem as interações com a linguagem escrita, já que diz respeito às capacidades empregadas e às competências para o uso da modalidade escrita da língua, de modo que o conceito letramento inclui em si a noção de alfabetismo, como uma de suas práticas.

Porém, quando um indivíduo é alfabetizado, mas não desenvolveu um conjunto de capacidades para interagir com autonomia em diferentes práticas sociais de uso da escrita, especialmente as de caráter dominante, podemos caracterizar esse fenômeno como analfabetismo funcional.

Conforme Gee (2004), no âmbito dos estudos do letramento há, pelo menos, quatro perspectivas que sustentam diferentes interpretações sobre o fenômeno da linguagem escrita e seus usos sociais: a dicotômica, a universalista, a branda *continuum* e a de ruptura. Street (2004) realizou uma síntese dos paradigmas desses estudos e propôs dois modelos para observar o letramento nas sociedades: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo do letramento orienta as pesquisas que colocam a linguagem escrita na posição de autonomia em relação ao contexto de sua produção. Nessa perspectiva, a escrita é considerada como um bem em si e seria a responsável por promover o desenvolvimento em todas as sociedades: as sociedades modernas seriam as que utilizam a linguagem escrita, e as tradicionais, a linguagem oral. Nessa perspectiva, a cultura escrita seria uma das bases para o crescimento econômico, a industrialização, a estabilidade política e a participação democrática. Essas diferenças dar-se-iam tanto no âmbito individual como no social.

No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades [...]. No plano social, a teoria da “grande divisão” postula que existe uma diferença tanto de tipo quanto de grau entre sociedades maciçamente alfabetizadas e aquelas com apenas uma elite ou uma minoria letrada. Para o avanço econômico, afirma-se, um “patamar” de letramento é necessário para o progresso social [...]. Supõe-se que grupos sociais carentes de letramento, mas que vivem num país majoritariamente letrado, terão desvantagens ou ficarão “atrasados”, e que seu “analfabetismo” é uma causa principal disso: vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social (STREET, 2014, p. 38).

Graff e Dufy (2007) denominam a relação direta entre o desenvolvimento de uma

sociedade e a aquisição do código escrito como Mito do Letramento.

O mito do letramento se refere à crença, contemporânea e histórica relacionada a ambientes educacionais, cívicos, religiosos, entre outros, de que a aquisição do letramento é um pré-requisito necessário e que dele resulta o desenvolvimento econômico, a prática democrática, o aprimoramento cognitivo e a mobilidade social ascendente [...] (GRAFF; DUFY, 2007, p. 41).

O modelo autônomo de letramento, ao conceber a educação como a potencializadora do desenvolvimento econômico e social de um país, faz relação com a teoria do capital humano:

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

Portanto, segundo o ponto de vista microeconômico da Teoria do Capital Humano, a educação seria a determinante para que os indivíduos pudessem avançar socialmente de uma classe social para outra. Nesse sentido, um indivíduo que tivesse alto investimento em recursos humanos com elevado nível de escolaridade conseguiria ter maior produtividade no mercado de trabalho e, por conseguinte, teria uma renda elevada, o que permitiria, a médio ou longo prazo, uma mobilidade social (FRIGOTTO, 2001).

Um indivíduo analfabeto que vive em uma sociedade letrada, urbana e industrial sofrerá o processo de exclusão, por não ter as habilidades mínimas para viver com autonomia. No entanto, ser alfabetizado não garante a inclusão nesta sociedade, mas o dota de um mínimo de qualidade para ser funcional com vistas a vender a sua força de trabalho.

Na sociedade capitalista, a inclusão dos indivíduos se dá pelo trabalho e sua imersão nos assim chamados estratos sociais, que ocorre a partir de critérios de escolarização, raça, gênero e classe, e justifica sucessivamente a localização dos menos escolarizados mais pobres, negros e mulheres no *lôcus* de exploração mais intensa da força de trabalho.

Atribuir à educação a tarefa de diminuir as desigualdades da sociedade é desconsiderar os elementos concretos da realidade, tais como a relação de poder e

exploração que a classe burguesa exerce sobre a classe trabalhadora no modo de produção capitalista; ao considerar a produção de valor por meio da compra e venda de mercadorias, tal qual a mercadoria força de trabalho, a Teoria do Capital Humano abre espaço para as ideologias do mérito e do esforço.

Segundo o ponto de vista macroeconômico, a Teoria do Capital Humano expressa a forma pela qual a classe hegemônica no poder concebe o desenvolvimento e a educação: “[...] mediante o desenvolvimento da crença de que a desigualdade entre países não é uma questão orgânica do sistema no seu conjunto, mas algo conjuntural que pode ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação de recursos humanos” (FRIGOTTO, 2001, p. 220).

Street (2014) critica as relações diretas que o modelo autônomo de letramento faz com o desenvolvimento econômico de uma sociedade e com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Para ele, não é possível falarmos de um modelo único de letramento, mas devemos falar de letramentos. O autor utiliza a expressão “práticas de letramento” referindo-se “[...] a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 174). Para tanto, analisa as práticas de letramento como cultural e socialmente determinadas, em que os sujeitos desempenham papéis diferenciados dependendo do contexto e dos objetivos destas práticas. Para Street (2014), não é a aquisição da leitura e da escrita que promoverá o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas o que os sujeitos fazem e como se relacionam com essas habilidades.

A vertente de estudos inaugurada por Street (1984), foi intitulada de modelo ideológico e constitui a base dos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy School – NLS*).

Faço uso do termo “ideológico” para descrever este enfoque, no lugar de termos menos polêmicos ou tendenciosos como cultural, sociológico ou pragmático (ver HILL & PARRY, 1988), porque indica de maneira bastante explícita que as práticas letradas são aspectos não somente da cultura, mas também das estruturas de poder. A própria ênfase na neutralidade e autonomia do letramento por parte de pesquisadores como Goody, Olson e Ong é em si mesmo ideológica, no sentido de que oculta a dimensão de poder. Qualquer informe etnográfico do letramento avaliaria implicitamente seu significado para o poder, a autoridade e a diferença social nos termos da interpretação pessoal do autor acerca destes conceitos (STREET, 2004, p. 88-89, tradução nossa).

Os NLS trouxeram uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (KLEIMAN, 1995), a qual é definida pelo contexto social e político, e incitaram reflexões sobre o desenvolvimento de programas de letramento e as possibilidades de mudança social.

No entanto, na direção oposta aos NLS, no ano de 1965, no Teerã, a UNESCO promoveu um congresso mundial de ministros da Educação cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo adulto em âmbito mundial. Foi lançado o Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP, na sigla em inglês), que consistia em projetos de alfabetização de adultos, implementados de maneira uniforme em 12 países (Argélia, Equador, Etiópia, Guiné, Índia, Irã, Madagascar, Mali, Sudão, Síria, Tanzânia, Venezuela) dos anos de 1966 a 1973 (UNESCO, 1970).

O custo estimado pela UNESCO para a concretização dos programas foi de 50 milhões de dólares, dos quais o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) custeou 10 milhões. “A proporção entre as contribuições nacionais e os aportes internacionais – *grossa modo* de 4 a 1 – demonstra que a empresa interessa vivamente aos países em vias de desenvolvimento” (UNESCO, 1970, p. 11).

Estes projetos de alfabetização concebiam a educação como componente-chave de estratégia para a promoção do desenvolvimento social e econômico de uma nação. Outros países, tais como Argélia, Brasil¹³, Índia, Jamaica, Nigéria, Tunísia e República do Alto Volta, tiveram microexperiências destes projetos (UNESCO, 1970). Todos os programas tinham como objetivo realizar uma alfabetização instrumental nos adultos e o foco era o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, ou seja, uma alfabetização funcional (STIEG; ARAUJO, 2017).

No ano de 1975, no Simpósio Internacional sobre alfabetização realizado em Persépolis (Irã) a UNESCO, “[...] embora reiterando a preocupação de que a alfabetização mantivesse vínculos estreitos com o desenvolvimento econômico, [...] acrescentou a ela dimensões políticas e econômicas, reafirmando a alfabetização como direito humano fundamental” (UNESCO, 2003, p. 71). A reorientação do discurso colocou ênfase na participação dos alunos nas salas de aula, na vontade política dos governos e na atenção ao contexto das práticas educativas.

¹³ No Brasil, a experiência foi realizada na CIA Vale do Rio Doce nos anos de 1968 e 1969. “Os escolhidos foram os que apresentaram maior frequência de comportamento disfuncional à produção” (PAIVA, 2003, p. 491-492).

Assim concebida, a alfabetização cria as condições para a aquisição de consciência crítica das contradições da sociedade em que o homem vive e de seus objetivos; da mesma forma que estimula a sua iniciativa e a sua participação na criação de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir os objetivos de um desenvolvimento humano autêntico. Deve abrir caminho para um domínio das técnicas e das relações humanas. A alfabetização não é um fim em si mesma. É um direito humano básico (UNESCO, 1975, p. 02; tradução nossa).

A Declaração de Persépolis avaliou o programa EWL P e apontou algumas críticas, dentre elas a utilização de apenas um material padrão, independentemente da cultura local, com vistas à alfabetização dos adultos (UNESCO, 1975). A partir de então, a elaboração dos materiais dos programas de alfabetização deveria ser realizada nacional e regionalmente (STIEG; ARAÚJO, 2017). Mudou-se a centralização na elaboração do material pedagógico, no entanto, ainda na mesma vertente do modelo autônomo, em que os sujeitos são vistos de forma homogênea, independentemente do contexto social.

1.4.1 O alfabetismo funcional

Soares (1995, 2009, 2011, 2021) realiza pesquisas prioritariamente referentes ao letramento escolarizado, ou seja, “[...] práticas de leitura, de escrita e de cálculo tal como exercitadas e avaliadas pela escola” (RIBEIRO, 1997, p. 151). O “[...] termo letramento tem sido conceituado ora como o conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais, ora para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito” (SOARES, 2021, p. 32).

Para a autora, os letramentos possuem uma dimensão individual e uma social. A primeira consiste no domínio de capacidades das operações do ler e escrever, e a última se refere ao “[...] conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico” (SOARES, 1995, p. 10).

A análise da dimensão social dos letramentos se relaciona com os estudos de Street (2014) sobre o letramento autônomo e ideológico. A dimensão social do letramento autônomo consiste em “[...] habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo funcione adequadamente em um determinado contexto social – deriva daí a expressão alfabetismo funcional” (SOARES, 1995, p. 10).

A noção de alfabetismo funcional varia historicamente e se deriva dos diferentes significados da palavra “funcional”, tendo como base o desenvolvimento tecnológico dos

países de economia avançada (CASTILLO, 2007), ou seja, relaciona-se com uma dimensão política e econômica do sistema capitalista. Segundo Ribeiro (1997, p. 145), “[...] na literatura americana, o sentido mais corrente do termo é aquele que referencia o alfabetismo funcional às *basic skills*, ou competências funcionais”.

O termo “alfabetismo funcional” foi utilizado pela primeira vez no exército estadunidense na época da Segunda Guerra Mundial e referia-se à capacidade dos soldados de entenderem instruções escritas, ou seja, a simples decodificação para obter informações objetivas e simples sobre como proceder.

A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalhos, muitas vezes colocando em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida às práticas de leitura com fins estéticos e à erudição (RIBEIRO, 1997, p. 145).

O alfabetismo funcional tem sido definido, tanto na academia quanto nas políticas públicas, por meio de diferentes critérios: a aquisição de competências funcionais, o tempo de permanência na escola ou o meio-termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita (RIBEIRO, 1997).

A UNESCO fez uso do termo “alfabetização funcional” pela primeira vez no EWLP, e advertiu sobre a pluralidade de significados.

Por alfabetização funcional tem-se que entender qualquer operação de alfabetização concebida como um componente dos projetos de desenvolvimento econômico e social. [...]. A concepção mais simples consiste em considerar a alfabetização funcional do ângulo da aplicabilidade prática das noções adquiridas graças à leitura e à escrita (UNESCO, 1970, p. 9-10).

A apropriação e a difusão da noção de alfabetismo funcional, em escala mundial, deram-se na conjuntura política econômica neoliberal, no ano de 1978, quando a UNESCO adotou o termo a fim de influenciar as políticas educativas dos países-membros.

É alfabetizada funcionalmente a pessoa que pode participar de todas aquelas atividades nas quais a alfabetização é necessária para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu

desenvolvimento e o de sua comunidade (UNESCO, 1979, p. 18; tradução nossa).

A apropriação da noção de alfabetismo funcional não se deu sem disputas políticas, e, a partir da década de 1990, a própria UNESCO orientou os países a aferirem o alfabetismo funcional pelo número de anos de estudos. Dessa maneira, para os países subdesenvolvidos computaram-se como alfabetizadas funcionais as pessoas com 15 anos de idade em diante e com menos de quatro anos de escolarização. Mas nos países desenvolvidos é de pelo menos oito anos de estudo o patamar tido como necessário para superar a condição de analfabetismo funcional (SOARES, 2009).

Ribeiro (1997) fez críticas à aferição do alfabetismo funcional no Brasil por meio do tempo de escolarização e salientou que esta definição deveria, no mínimo, estar vinculada ao número de anos de escolarização obrigatória.

A exigência de tempo de escolaridade mínima obrigatória na LDBEN 9394/96 era de oito anos (7 a 14 anos – da 1ª à 8ª série da etapa fundamental do ensino básico) até o ano de 2006; em virtude da lei 11.271/06, passou para nove (6 a 14 anos) – com nova denominação: do 1º ao 9º ano.

É o caso de se perguntar, então, por que não tratar os anos de estudo da população como o que realmente são: um indicador de acesso a oportunidades educacionais cujos benefícios incluem não só o domínio da leitura e da escrita, mas, em tese, todas as aprendizagens previstas nos currículos, além de uma certificação que possibilite a inserção no mercado de trabalho, a continuidade de estudos (RIBEIRO, 1997, p. 149).

A noção de alfabetismo funcional em âmbito mundial se originou como uma noção polissêmica e com certo relativismo, pois o indivíduo a ser avaliado na condição de alfabetizado funcional terá como referência a sua participação em práticas que envolvam a leitura e a escrita na sua comunidade e no seu grupo. Visto que há diferenças regionais entre populações de um mesmo país e diferenças entre os países, um indivíduo pode ser identificado como analfabeto funcional em um país ou em uma região e, na outra, alfabetizado funcionalmente (INFANTE, 2000).

Diante dessa complexidade, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO/OREALC elencaram as habilidades mínimas para um cidadão ser considerado alfabetizado funcionalmente e realizaram aferições internacionais a partir da década de 1990.

Castillo (2007) revisitou trabalhos com o tema do analfabetismo funcional de diversos campos de estudo: derivados da definição da funcionalidade (R. ROY-SINGH, 1990; D. WAGNER, 1989), procedentes de enfoques priorizados (LONDOÑO, 1990; J. A. FERNÁNDEZ 1988) e relacionados à questão terminológica (R. FLECHA et al., 1993).

O autor realizou um levantamento do estado da arte sobre o analfabetismo funcional e constatou as variações de significados; dentre elas, destacam-se: 1 - uso da leitura e escrita sem o entendimento do que se lê; 2 - nível intermediário entre alfabetizado e analfabeto; 3 - população subescolarizada; 4 - menos de quatro ou cinco anos de escolaridade; 5 - déficit de habilidades básicas e competências mínimas; 6 - pessoa que aparenta um conhecimento que não possui; 7 - definições conflitantes da UNESCO; 8 - diferença de número de anos para considerar um cidadão alfabetizado; 9 - diferentes significados do que seria a palavra funcional (CASTILLO, 2007).

Ao refletirmos sobre a alfabetização funcional, a aquisição, pelos educandos, compreendida como conjunto de habilidades elementares de leitura, escrita e cálculo para responder às demandas do mundo da produção (UNESCO, 1990), levantamos a hipótese de que se trataria de uma proposta pedagógica para se constituir no momento inicial do processo de escolarização das crianças e adolescentes e de enfrentamento do analfabetismo adulto, considerado na dimensão da aparência. Portanto, o fenômeno é o analfabetismo, e as designações analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional são partes da totalidade do fenômeno do alfabetismo, o qual, por sua vez, se insere na totalidade mais ampla do letramento.

Dessa forma, a proposta de alfabetização funcional se restringe a alfabetizar para dominar minimamente os códigos, visando formar o sujeito singular para a sobrevivência imediata no mundo da produção mundializada. A alfabetização funcional consiste em uma reparação de iniquidade somente na aparência, já que faz relação com a histórica incapacidade da burguesia de cumprir as promessas do Estado democrático de direito presentes desde a Revolução Francesa.

Uma alfabetização desenvolvida com um rol mínimo de competências leitoras condensa as características do alfabetismo funcional para o trabalho precarizado na sociedade mundializada, o que nos leva a considerar que esse processo se constituiu, primeiramente, em uma medida preventiva ao analfabetismo absoluto e, numa perspectiva ampla, representa uma resposta formal do Estado para possibilitar a chamada

empregabilidade – entendida como condição para competir por uma vaga no mercado de trabalho.

A concreticidade do analfabetismo refere-se a uma democratização tardia do ensino elementar no Brasil, somada à desigualdade extrema de nosso país. Temos como hipótese que o conceito de alfabetismo para o alfabetismo funcional tem uma função ideológica e política, qual seja, a formação de sujeitos resilientes, que funcionem na sociedade urbana e industrial com vistas a produzir mercadorias com baixo valor tecnológico agregado. Sendo a instituição escolar o *lócus* privilegiado para a formação da mercadoria força de trabalho, o alfabetismo funcional é condição *sine qua non* para a formação de trabalhadores com competências e habilidades na nova organização do trabalho (NOT).

CAPÍTULO 2

NOTAS SOBRE O PERFIL DE TRABALHADOR REQUERIDO NA NOT: a alfabetização funcional como requisito para a inserção no mundo do trabalho

As crises no sistema capitalista são cíclicas, intrínsecas ao seu metabolismo e decorrem de seu próprio sucesso como modo de extração de mais-valia. Enquanto para os trabalhadores a crise se expressa como desemprego, precarização do trabalho e períodos de carência, para o capitalista é um período de superacumulação de mercadorias com queda nas taxas médias de lucros. Podemos caracterizá-la como sendo uma crise de produção de valor com um aumento exacerbado de riqueza abstrata (ALVES, 2011).

A produção de valor ocorre por meio do trabalho em um número determinado de horas. Nesse processo “[...] o trabalhador produz apenas um equivalente do valor já pago pelo capitalista – e, desse modo, apenas repõe, por meio do novo valor criado, o valor do capital variável adiantado – essa produção de valor aparece com mera reprodução” (MARX, 2013, p. 292). Essa quantidade de trabalho que corresponde ao seu pagamento diário Marx nomeia de trabalho necessário, mas ainda há uma quantidade de trabalho excedente que será apropriada pelo capitalista: a mais-valia (MARX, 2013).

Para aumentar a mais-valia, o capital utiliza estratégias, tais como a diminuição da parcela de trabalho pago que é expressa em salário e a elevação da força produtiva do trabalho, devido ao uso da tecnologia.

O foco de todo capitalista é diminuir o custo de produção de mercadorias para obter maiores lucros. Com o desenvolvimento das forças produtivas, um mesmo trabalhador com a mesma quantidade de horas produzirá mais mercadorias, mas nesse processo não há a extração de uma mais-valia maior, pois a mesma quantidade de horas corresponde ao trabalho pago e ao trabalho não pago; o que muda é que o trabalho não pago produz mais mercadorias no mesmo intervalo de tempo. Com a intensificação do trabalho, a mais-valia é fracionada dentro de cada mercadoria produzida, o que Marx intitula de mais-valia relativa (MARX, 2013). Consequentemente, o acréscimo de mercadorias produzidas necessita de um aumento do mercado consumidor. No entanto, com o rebaixamento dos salários e o exército

industrial de mão de obra de reserva, nem sempre é possível se obter o consumo de toda a produção. As crises cíclicas do capital advêm de ciclos longos de queda das taxas de lucros.

Deste modo, no processo de acumulação do capital em escala global, a vigência da determinação tendencial do aumento relativo da composição orgânica do capital em termos de valor, pressiona efetivamente para baixo a taxa média de lucro no plano do mercado mundial. Entretanto, no plano do movimento histórico, é importante observar que, toda determinação tendencial implica um complexo de contratendências históricas que possuem a mesma legalidade ontológica da determinação tendencial propriamente dita (ALVES, 2011, p. 21).

Para enfrentar as crises cíclicas, o capitalismo utiliza ações de contratendências, tais como a formação contínua de um exército industrial de reserva, o rebaixamento do salário condicionado a regionalidades, gênero e raça, o barateamento do capital constante (máquinas, matérias-primas e insumos), a expansão de mercado, tornando possível o escoamento dos produtos em outros países, a autonomia da esfera bancária (títulos da dívida, mercado financeiro, juros nos bancos, bolsas de valores) (MARX, 2013) e as guerras mundiais, regionais e entre países (LÊNIN, 2011).

A crise de formação do valor, isto é, de produção e realização do valor nas condições históricas do capitalismo global, não proclama o colapso do modo de produção capitalista, mas sim, a constituição de uma nova dinâmica de desenvolvimento do capitalismo histórico, o capitalismo global, que se caracteriza pela instabilidade sistêmica do ciclo da economia capitalista em escala global (ALVES, 2011, p. 21).

Uma das medidas de contratendência realizadas pelo sistema capitalista foram as medidas liberalizantes do sistema financeiro, permitindo assim a expansão do mercado de ações. O aprofundamento do capitalismo financeiro deu-se com a eleição de Ronald Regan, nos EUA, no ano de 1980, e de Margaret Thatcher, na Inglaterra em 1979, os quais adotaram o modelo político e econômico neoliberal e, por conseguinte, realizaram a desregulamentação e liberalização financeiras, ou seja, puseram fim às barreiras internas de especializações bancárias entre os países.

Uma parte do lucro produzido pelo capital produtivo, devido à produção de valor pelo trabalho, foi investido em aplicações financeiras. Em seguida, o capital se automatizou, reproduzindo-se na esfera financeira, por juros de empréstimos, dividendos e títulos de posse de ações. “[...] Só depois dessa transferência é que podem se dar, dentro

do campo fechado da esfera financeira, vários processos de valorização, em boa parte fictícios, os quais fazem inchar ainda mais o montante nominal dos ativos financeiros” (CHESNAIS, 1998, p. 15).

Bresser Pereira (2018) intitula esta nova organização do capitalismo de sistema financeiro rentista. Segundo o autor, os rentistas são os intelectuais burgueses formados em universidades de alto nível, que administram a riqueza dos capitalistas. Dessa forma, ocorreu uma coalizão de setores da classe burguesa: os rentistas e os capitalistas.

Lapyda (2011) apoiando-se em Chesnais (1996), afirma que a mundialização do capital passou por várias etapas: o retorno das atividades financeiras especulativas deu-se no final dos anos 1960 com especulações contra a libra esterlina e o dólar; nos anos 1970 o autor destaca a crise do petróleo, que forçou os países subdesenvolvidos a realizarem empréstimos, aumentando assim os títulos das dívidas. Por fim, no ano de 1986, a Inglaterra/Londres promoveu a abolição das comissões fixas monopolistas sobre transações de títulos e removeu as barreiras das entradas de capital estrangeiros na bolsa. Essas medidas liberalizantes realizadas em um curto espaço de tempo ficaram conhecidas como *Big Bang da City* e pressionaram os outros países a realizarem a desregulamentação financeira.

A política econômica adotada em âmbito mundial foi o neoliberalismo, que consiste no modelo de Estado Mínimo, na radicalização da liberdade de mercado, na política de austeridade com contenção de gastos pelo Estado, resultando em uma retração de direitos sociais. Hayek sistematizou a teoria neoliberal, mas Friedman, Popper, Von Mises e outros a difundiram. Tais teorias foram incorporadas pelos Estados nacionais e orientadas pelos organismos internacionais, como o BM, BIRD e OMC (CERQUEIRA, 2008).

A crise estrutural do sistema capitalista, durante a década de 1970, foi caracterizada por Frigotto e Ciavata (2003) como uma tríplice crise, pois combinou a superprodução de mercadorias, as disputas em torno da fonte energética baseada no petróleo e a governabilidade da classe hegemônica no poder. Nessa conjuntura, as políticas de Bem-Estar Social, vigentes até então nos países de capitalismo desenvolvido, foram avaliadas pelos economistas neoliberais como as causas principais da crise. Então, houve um processo de construção de um consenso sobre a necessidade da substituição do modelo de Estado de Bem-Estar pelo Estado Mínimo.

A estratégia político-econômica neoliberal foi apresentada como a “panaceia” para a administração da crise política e econômica mundial, e cada país buscou adequá-la ao seu contexto. Em decorrência da reforma do Estado, tornando-o mínimo, os direitos

sociais tiveram sua gestão compartilhada entre o Estado, as instituições da sociedade civil e o mercado. Por sua vez, o mercado se tornou cada vez mais transnacional, com impactos políticos, econômicos e sociais sobre a própria soberania nacional.

No mundo do trabalho, o sistema produtivo e a organização do trabalho superaram com incorporações o modelo fordista, dando origem ao toyotismo. Se no fordismo a produção se dava em grandes séries, com racionalização das operações, combate ao desperdício e o parcelamento das tarefas, o que requeria um trabalhador que exercesse um “[...] número limitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho” (GOUNET, 1999, p.19), no toyotismo, “[...] em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para ‘satisfazer’ a equipe que vem depois da sua cadeia” (GOUNET, 1999, p.33). Em suma, requer trabalhadores polivalentes, para realizar concomitantemente diferentes tipos de atividades.

O toyotismo consistiu em uma adaptação do fordismo às condições específicas do Japão, o qual apresentava um pequeno mercado consumidor que não comportava a produção em massa, portanto demandou a diversificação e versatilidade dos processos de produção para responder à demanda de um consumo mais diversificado.

O toyotismo estruturou-se no Japão em 1945, mas foi após a crise da década de 1970 que essa nova organização do trabalho foi adotada em âmbito mundial, pois na conjuntura de crise a solução no mundo do trabalho foi flexibilizar o processo de produção no tempo e no espaço, bem como os contratos, condições e legislações do trabalho (GOUNET, 1999). O novo perfil de trabalhador exigido na NOT foi o trabalhador polivalente para realizar concomitantemente diferentes tipos de atividades.

Nesse momento, é possível fazer analogias quanto às características da mercadoria força de trabalho e as demais mercadorias: a produção do tipo toyotista se dá por meio do “*just in time*” e do “*kanban*”, conceitos que remetem, respectivamente, à produção por encomenda e para reposição, minimizando o estoque, com versatilidade do processo produtivo para se adaptar rapidamente à fabricação de mercadorias variadas, utilizando a mesma estrutura, com poucas adaptações.

No caso da mercadoria força de trabalho, também se exigem a multifuncionalidade e a polivalência, para que ela seja aproveitada nas fábricas na elaboração de diferentes produtos, bem como em outras tarefas como limpeza, manutenção, estratégias e ajustes no processo produtivo, combate ao desperdício, vigilância dos colegas, auxiliando no combate ao absenteísmo e à improdutividade.

No que tange aos contratos de trabalho, essa versatilidade também se faz necessária, uma vez que é preciso ter flexibilidade para contrair e expandir o contingente de trabalhadores empregados conforme as demandas do mercado sem o ônus dos direitos trabalhistas.

O toyotismo inaugurou os Círculos de Controle de Qualidade, em que o produto é avaliado durante todo o processo e os trabalhadores são instados a solucionar os problemas da empresa e melhorar o processo produtivo, empenhando seu esforço físico, cognitivo e moral (ROSA, 1999). Se no fordismo o foco era a produção com eliminação da variabilidade, nesta nova conjuntura gerencial a gerência da qualidade (GARVIN, 1988) é uma qualidade adjetivada, que agrega valor de troca com foco na satisfação do cliente. No relacionamento da organização empresarial com a sociedade em geral, dinamicidade, adaptabilidade e excelência são os atributos indispensáveis para os trabalhadores de qualidade nesse processo.

Embora o toyotismo tenha se originado no mundo da produção, especificamente nas indústrias automobilísticas, essa organização de trabalho se estendeu para outros setores da economia, não necessariamente produtivos, tal qual o setor de serviços.

Goldbarg (1988) defende a gestão da Qualidade Total no âmbito das escolas, mas ressalta algumas dificuldades conceituais que devem ser traduzidas para a educação, tais como a palavra “cliente” e o papel dos princípios da Qualidade Total dentro de uma proposta pedagógica. Ele afirma que os conceitos “excelência” e “expectativas no processo” podem ser transpostos da teoria da Qualidade Total das indústrias para o âmbito da educação pública.

Para o autor, uma escola de qualidade seria aquela que prezasse pela prestação de contas, fosse integrada ao contexto da clientela e tivesse uma “[...] boa técnica educacional, habilidade gerencial, e um projeto alavancador dos melhores sentimentos e habilidades são indispensáveis” (GOLDBARG, 1988, p. 49). O trabalho com as habilidades de participação, autonomia, contribuição, consciência e identidade é essencial. “Educação de qualidade é aquela que ajuda a formar a competência do homem frente aos desafios do mundo, agindo na direção da cidadania, de transformação produtiva e do crescimento do ser humano” (GOLDBARG, 1988, p. 49).

As mudanças no âmbito da economia trouxeram implicações concretas nas ingerências neoliberais sobre a educação escolar, pois se tornou necessária uma nova formação de recursos humanos para o século XXI. Diante desta conjuntura, o impacto pedagógico na organização dos currículos foi a institucionalização de um ensino tão

minimalista quanto o próprio Estado Mínimo, com ênfase na satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS): aquisição da leitura, escrita e cálculo, habilidades instrumentais e competências para sobreviver em sociedade, trabalhar e continuar aprendendo (UNESCO, 1990), as quais correspondem às competências e habilidades necessárias para atuar na esfera produtiva e se adequar à sociedade capitalista neoliberal, que requer resiliência diante da pauperização, do desemprego, da exclusão em escala inaudita e da retração de direitos.

Parte-se do pressuposto de que cada grupo de pessoas tem necessidades de aprendizagem diferentes, de acordo com idade, gênero, etnia, localização territorial, classe social, de modo que a escola deveria ensinar uma aprendizagem funcional, que capacitasse para utilizar os conhecimentos adquiridos para a vida e para a empregabilidade no mundo do trabalho (BULHÕES, 2016).

Aqueles conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que em cada caso, circunstância e momento concreto tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisão consciente; 7) a possibilidade de continuar aprendendo (TORRES, 2001, p. 20-21).

Essa visão de educação escolar vem acompanhada de um discurso democrático do respeito às diferenças culturais e da tolerância (BULHÕES, 2016). No entanto, a escola é premida a formar para a mobilização de conhecimentos e saberes tácitos, aprofundar a formação para o trabalho alienado e a vida em sociedade e tornar mais superficial a formação cultural crítica, sob o capitalismo financeiro neoliberal, como resposta aos requisitos da NOT.

Educar nessa perspectiva limita-se a produzir trabalhadores polivalentes com alta capacidade adaptativa, nos moldes desejados pelo processo produtivo; a otimização da educação da classe trabalhadora preconizada pelas NEBAS permite que esses indivíduos estejam rapidamente disponíveis nas prateleiras do mercado de trabalho – já que sua formação não precisa ir além da educação básica – para serem comprados a preço ínfimo pelas grandes corporações na condição de mercadorias. Com as NEBAS, a lógica do mercado adentra a educação: todo o lucro para os banqueiros e empresários; todo o prejuízo para as massas (BULHÕES, 2016, p. 37).

A escola de qualidade total, na conjuntura neoliberal, é aquela que ensina a cumprir as necessidades elementares para a vida adulta, a autonomia de busca dos conhecimentos e de aprendizagem em diferentes situações de vida, ou seja, uma formação funcional.

A escola pública, enquanto instituição determinante e determinada pela sociedade, é permeável às disputas entre as classes sociais; por conseguinte, a burguesia organizada internacionalmente em órgãos multilaterais visa se apropriar do espaço escolar para impor uma nova formação de trabalhadores para o século XXI. Tal formação se dá no plano material – formação da mercadoria força de trabalho – e no plano ideológico – propagação das ideias dominantes como ideias universais – a fim de manter o *status quo* neoliberal (COSTA, 2009).

Temos como pressuposto que as mudanças na conjuntura política e econômica, juntamente com a NOT, exerceram influência para que a UNESCO, no ano de 1978, difundisse o conceito referente à alfabetização funcional como a aquisição de habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo para a realização de tarefas do cotidiano (UNESCO, 1979).

A alfabetização funcional constitui-se numa proposta que responde às demandas econômicas na medida que se faz necessária a formação de trabalhadores com habilidades e competências mínimas de leitura e escrita para realizar trabalhos menos complexos no modo de produção capitalista. Ribeiro (2001) salienta que, após a proposição de uma alfabetização do tipo funcional pela UNESCO, o fenômeno do analfabetismo deixa de se referir aos analfabetos absolutos, mas também às populações escolarizadas, que, mesmo assim, não possuem as habilidades e competências mínimas necessárias para serem funcionais na NOT.

2.1 As avaliações dos níveis de alfabetismo funcional

As alterações no mundo do trabalho, decorrentes do esgotamento do fordismo, demandaram um novo perfil de trabalhador. As instituições escolares, *locus* privilegiado da mercadoria força de trabalho, sofreram influência da reestruturação produtiva, seja para a formação de trabalhadores com as habilidades requeridas para o século XXI, seja para a propagação da ideologia da classe dominante, que contribui para a sustentação do sistema capitalista. É no âmbito desta relação entre educação e trabalho que se originaram os testes de alfabetismo funcional, com vistas a subsidiar a elaboração de políticas públicas, em especial para a população adulta acima de 15 anos.

Os EUA foram os pioneiros na realização de testes de alfabetização funcional para a sociedade civil. No ano de 1985, o Governo Federal financiou o *Young Adult Literacy Survey* (YALS), em que aferia a alfabetização funcional em textos em prosa, esquemáticos e com informação numérica. Porém, o maior esforço avaliativo com recursos federais dos EUA para a elaboração da pesquisa referente ao alfabetismo e analfabetismo funcional consistiu no *National Adult Literacy Survey* (NALS), realizado no ano de 1991 e desenvolvido pelo *Education Testing Service* (ETS), motivado pela insatisfação dos empresários:

[...] muitos empregadores dizem que não conseguem encontrar trabalhadores suficientes com competências de leitura, escrita, matemática e outras requeridas no local de trabalho. Mudanças das forças econômicas, demográficas e do mercado de trabalho podem agravar o problema no futuro. [...] Muitos acreditam, no entanto, que devemos responder ao desafio da alfabetização se quisermos preservar a vitalidade econômica de nossa nação e garantir que cada indivíduo tenha uma ampla gama de oportunidades de realização pessoal e participação na economia e na sociedade. [...]. Para iniciar tal resposta, precisamos mais do que relatórios localizados ou informações anedóticas de empregadores, líderes públicos ou a imprensa; precisamos de informações detalhadas e exatas sobre nosso *status* atual (KIRSCH, JUNGBLUT, JENKINS, 1993, p. 12–13; tradução nossa).

O NALS coletou uma amostra de 26.091 adultos com idade de 15 a 64 anos, recrutados nos onze estados norte americanos e na população de 87 penitenciárias federais. A pesquisa assumiu a categoria alfabetismo funcional nos termos estabelecidos pela UNESCO, em 1978, sendo o trabalhador considerado alfabetizado funcional desde que conseguisse utilizar as habilidades de leitura, escrita e cálculo para viver em sociedade (MOREIRA, 2003).

Esse teste, realizado em âmbito nacional, aferiu as habilidades da população adulta, com destaque para as requeridas no mundo do trabalho. O NALS (1991) tinha o intuito de relacionar essas habilidades com o nível educacional, classe social, cor/raça, a fim de subsidiar a elaboração de políticas públicas.

Assim como na pesquisa de 1985, para aferir as habilidades foram coletadas e analisadas as respostas de textos em prosa, textos esquemáticos e com informações numéricas. A estrutura do instrumento avaliativo foi organizada em dois questionários: o principal para aferir a alfabetização funcional e o segundo para captar informações sobre a formação e a experiência profissional, a participação política e social e a densidade

demográfica. Dessa maneira, foi possível realizar combinações entre as diferentes respostas para uma caracterização pedagógica, social e política dos participantes.

O teste principal de alfabetismo funcional continha cinco níveis. Se o colaborador não conseguisse executar as tarefas dos dois primeiros níveis, era categorizado como analfabeto funcional.

As questões elaboradas no NALS para os textos em prosa foram extraídas de matérias de revistas, jornais, poemas, textos de ficção. Os textos esquemáticos consistiam em formulários de emprego, de pagamento, horário de chegada e partida de meios de transporte, mapas, tabelas, gráficos. Os textos com informações numéricas envolviam conhecimentos e habilidades de operações aritméticas tanto isoladas quanto sequenciais. Os contextos das questões foram lar e família, saúde e segurança, comunidade e cidadania, economia do consumidor, trabalho, lazer e recreação.

Quadro 2 – Habilidades referentes à leitura e interpretação de textos em prosa dos participantes da pesquisa NALS em diferentes níveis de alfabetismo funcional

HABILIDADES	NÍVEIS				
	1	2	3	4	5
Leitura e escrita de textos curtos	x	x			
Localizar uma única informação idêntica ou com o uso do sinônimo	x	x	x		
Focalizar a atenção mesmo com elementos distratores		x	x	x	Distratores extras
Inferência de baixo nível		x	x		
Integrar, comparar e contrastar duas ou mais informações com base em critério fornecido na pergunta		x	Presença de distratores localizados longe da informação correta		Distratores próximos à informação correta
Contrastar e sintetizar informações complexas				x	Com distratores
Síntese					x

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações do NALS (KIRSCH; JUNGEBLUT; JENKINS, 1993, p. 36).

Quadro 3 – Habilidades referentes à leitura e interpretação de textos esquemáticos (documentos) dos participantes da pesquisa NALS em diferentes níveis de alfabetismo funcional

HABILIDADES	NÍVEIS				
	1	2	3	4	5
Localizar excertos de informações sem distratores	x	x	x	x	
Estabelecer correspondências literais ou inserir informações pessoais em documentos sem distratores	x				
Combinar informações de várias partes de um documento		x	Distratores	Informações complexas com elemento distrativo	Informações complexas com distratores extras
Manter o foco na presença de distratores		x	x	x	Distratores extras
Fazer inferência com base em mais de dois documentos				x	Distratores extras, gráficos e tabelas
Utilizar conhecimento especializado					x

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações do NALS (KIRSCH; JUNGEBLUT; JENKINS, 1993, p. 36).

Quadro 4 – Habilidades referentes à leitura e interpretação de textos com informação numérica dos participantes da pesquisa NALS em diferentes níveis de alfabetismo funcional

HABILIDADES	NÍVEIS				
	1	2	3	4	5
Realizar uma única operação aritmética	x	x			
Realizar operações simples com números fornecidos na tarefa	x	x			
Realizar operações simples com número inferidos dos materiais		x	x		
Realizar duas ou mais operações			x	x	x
Resolver problemas				x	x
Identificar operações em diferentes materiais				x	
Inferir informações semânticas a partir de informações				x	x
Inferir informações semânticas a partir de conhecimento prévio					x

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações do NALS (KIRSCH; JUNGEBLUT; JENKINS, 1993, p. 36).

Quadro 5 – Quadro comparativo das habilidades requeridas no NALS – níveis de alfabetismo funcional em textos em prosa, esquemáticos e com informação numérica

HABILIDADES	NIVEIS				
	1	2	3	4	5
Texto em prosa					
Realizar leitura de textos curtos	x	x			
Localizar uma única informação idêntica/sinônimo	x	x			
Focalizar a atenção/elementos distratores		x	X	x	x
Realizar inferência de baixo nível		x	X		
Integrar, comparar e contrastar informações com base em critério fornecido na pergunta		x	X		x
Contrastar informações complexas				x	x
Síntese					x
Texto em documento					
Localizar excertos de informações	x	x	x	x	
Estabelecer correspondências literais/inserir informações pessoais em documentos	x				
Combinar informações de várias parte de um documento		x	x	x	x
Manter o foco na presença de distratores		x	x	x	x
Fazer inferência com base em mais de dois documentos				x	x
Utilizar conhecimento especializado					x
Textos com informações numéricas					
Realizar uma única operação aritmética	x	x			
Realizar operações simples com números fornecidos na tarefa	x	x			
Realizar operações simples com número inferidos dos materiais		x	x		
Realizar operações			x	x	x
Resolver problemas				x	x
Identificar operações em diferentes materiais				x	
Inferir informações semânticas a partir de informações				x	x
Inferir informações semânticas a partir de conhecimento prévio					x

Fonte: Elaboração da autora.

Tendo como base os quadros referentes às habilidades de alfabetismo funcional, é possível analisar o predomínio de aspectos técnicos com os textos, com destaque para a decodificação e a atenção focal, sendo que desta última “[...] depende em alto grau a qualidade da percepção e a organização do comportamento” (MARTINS, 2015, p. 141). Além do mais, o avanço de um nível de alfabetismo para outro nem sempre exige uma nova habilidade, e sim a complexificação da mesma exigência. As habilidades de alfabetismo funcional para os textos com informação numérica requerem como requisito o conhecimento das operações básicas de aritmética, predominantemente a adição e a subtração, mas também se faz presente o conceito de multiplicação e divisão com numerais da ordem de dezenas e centenas.

A partir dos resultados do NALS, a OCDE aproveitou a metodologia de avaliação desenvolvida pelos EUA e, em parceria com o Instituto de Estatísticas do Canadá,

conduziu uma primeira iniciativa internacional: o *International Adult Literacy Survey* (IALS). Esse teste¹⁴ foi aplicado entre os anos de 1994 e 1998 nos seguintes países: Canadá, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polônia, Suécia, Suíça, EUA, Chile, República Checa, Hungria, Dinamarca, Finlândia, Eslovênia, Portugal e Noruega (KIRSCH, 2001).

A América Latina também participou da aferição do índice de alfabetismo funcional para a população adulta no ano de 1995, mediante proposição da UNESCO/OREALC. Participaram da pesquisa os países: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Paraguai e Venezuela, sob a coordenação de Infante (2000). O objetivo principal do estudo foi determinar as principais características do alfabetismo funcional e traçar o perfil de habilidades em leitura, escrita e matemática mínimas para a empregabilidade.

Tratava-se de investigar quais seriam as habilidades que permitiriam que os sujeitos sociais possam disputar vagas no mercado de trabalho, buscando torná-los antes empregáveis do que efetivamente empregados, pois, uma vez alfabetizados, a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho passa a ser dos indivíduos.

No neoliberalismo o desemprego é constitutivo do metabolismo do mercado, e cada trabalhador deve individualmente investir na sua qualificação para se tornar mais empregável. Sob o modelo do Estado Mínimo, as políticas de educação, qualificação para o trabalho e de pleno emprego serão, necessariamente, mínimas.

Um campo importante de estudar quando se investigam os níveis de alfabetismo de uma população está constituído pelas competências que normalmente se exigem para os diferentes trabalhos e as que poderiam ser requeridas em uma inserção ativa em organizações sociais (INFANTE, 2000, p. 24; tradução nossa).

Há uma semelhança entre as habilidades requeridas nos testes de alfabetização funcional e os requisitos de alfabetização funcional para o mundo do trabalho, como indica, por exemplo a publicação de 1999 da *The Conference Board* intitulada *Turning Skills into Profit: Economic Benefits of Workplace Education Programs*, com resultados da pesquisa sobre formas eficientes para o treinamento de trabalhadores. Uma centena de entrevistas com empregadores, trabalhadores e sindicalistas apreenderam o entendimento deles sobre as habilidades mais requisitadas no mundo do trabalho:

¹⁴ No ano de 2003 o IALS acrescentou questões de resolução de problemas matemáticos, passando a se chamar *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL).

O relatório apresentou as habilidades em quatro conjuntos de habilidade para entender e usar documentos, tais como instruções de segurança, mapas, diagramas de montagem, tabela, etc. (alfabetização em documentos); textos em prosa, como relatórios, cartas e manuais (alfabetização em prosa); números, quando isolados ou compondo textos, figuras, gráficos, tabelas, etc. (alfabetização numérica) (MOREIRA, 2003, p. 121).

No segundo conjunto de habilidades constam os domínios de saber ouvir, aplicar informação e analisar, comunicar-se, pensar criticamente para resolver problemas, tomar decisões e usar computadores; o terceiro bloco condensou as principais atitudes que refletiam a predisposição a aprender e estar sempre pronto para mudanças, e o quarto, o saber construir equipes e trabalhar nelas (MOREIRA, 2003).

Em consonância com as habilidades funcionais, a Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI (UNESCO) redigiu um documento – originário de análises da área da educação entre os anos de 1993 e 1996 – intitulado Relatório Dellors (1998), e, no Brasil, “Educação: um tesouro a descobrir”. O documento traz como objetivo da educação escolar o desenvolvimento de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, sendo essas competências imprescindíveis para a preparação dos indivíduos que se tornarão os trabalhadores do século XXI.

Dessa maneira, há uma aproximação do estudante que a escola se propõe a formar com as demandas do mercado de trabalho pautadas na versatilidade e polivalência. E justamente esse conjunto de competências e habilidades define o assim chamado trabalhador alfabetizado funcionalmente, pois, a “[...] alfabetização funcional deficiente inclui a dificuldade de diminuição nos níveis de acidentes de trabalho, [...], dificuldade de implantação de rotinas de trabalho por computador, dificuldade de implantação de novas formas de comunicação interna (como o uso do e-mail por exemplo)” (MOREIRA, 2003, p. 109). Então, ser alfabetizado funcional seria a condição *sine qua non* para a aquisição de outras competências e habilidades exigidas no mercado de trabalho, e essa formação caberia à instituição escolar.

CAPÍTULO 3

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: o caso do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e as habilidades da população brasileira

Soares (1992) elaborou um relatório por solicitação da Seção de Estatísticas da UNESCO em que analisou as três estratégias utilizadas para a obtenção de “[...] índices e estatísticas sobre níveis de domínio de habilidades de leitura e de escrita e de uso de práticas sociais que envolvem a escrita por meio de avaliações e medições” (SOARES, 2009, p. 63; grifos nossos).

A autora analisou a possibilidade de obtenção de dados sobre o alfabetismo e o letramento por meio da avaliação no sistema escolar, do levantamento censitário e de pesquisas domiciliares. O relatório foi publicado originalmente em inglês e, na tradução para a língua portuguesa, Soares (2009) utilizou o conceito de letramento no sentido de caracterização do domínio do código escrito e sua utilização em práticas sociais.

A autora utiliza o termo “práticas sociais” como sinônimo de “práticas do cotidiano”. Entretanto, as práticas sociais ultrapassam a dimensão do cotidiano e, além disso, há práticas sociais de leitura e escrita que são mais dominantes em uma sociedade e menos dominantes ou até ausentes em outras.

Segundo Soares (2009), a possibilidade de analisar o processo de aquisição e fluência das competências de leitura e escrita seria uma das vantagens de se avaliar o letramento nas instituições escolares; no entanto,

[...] o conceito de letramento escolar, que decorre dos critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita, é um conceito limitado, em geral, insuficiente para responder as exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola (SOARES, 2009, p. 88).

Segundo a autora, os testes escolares mensurariam os níveis de alfabetismo dos alunos, o quanto cada pessoa domina da leitura e escrita, mas não teriam o alcance de avaliar as práticas sociais de uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2009).

Ao definir o letramento escolar como um conceito limitado por não se ater às práticas de leitura e escrita do cotidiano, a autora aproxima-se da pedagogia das

competências (PERRENOUD, 2000), em que ter competência é saber mobilizar as habilidades de leitura e escrita na vida diária.

As competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (BRASIL, 2008, p. 18).

Dessa maneira, Soares (2009) contribui para consolidar a pedagogia das competências expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em direitos de aprendizagem: competências mínimas expressas em direitos, que, por sua vez, o Estado tem a obrigação de oferecer.

Soares (2009) traz exemplos de jovens e adultos que concluíram a educação básica em países desenvolvidos, porém ainda permanecem na condição de analfabetos funcionais. Por essa razão, seria interessante “[...] ampliar o conceito de letramento definido pela escola, acrescentando a ele comportamentos letrados cotidianos que a aprendizagem formal em contextos escolares não parece promover” (SOARES, 2009, p. 100-101).

A seleção e a organização dos conteúdos escolares ensinados às novas gerações de trabalhadores são objeto de disputa entre capital e trabalho, desde o século XVIII. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola tem a função de reproduzir em cada indivíduo as objetivações do gênero humano (SAVIANI, 2003). Nesse sentido, socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas, enriquecer o universo de significações do indivíduo para além das dimensões aparentes e imediatas dos fenômenos, ultrapassa as ambições do Estado Neoliberal e seus arautos de oferecer uma alfabetização funcional limitada ao domínio da leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas e operação com as chamadas práticas sociais cotidianas. Esse conjunto de elementos constitui-se na camada mais superficial dos conhecimentos e tem sido proclamado no âmbito internacional desde a conferência de Jomtien como necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) ou direitos de aprendizagem, no sentido mínimo que o Estado democrático de direito se comprometeu em oferecer.

Segundo Vigotsky (2001), o desenvolvimento humano ocorre nas contradições e superações das dificuldades adaptativas ao ambiente natural e social, nos processos biológicos e culturais, sendo imprescindível a apropriação dos signos da cultura para ampliar o potencial de desenvolvimento humano com enriquecimento de seu repertório.

No entanto, “[...] os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora do desenvolvimento” (MARTINS, 2015, p. 278). Isso nos levou a empreender a reflexão sobre o quanto a alfabetização funcional é exitosa nessa função social para além de se operar no cotidiano.

Os conceitos científicos superam por incorporação os conceitos cotidianos, e a apropriação dos primeiros é requisito para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento e a linguagem:

O ensino dos conceitos científicos, diferindo radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda. A tomada de consciência dos conceitos científicos pressupõe, necessariamente, o processo de generalização e abstração (MARTINS, 2015, p. 284).

Quando a escola é pressionada a produzir e reproduzir conhecimentos circunscritos ao universo do cotidiano, das objetivações genéricas *em-si* (DUARTE, 2007), aprisionando o aluno ao pragmatismo, a uma formação funcional, as necessidades elementares dos seres humanos são compreendidas como equivalentes das necessidades culturais mais complexas, que envolvem o contato com objetos de saber, o desenvolvimento de hábitos e valores (CHARLOT, 2000), bem como a promoção do desenvolvimento humano (MARTINS, 2015).

Soares (2009) discorre sobre outro método para mensurar o letramento da população: a prática dos levantamentos censitários, apontando que são métodos pouco confiáveis, pois nos censos demográficos não é possível medir o letramento como um contínuo de habilidades. A pergunta feita nos censos demográficos sobre o domínio da leitura e escrita de um bilhete simples avalia oralmente o alfabetismo enquanto técnica que envolve habilidades leitoras e escritoras, mas não a atuação do sujeito social em práticas de leitura e escrita na sociedade.

De fato, não é possível avaliar o letramento pelos censos demográficos, pois não é o objetivo dessa coleta de dados. Os censos demográficos coletam informações gerais da população com o intuito de caracterizar as diferentes dimensões da relação entre sociedade civil e Estado, para, em seguida, orientar políticas públicas.

Outro procedimento apontado pela autora, ainda no âmbito dos levantamentos censitários, seria a o número de anos de estudos concluídos, o que traz em si “[...] o reconhecimento de que o letramento é uma série ou um contínuo de competências e práticas, de certa forma escapando, assim, à dicotomia artificial letramento *versus* analfabetismo” (SOARES, 2009, p. 96).

Nos países desenvolvidos são computadas como alfabetizadas funcionais as pessoas com oito séries de estudos completos. No Brasil, analfabeta funcional é a pessoa que tenha acima de 15 anos de idade e menos de quatro séries do ensino fundamental. Os últimos dados publicados pelo IBGE são do ano de 2009 e contabilizaram 20,3% de indivíduos analfabetos funcionais, segundo o critério de nível de escolaridade (IBGE, 2001-2009).

No entanto, quatro séries de escolarização não são suficientes para a aquisição das habilidades requeridas de leitura e escrita em nível satisfatório para um cidadão ser considerado alfabetizado funcional, conforme demonstram as avaliações federais, devido à influência de fatores intraescolares e extraescolares, sociais e subjetivos:

Os resultados das avaliações dos sistemas de ensino brasileiro, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB ou a Prova Brasil, comprovam, com eloquência, que quatro anos de estudo podem significar coisas muito diferentes em termos de aquisição de habilidades de leitura, de acordo com o grau de desenvolvimento econômico da região; o tipo de escola: pública ou privada; a zona: urbana ou rural; e mesmo o sexo do alunado (RIBEIRO, 2007, p. 112).

Isso chama a atenção para duas possibilidades, pelo menos: ou as escolas certificam os alunos mesmo sem habilidades ou as avaliações são incongruentes com os conteúdos ensinados nas escolas e previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à época. A problematização é importante para pesquisas futuras, mas foge ao escopo desta tese.

Soares (2009) apontou as pesquisas domiciliares como a melhor metodologia para aferir o alfabetismo funcional da população, pois “o levantamento por amostragem pode avaliar e medir em profundidade tanto as habilidades de leitura e de escrita, através de provas e testes, quanto os usos cotidianos dessas habilidades, através de questionários estruturados” (SOARES, 2009, p. 104). Nas pesquisas domiciliares se aplica o teste de alfabetismo multidimensional, ou seja, que afere avaliação das habilidades de leitura, escrita e processamento da informação numérica em textos do uso cotidiano. Posteriormente, são aplicados questionários a fim de investigar a frequência com que as

peessoas realizam atividades relacionadas a leitura, registros escritos e aos cálculos numéricos em diversas práticas sociais, para aferição do letramento.

O Brasil participou do levantamento sobre o alfabetismo funcional por meio do projeto coordenado pela OREALC-UNESCO, assim como outros sete países da América Latina. A pesquisa foi realizada por Ribeiro (1999) e coordenada por Infante (2000), com o apoio da ONG Ação Educativa, na cidade de São Paulo. No Brasil a amostra era de 1.000 pessoas de 15 a 64 anos. Partiu-se da definição de alfabetismo funcional proposta pela UNESCO em 1978: “[...] uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade” (INFANTE, 2000, p. 07). Salientamos que o significado de alfabetismo funcional se relaciona com sociedades letradas, ocidentais, predominantemente brancas e, portanto, não tem abrangência universal.

A pesquisa de Ribeiro (1999) coletou dados sobre alfabetismo e letramento de uma amostra da população brasileira, a fim de reunir subsídios para propor a elaboração de políticas públicas e prescrições curriculares, tanto para a educação de jovens e adultos quanto para a educação regular. Com base nesse trabalho, a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro (em parceria com o IBOPE) criaram o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), “[...] tendo como referência as avaliações internacionais do alfabetismo de jovens e adultos e o debate sobre o letramento na arena educacional” (RIBEIRO; FONSECA, 2015, p. 55).

O INAF visava avaliar a diversidade das práticas de leitura e escrita na sociedade, em contextos práticos cotidianos, assim como “[...] as diferentes capacidades cognitivas e comunicativas envolvidas nessas práticas, segundo as funções que desempenham nesses contextos, e, finalmente, a relatividade dos valores atribuídos aos diferentes letramentos [...]” (RIBEIRO; FONSECA, 2015, p. 52).

Esse indicador foi criado no ano de 2001, apoiando-se na pesquisa de alfabetismo funcional realizada na América Latina por proposição da UNESCO/OREALC e em pesquisas da mesma natureza realizadas em países desenvolvidos do Hemisfério Norte, sob coordenação da OCDE e do Instituto de Estatísticas do Canadá. O INAF foi construído com base em práticas do cotidiano da sociedade brasileira e possui características próprias.

A construção da matriz do INAF tomou como bases matrizes utilizadas em estudos internacionais, principalmente os empreendidos pela OECD

e Unesco [...]. Especialmente com relação aos fatores de dificuldades, muitas pistas foram encontradas nesses antecessores. A integração entre os domínios do letramento e do numeramento, entretanto, é uma abordagem original que, a nosso ver, revela possibilidades de integração do trabalho de docentes de diversas disciplinas, mostrando horizontes comuns a serem buscados por todos, por meio de procedimentos comuns (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 150).

O teste de alfabetismo foi realizado junto à uma amostra da população brasileira durante os anos de 2001 a 2005, avaliando alternadamente as habilidades de leitura/escrita, processamento da informação verbal, o que denominou de letramento, e as representações, ideias, procedimentos matemáticos, nomeadas de numeramento (RIBEIRO e FONSECA, 2015). Os testes de letramento e de habilidades matemáticas tinham, respectivamente, 20 e 36 itens, e suas correções eram feitas a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT) (RIBEIRO; SOARES, 2008).

No âmbito dessa teoria é possível elaborar questões de múltipla escolha e/ou questões para respostas abertas. Na correção são levados em consideração dois parâmetros, a partir da análise do resultado apresentado pela amostra submetida aos testes dentro de um universo. O primeiro parâmetro é o índice de dificuldade extraído pelo cálculo da razão entre o número de acertos e o número total de itens, que varia de zero a um. Quanto mais baixo o índice, mais difícil a questão. O outro parâmetro é o índice de discriminação em que se compara, dentro da amostra, o grupo que teve mais acertos e o grupo que teve menos acertos no teste como um todo, podendo variar de -1 a +1. Quanto maior o valor, mais discriminativo é o teste. A partir dessas análises é possível estabelecer hipóteses sobre as razões dos diferentes desempenhos do grupo nos testes, na busca de uma psicometria que torne a análise dos resultados mais objetiva no que tange à aquisição ou não de habilidades pelo grupo. Uma das limitações da TCT é que, “[...] se o mesmo construto é medido por dois testes diferentes, os resultados não são expressos na mesma escala, impedindo uma comparação direta” (SARTES; FORMIGONI, 2013, p. 243).

No ano de 2006, a partir da análise das informações dos cinco levantamentos nacionais realizados, a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro realizaram uma parceria com a Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso (FUNAP) e aplicaram o teste de alfabetismo a 800 indivíduos de 32 presídios do estado de São Paulo (RIBEIRO; SOARES, 2008). A partir deste estudo de caso, o INAF teve o teste reorganizado, e, desde 2007, há uma única escala de habilidades, contendo 32 questões, sendo aplicado a cada dois anos a uma amostra de 2.000 sujeitos da população

brasileira de 15 a 64 anos. A correção dos testes foi reorganizada e a proficiência dos sujeitos testados passou a ser medida por meio da Teoria da Resposta ao Item (TRI).

A TRI é um modelo estatístico, realizado em grandes amostras, expresso em uma função matemática¹⁵, contabilizada com o uso de computadores. Esta teoria parte do pressuposto que existe um traço latente no indivíduo (constructo), o quanto de conhecimento ou habilidade que determinado sujeito possui. “A partir dele é possível estimar se o indivíduo responderá corretamente determinada questão, estabelecendo para cada item uma probabilidade de resposta” (SARTES; FORMIGONI, 2013, p. 244).

O INAF utiliza o modelo logístico de três parâmetros. O primeiro parâmetro é a discriminação: consiste na pré-testagem dos itens do instrumento avaliativo, cujo objetivo é construir uma escala de proficiência. Os valores das proficiências são subdivididos em cinco intervalos correspondentes aos níveis de alfabetismo funcional: o nível analfabeto constituiu-se na pontuação de 0 a 50; nível rudimentar, 51 a 95 pontos; nível elementar, 96 a 119 pontos; nível intermediário: 120 a 137 pontos, e acima de 137 se situa o nível proficiente de alfabetismo (INAF, 2022).

O segundo parâmetro, “dificuldade”, permite identificar a proficiência mínima que um sujeito deve ter para responder corretamente determinada questão. Assim, se um indivíduo está posicionado no nível 3 da escala do traço latente, é mais provável que ele responda positivamente as questões que estão neste nível e abaixo dele, e menos provável que responda os itens que estão acima desse nível (SARTES; FORMIGONI, 2013). Por fim, o último parâmetro é a probabilidade de acerto casual, o qual valoriza a coerência do padrão de respostas, por exemplo: se em uma prova há uma questão aferindo uma habilidade que se encontra no nível fácil, médio e difícil e o indivíduo errou as duas primeiras questões, acertando a habilidade dominante no item considerado difícil, presume-se que o acerto tenha sido por acaso (ANDRADE; VALLE, 1998).

A partir da TRI é possível aferir as habilidades dos sujeitos sociais com base em um conjunto diferente de questões. Por essa razão, as provas possuem “[...] um banco de itens que pode ser sempre enriquecido com novos itens parametrizados segundo as

¹⁵ $P(U_{ij} = 1/\theta_j, a_i, b_i, c_i) = 1/1 + e^{-1,7 a_i (\theta_j - b_i)}$, em que $P(U_{ij} = 1/\theta_j, a_i, b_i, c_i)$ representa a probabilidade de um indivíduo responder corretamente ao item i . U_{ij} representa a resposta ao item da prova; θ_j é o traço latente; a_i – parâmetro de discriminação do item i ; b_i – parâmetro de dificuldade do item i ; c_i – parâmetro de acerto ao acaso do item; e – constante com valor de 2,72. “O parâmetro a deve ser entendido como a capacidade do item de diferenciar indivíduos quanto à intensidade do traço latente e o parâmetro b representa o grau de dificuldade de o item gerar uma resposta afirmativa. A métrica do parâmetro b pode variar entre $-\infty$ e $+\infty$, mas comumente varia entre -4 e $+4$ ” (SARTE; FORMIGONI, 2013, p. 245).

mesmas escalas” (CONTRERAS; LIMA, 2015, p. 59). Dessa maneira, é possível comparar resultados de diferentes testes e populações (ANDRADE; VALLE, 1998).

No teste do INAF, além do teste cognitivo, os entrevistadores realizam um questionário contextual, a fim de investigar as práticas sociais cotidianas em que os sujeitos utilizam o código escrito. Foram elaboradas perguntas como a frequência com que as pessoas leem, escrevem e utilizam materiais escritos no ambiente de trabalho e fora dele e a autopercepção dos sujeitos sociais em relação ao julgamento que eles fazem de suas habilidades.

O teste do INAF é realizado presencialmente em domicílio, e a prova possui somente questões abertas. A sua aplicação contém três etapas, organizadas de forma que sua dificuldade seja crescente.

Na primeira parte, o entrevistado recebe em suas mãos um documento com textos breves e imagéticos, o entrevistador lê a pergunta e o entrevistado responde oralmente. Na segunda etapa, o entrevistador lê a pergunta e o entrevistado responde por escrito, no entanto, os textos são mais complexos, constituindo-se de “[...] textos mais longos, gêneros textuais menos usuais, gráficos, tabelas” (CONTRERAS; LIMA, 2015, p. 78). A última fase do teste consiste de textos mais complexos em que o entrevistado lê e responde por escrito as questões (CONTRERAS; LIMA, 2015).

A amostragem da população é estratificada proporcionalmente à população brasileira de cada região, zona urbana e rural. Dentro de cada região, são selecionadas as populações de 15 a 64 anos, sob o método Probabilidade Proporcional ao Tamanho (PPT). A seleção das pessoas é feita com base nos dados populacionais do IBGE mais recente (Censo ou PNAD) segundo sexo, idade, escolaridade e condição de ocupação.

No primeiro estágio, os municípios são selecionados probabilisticamente através do método Probabilidade Proporcional ao Tamanho (PPT), com base na população de 15 a 64 anos de cada município. No segundo estágio, são selecionados os conglomerados (setores censitários), com o PPT sistemático, sendo a medida de tamanho a população de 15 a 64 anos residente nos setores. Finalmente, no terceiro estágio é selecionado em cada conglomerado um número fixo de respondentes segundo cotas definidas, considerando as variáveis sexo, idade, grau de instrução e ocupação (CONTRERAS; LIMA, 2015, p. 84).

Assim como na pesquisa elaborada por Kirsch, Jungeblut, Jenkins et al. (1993), o INAF trabalha com o modelo tridimensional de textos para aferir o alfabetismo: textos em prosa, com informação numérica e esquemáticos, para populações-alvo diferentes da

população brasileira. “Essa metodologia de medição do alfabetismo foi adotada e desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) que vem, há dez anos, realizando estudos comparativos entre países do Norte” (RIBEIRO; FONSECA, 2015, p. 54).

Os textos selecionados são adaptados à realidade brasileira, e suas temáticas se referem à esfera doméstica (administração doméstica, cuidado e educação das pessoas), ao campo do mundo do trabalho (empregar-se, realizar e aprender tarefas relativas ao trabalho) e ao contexto escolar (assistir às aulas, estudar, fazer exercícios, exames e trabalhos escolares) (RIBEIRO; FONSECA, 2015).

Berliner e Elliot (2011) realizaram análise do INAF com base nos padrões estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, que é um “critério-fonte” dos padrões de avaliação em larga escala nos EUA e Canadá, para instrumentos avaliativos. Para ser considerado útil, o instrumento de avaliação deve ter a identificação do interessado e dos valores a serem atribuídos a cada item; deve ser claro, ágil, abrangente e produzir impacto. Quanto ao avaliador, deve ter credibilidade. A precisão se refere à natureza das informações, análises, descrições, fontes, documentos. O instrumento deve ainda, produzir um relatório imparcial, com conclusões justificadas e possibilitar a meta-avaliação. As propriedades requeridas são utilidade, precisão, propriedade e viabilidade. Enfim, o instrumento de avaliação deve ser viável quanto aos custos e procedimentos (Quadro 1).

Em relação aos padrões de utilidade elencados pelo comitê de avaliação norte-americano, o INAF atende parcialmente dois quesitos complementares: a agilidade na produção e disseminação do relatório da avaliação e o impacto da avaliação, pois, “[...] os indicadores poderiam ser explorados nos meios de comunicação de massa e seu resultado ganhasse notoriedade e com isso provocar o debate sobre o modelo da educação brasileira” (BERLINER; ELLIOT, 2011, p. 75).

Os padrões de viabilidade e precisão do teste do INAF estão em total consonância com os elencados pelo *Joint Committee*. No entanto, em relação aos padrões de propriedade, um deles é atendido parcialmente e dois não são contemplados. O padrão de propriedade no que tange à apresentação dos resultados da avaliação “[...] pode ser mais ampla, já que o indicador é reconhecido como referência pelo MEC e tem a capacidade de trazer a luz alguns enfoques da educação, menos abordados” (BERLINER; ELLIOT, 2011, p. 76). De acordo com a análise das autoras, os padrões conflitos de interesse e responsabilidade fiscal “[...] não são padrões contemplados e pertinentes, já que não há

um cliente direto contratante do serviço. O INAF é uma iniciativa sem fins lucrativos de duas instituições: o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa” (BERLINER; ELLIOT, 2011, p. 77) (Quadro 6).

Quadro 6 – Análise do desempenho do teste INAF segundo os padrões estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*

	Padrões	Atende
UTILIDADE	Identificação do interessado	sim
	Credibilidade do avaliador	sim
	Abrangência e seleção de informação	sim
	Identificação dos valores	sim
	Clareza do relatório	sim
	Agilidade na produção e disseminação do relatório da avaliação	parcial
	Impacto da avaliação	parcial
PRECISÃO	Documentação do programa	sim
	Análise do contexto	sim
	Descrição de finalidades e procedimentos	sim
	Fontes confiáveis de informação	sim
	Informações válidas	sim
	Informações fidedignas	sim
	Informações sistemáticas	sim
	Análise das informações quantitativas	sim
	Análise das informações qualitativas	sim
	Conclusões justificadas	sim
	Relatório imparcial	sim
	Meta-avaliação	sim
PROPRIEDADE	Orientação para o serviço	sim
	Acordos (contratos) formais	sim
	Direitos dos indivíduos	sim
	Relações humanas	sim
	Avaliação completa e justa	sim
	Apresentação dos resultados da avaliação	parcial
	Conflitos de interesse	não
	Responsabilidade fiscal	não
VIABILIDADE	Procedimentos práticos	sim
	Custo efetividade	sim

Fonte: Elaboração da autora com base em Berliner e Elliot, 2011.

Por fim, concluem que o INAF é um indicador capaz de representar o Brasil alfabetizado funcionalmente e contribuir para as análises estatísticas desta temática.

As habilidades para considerar um cidadão alfabetizado funcionalmente vão depender das necessidades sociais cotidianas no que tange ao uso da leitura, escrita e pensamento matemático da sociedade naquele momento histórico. O alfabetismo funcional muda ao longo do tempo, pois deriva do entendimento do que vem a ser funcional em cada período e a busca de instrumentos de aferição precisos, que logram êxito em matematizar a proficiência, confere um estatuto científico ao processo que contribui para a sua aceitação social. Porém, os conteúdos avaliados são os mínimos exigidos para um alfabetismo instrumental, que se constitui apenas no início do processo de escolarização, mas é insuficiente para promover o pleno desenvolvimento das funções psíquicas, o enriquecimento cultural e a aplicação de recursos para a vida plena e a apropriação crítica da realidade.

3.1 INAF: concepções e objetivos

Assim como os testes de alfabetismo funcional realizados nos EUA e pela UNESCO/OCDE, o INAF foi elaborado a partir da concepção de alfabetismo como um contínuo que envolve habilidades de leitura e escrita das mais simples às mais complexas. Desde a sua primeira aplicação até o ano de 2015, os resultados dos testes eram classificados em quatro níveis: 1 - analfabeto, 2 - rudimentar, 3 - básico, 4 - pleno. Os cidadãos contabilizados no nível analfabeto não possuem o domínio mínimo de leitura e escrita para a realização de atividades diversas, no entanto, as equipes da ONGs Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro optaram por também computar os indivíduos analfabetos no mesmo grupo dos analfabetos funcionais. Dessa maneira, os níveis 1 e 2 caracterizavam os cidadãos como analfabetos funcionais, e os níveis 3 e 4 como alfabetizados funcionalmente.

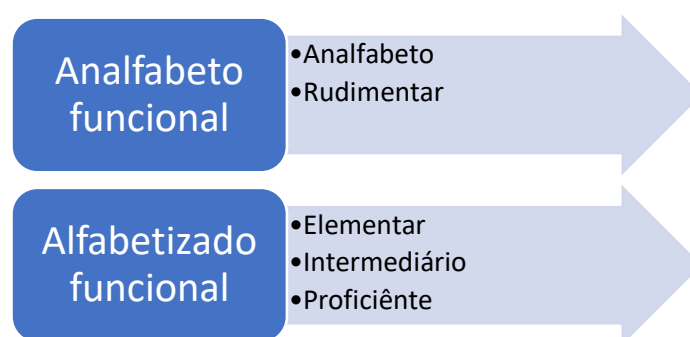
Diferentemente das pesquisas sobre alfabetismo funcional desenvolvidas nos países do Norte, o INAF reconheceu o analfabetismo como fenômeno que ainda merece atenção e constitui o primeiro nível da escala. Numa visão mais generosa e, procurando traduzir os avanços importantes que o Brasil conquistou nas últimas décadas, também se considerou o nível básico como suficiente, utilizando-se para efeito de comunicação com o grande público, a soma do nível rudimentar e dos analfabetos para quantificar o chamado “analfabetismo funcional” (RIBEIRO; FONSECA, 2015, p. 73, grifos nossos).

Historicamente, a palavra “analfabeto” caracteriza-se pela ausência do domínio da leitura e da escrita; por isso os censos demográficos utilizam a palavra “analfabetismo” absoluto. Já a denominação de analfabetismo funcional se refere aos indivíduos que aprenderam a ler e a escrever, mas não conseguem fazer uso dessas habilidades na vida em sociedade. O INAF realizou a união da categoria analfabeto absoluto com o alfabetizado rudimentar, considerando que, na vida em sociedade, ambos não conseguem responder às demandas cotidianas de uma sociedade letrada. No entanto, a junção do analfabetismo absoluto na categoria do analfabetismo funcional, contribuiu para camuflar um problema ainda existente no nosso país, em que 6,6% da população de 15 anos de idade em diante são analfabetos absolutos (IBGE, 2019).

Conforme discutimos no capítulo 1, o analfabetismo funcional, o analfabetismo absoluto e o alfabetismo funcional revelam a dívida histórica do Estado brasileiro em prover a educação desde a alfabetização da população no sentido de domínio técnico, científico e social do código básico escrito até o acesso aos demais elementos da cultura.

A complexificação das demandas em sociedade que requerem o uso da leitura e da escrita fez com que o INAF revisse os níveis de alfabetismo que compõem o grupo alfabetizado funcional e, a partir do ano de 2015, reorganizou as classificações. O nível que abrange os analfabetos funcionais continuou com as subescalas de analfabetos e alfabetizados rudimentares. Já o nível que compreende os alfabetizados funcionais teve uma subdivisão em alfabetizados elementar, intermediário e proficiente.

Figura 1 - Níveis de alfabetismo utilizado pelo INAF do ano de 2015 em diante



Fonte: Elaboração da autora.

A mudança para cinco níveis de alfabetismo veio acompanhada de algumas alterações na complexidade das habilidades aferidas, como a função e/ou os nomes dos sinais de pontuação; interpretação e síntese de textos diversos; aplicação de regras aos

casos particulares, a partir de evidências e argumentos; confronto da visão de mundo do entrevistado com uma moral de história; elaboração de um texto de maior complexidade; números na ordem dos milhões e uso da porcentagem.

O Quadro 7 apresenta o domínio de habilidades, a partir do ano de 2015, referentes aos níveis de alfabetismo. As habilidades concernentes ao analfabetismo funcional englobam a incapacidade ou ineficiência para a execução das atividades propostas pelo teste (nível analfabeto), as habilidades de localização explícita de informações, identificação dos sinais de pontuação mais utilizados na língua portuguesa, resolução de problemas matemáticos envolvendo operações simples e a relação entre grandezas e unidade de medida (nível rudimentar de alfabetização).

Quadro 7 – Domínio de habilidade referente aos níveis de analfabetismo funcional do ano de 2015 em diante

Nível	Letramento	Numeramento
Analfabetismo	Não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).	
Rudimentar	Localiza uma informação explícita em textos muito simples e/ou familiares, compostos de sentenças e palavras (anúncios, títulos numa capa de revista, calendário). Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação e interrogação) pelo nome ou função.	Lê e escreve números familiares, localiza uma informação numérica evidente em textos muito simples e de uso corrente. Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida.

Fonte: INAF, 2022.

Os indivíduos alfabetizados funcionalmente podem ser divididos em três subescalas, as quais implicam habilidades mais complexas. Dessa maneira, o nível elementar engloba o domínio da leitura e interpretação de textos de extensão média, resolução de problemas com números da ordem de milhar e capacidade de relacionar informações de gráficos e tabelas. O nível intermediário exige a localização de informações explícitas e implícitas de um texto, com capacidade de inferência e síntese. Na área da matemática requer o cálculo de porcentagem e proporções com números na

ordem de milhões. O nível proficiente engloba todas as habilidades anteriores com o acréscimo da capacidade de interpretação e elaboração de textos (Quadro 8).

Quadro 8 – Domínio de habilidade referente aos níveis de alfabetismo funcional do ano de 2015 em diante

Nível	Letramento	Numeramento
Elementar	Lê um texto com extensão média, localiza uma informação, podendo fazer pequenas inferências. Pode utilizar recursos para se orientar na leitura, como sumário, subtítulos e legendas.	Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (calcular valor total de uma compra, calcular troco, contar dinheiro). Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário	Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, figuras de linguagem ou sinais de pontuação.	Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informação, elaboração e controle em situações diversas.
Proficiente	Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento	Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). Resolve situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos que envolvem etapas de

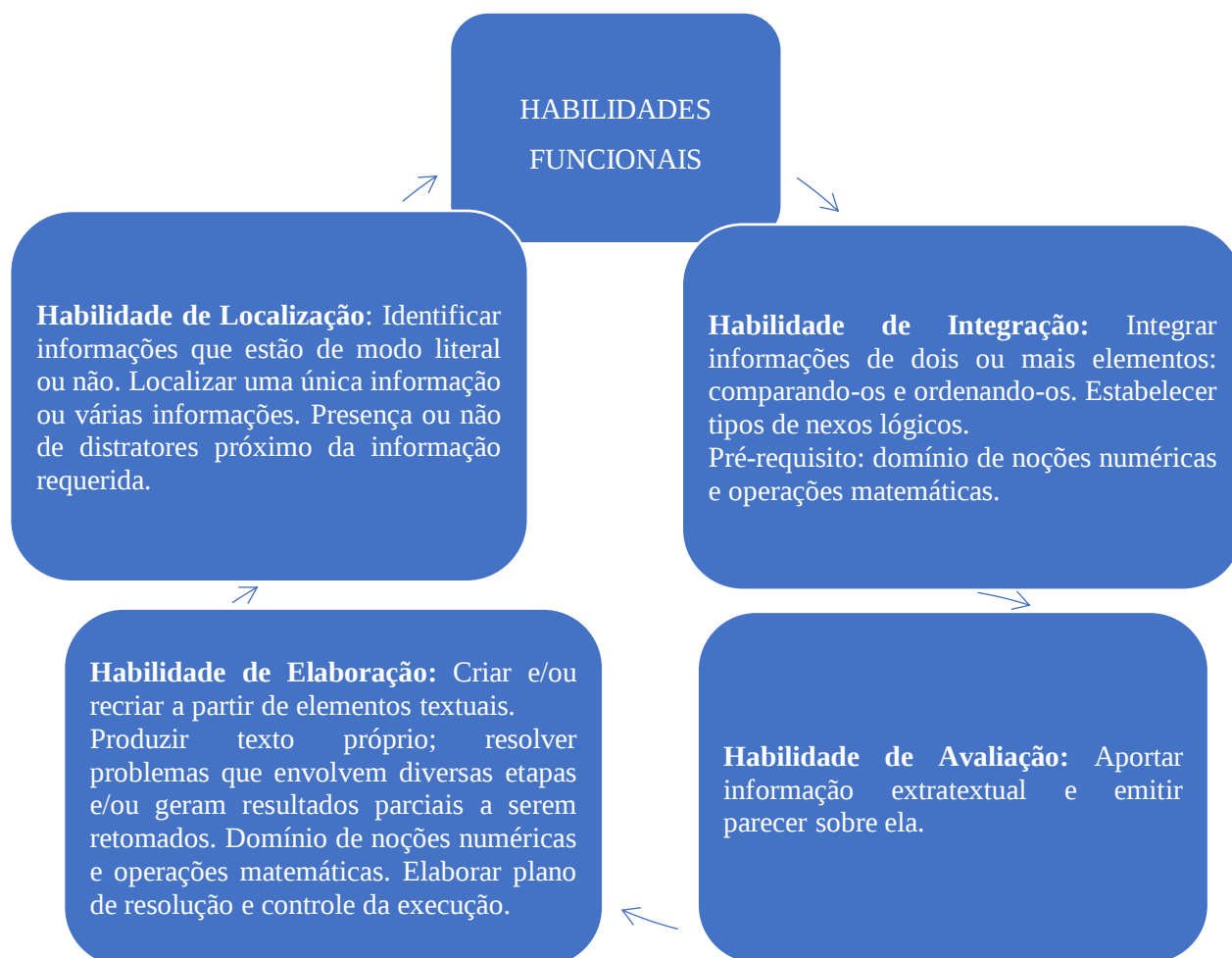
	ou estilo do autor do texto.	planejamento, controle e elaboração exigindo a retomada de resultados parciais e o uso de inferências.
--	------------------------------	--

Fonte: INAF, 2022.

As habilidades avaliadas no INAF são expressas em quatro grupos: habilidades de localização, integração, elaboração e avaliação, utilizadas na realização de tarefas não escolares que envolvem a leitura, a escrita e o processamento da informação quantitativa.

Na medida em que o nível de alfabetismo a ser avaliado no instrumento é mais alto, são apresentados no teste exercícios para avaliar as quatro habilidades com níveis de dificuldade maiores. A partir do ano de 2006 foram incluídas, também, as habilidades elementares, com o objetivo de avaliar os programas de alfabetização inicial de jovens e adultos. As habilidades elementares são: reconhecimento de letras, algarismos e sinais gráficos usuais; leitura de números e palavras, fluência; reconhecimento do tipo ou finalidade de textos/instrumentos; registro escrito (RIBEIRO; FONSECA, 2015).

Figura 2 – Habilidades funcionais aferidas no INAF



Fonte: Elaboração da autora

Ribeiro e Fonseca (2015), ao discorrerem sobre o desenvolvimento metodológico do INAF, apresentaram as habilidades funcionais e as elementares que são aferidas pelo teste. As autoras trouxeram os dados atualizados da primeira década do indicador (2001/2011), em que constam as habilidades de leitura/escrita e de noções matemáticas. O site do INAF (2022) contém as habilidades do último teste, realizado no ano de 2018, que são as mesmas apresentadas por Ribeiro e Fonseca (2015). O próprio website indica um artigo científico das autoras (RIBEIRO; FONSECA, 2010) para o aprofundamento da temática em que constam as habilidades funcionais e elementares aferidas no teste, os tipos de textos utilizados e os fatores de dificuldade apresentados pelos entrevistados que se encontram nos diferentes níveis de alfabetismo.

As habilidades funcionais prioritárias no domínio da leitura e escrita como prática social (letramento) e nas representações e procedimentos matemáticos (numeramento) são: localização, integração, elaboração e avaliação, as quais privilegiam diferentes capacidades, tais como localizar, ler, identificar, reconhecer, comparar, relacionar, resolver, contar, inferir, sintetizar, distinguir, conceber, avaliar, acompanhar, descrever, preencher, elaborar, reescrever, inserir, representar, confrontar, julgar, opinar e estimar. Essas habilidades são avaliadas com base no caráter visual direto dos textos apresentados. Há uma relação unidirecional entre o texto e a resposta, não sendo necessária uma compreensão global, mas uma generalização empírica (Quadros 9, 10, 11 e 12).

As habilidades são escolhidas a partir da concepção de aprendizagem como mudança de comportamento visível, da perspectiva da ciência do comportamento elaborada por Skinner (1957). O autor compreende o comportamento verbal essencialmente no tocante à relação ensino/aprendizagem como operante, sendo mantido por relações de mediação com o ouvinte. O comportamento verbal, emitido pelo sujeito não se restringe ao vocal, mas pode se dar por meio de gestos, escritos, desenhos. O que define esse tipo de comportamento é o efeito sobre o ouvinte, ou seja, os aspectos funcionais. O foco não é a função comunicativa, mas a ação e adaptação do sujeito ao meio (BARROS, 2003). Para Skinner (1957), há seis comportamentos verbais operantes: mando, tato, ecoico, textual, transcrição e intraverbal.

As habilidades funcionais do alfabetismo funcional se relacionam com o comportamento textual, pois “[...] são respostas verbais (oralização) controladas por estímulos discriminativos verbais visuais (texto escrito) e mantidas por reforçamento

social” (BARROS, 2003, p. 78). O comportamento textual tem uma correspondência funcional entre resposta e estímulo, feito de maneira oral ou escrito sem estabelecer relações com o conhecimento culturalmente veiculado na sociedade.

Quadro 9 - Descritores das habilidades de Localização, com ênfase nas capacidades

CAPACIDADE	OBJETO
Localizar	Uma informação cuja disposição no texto é saliente ou canônica (título, autor, remetente, destinatário); Uma ou mais unidades de informação explícita(s), expressa(s) de forma literal ou realizando pequenas inferências (a informação do texto não corresponde literalmente à forma de consigna); Informações numéricas em textos diversos; Informações numéricas em calendários, tabelas, gráficos, setor e linha.
Ler	Relógio de ponteiro ou digital e outros aparelhos de medida comuns (balança, régua ou recipiente graduado em mililitros ou fração do litro, fita métrica, termômetro).

Fonte: Ribeiro e Fonseca, 2015, p. 61.

Quadro 10 - Descritores das habilidades de Integração, com ênfase nas capacidades

CAPACIDADE	OBJETO
Identificar	Posição de nome ou palavra em lista ordenada alfabeticamente; relações de causa/consequência quando não explícitas; semelhanças ou diferenças entre aspectos descritos, argumentos; evidências que fundamentam uma afirmação ou um argumento; relações entre personagens de uma narrativa; o foco narrativo (quem conta a história); posicionamento implícito do autor ou narrador ou a moral implícita de uma historieta ou fábula; a parte e o total a que se refere uma informação fracionária ou percentual; taxas de variação ou tendências de fenômenos representados por meio de gráficos; valores intermediários e valores assinalados em uma linha graduada (como em indicadores de nível nas paredes de um recipiente, mostradores de aparelhos de medidas, ou em eixos gráficos).
Reconhecer	Referente de termo substituto (pronomes, sinônimos, expressões anafóricas, siglas, nomenclaturas científica ou popular); características do personagem com base em suas ações; os motivos das ações dos personagens; o efeito de sentido ou estético de certas escolhas léxicas ou sintáticas, do uso de figuras de linguagem ou sinais de pontuação; a relação entre o que se mede, a unidade de medida utilizada e a expressão da medida; a relação de proporcionalidade direta ou inversa entre grandezas, em contextos cotidianos; o significado do quadrante do gráfico na representação da direção e/ou do sentido da grandeza representada (por exemplo: valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência, etc.); e utilizar elementos de referência externos ao corpo de texto (índice, sumário, glossário, nota de rodapé, nota bibliográfica).
Comparar	Afirmações, proposições, argumentos, fatos, características de coisas ou processos, acontecimentos, prescrições (por exemplo, qual dos comentários é o menos favorável, qual remédio tem mais contraindicações, etc.);

	números (códigos, indicadores de quantidade ou ordem, valores monetários, medidas, datas): maior/menor, mais/menos, mínimo/máximo, antes/depois, igualdade/diferença, dentro/fora de intervalos; grandezas a partir de informações percentuais; ou relacionar informações que constam de um gráfico ou tabela (inclusive no título, cabeçalho ou legenda).
Relacionar	Regra ou generalização com caso(s) particular(es); a dimensão da representação cartográfica à escala utilizada; as informações gráficas de um mapa ou diagrama com seu título, cabeçalho ou legenda.
Resolver	Situações problema envolvendo adição, subtração, multiplicação ou divisão; noção de dobro, metade e números fracionários usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$); problemas que envolvam cálculo de perímetro e área; um valor a partir da informação percentual ou a porcentagem a partir dos valores da parte e do todo.
Contar	Coleções pequenas e coleções maiores, com elementos organizados ou dispersos, parcialmente visíveis ou que exigem recorrer a estratégias de agrupamento; cédulas e/ou moedas para conhecer o valor total ou obter um valor total dado.
Inferir	O sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto.
Sintetizar	Acontecimentos que constituem o conflito ou o desfecho de uma narrativa.
Distinguir	Um evento probabilístico de um fato ocorrido.
Conceber	Possibilidades a partir de operação combinatória.
Avaliar	A probabilidade de ocorrência de um evento.
Acompanhar	Em uma planta ou maquete, a partir de informações verbais de posições relativas ou de direção, um percurso a ser trilhado.
Descrever	Verbalmente um trajeto, usando informações sobre posição, direção e sentido.

Fonte: Ribeiro e Fonseca, 2015, p. 63-64.

Quadro 11 - Descritores das habilidades de Elaboração, com ênfase nas capacidades

CAPACIDADE	OBJETO
Preencher	Formulário diversos incluindo com informação numérica;
Elaborar	Síntese de texto; um texto (mensagem, descrição ou argumentação) com base em elementos do texto ou do contexto dado; uma mensagem, descrição, exposição ou argumentação com base em informações quantitativas retiradas de textos (inclusive tabelas e gráficos) ou contexto dado.
Reescrever	Trecho de uma narrativa, modificando ação ou reação de um personagem, ou o desfecho.
Resolver	Situações problema, relativas a tarefas ou contextos cotidianos, que envolvem diversas etapas, com retomada de resultados parciais (calcular preços com desconto percentual, totalizar compra de quantidades diferentes de vários produtos, somar e dividir em partes iguais, etc.).
Inserir	Ou organizar dados em uma tabela;
Representar	Dados em um gráfico de colunas, linha ou setor.

Fonte: Ribeiro e Fonseca, 2015, p. 65.

Quadro 12 -Descritores das habilidades de Avaliação, com ênfase nas capacidades

CAPACIDADE	OBJETO
Avaliar	A veracidade de uma narrativa, a aplicabilidade de uma prescrição, a coerência de uma argumentação; a suficiência e/ou consistência dos dados de um problema entre si, ou deles com a solução apresentada ou produzida.
Confrontar	Ideias do texto ou a moral da história com sua própria opinião, vivência ou visão de mundo, ou ainda com padrões morais ou ideias do senso comum.
Julgar	A clareza e a suficiência das informações do texto.
Opinar	Sobre o posicionamento ou o estilo do autor do texto.
Estimar	Medidas ou grandezas, guardando coerência com informações prestadas e/ou com o que é razoável no contexto.
Reconhecer	Os efeitos de sentido (ênfases, apagamentos ou distorções) provocados pela escolha de certos modos de representação de informação quantitativa (forma do gráfico, escala, escolha do padrão de comparação, escolha do intervalo estudado, escolha do total usado como referência para dados percentuais, escolha da unidade ou do sistema de medidas).

Fonte: Ribeiro e Fonseca, 2015, p. 66.

Ao analisarmos as habilidades funcionais, depreendemos que predomina o pensamento no âmbito dos conceitos cotidianos, conforme a concepção de alfabetismo que fundamenta o INAF. Privilegiam-se os aspectos aparentes dos gêneros textuais em contato com as práticas sociais. No âmbito da análise aplicada do comportamento, as práticas sociais consistem em “[...] propagação de comportamentos aprendidos similares por sucessivos indivíduos, [...] transmissão de modos de agir [...]” (SAMPAIO; ANDREY, 2010, p. 190).

Assim, todo o constructo que fundamenta o INAF, desde a concepção à aplicação e análise dos resultados está circunscrito à perspectiva funcionalista, linear e reducionista sobre o ser humano, em que “Ele começa por um organismo e se torna uma pessoa, ou *self* quando ele adquire um repertório de comportamento” (SKINNER, 1974/1976, p. 247 *apud* MICHELLETO; SÉRIO, 1993, p. 16). Pode-se inferir, então, que a concepção de alfabetismo funcional pode ser aferida pela observação da aquisição de novos comportamentos, a partir do contato com a cultura letrada e seus efeitos na relação dos sujeitos com as práticas sociais cotidianas. Essas relações são tratadas como se fossem suficientes para os indivíduos “funcionarem” no mundo.

Em última análise, o objeto de interesse é a reprodução social, a acomodação ao *status quo*, não a sua transformação. Ao analisarmos as habilidades funcionais aferidas no INAF, concluímos que a análise, síntese, comparação e generalização são feitas a partir

de percepções das características gerais dos textos apresentados. Predomina o pensamento empírico, construído na experiência cotidiana dos sujeitos sociais.

Por essa via, a representação da realidade conquista importantes dimensões, tais como quantidade, qualidade, propriedades, medida etc.; aspectos esses ligados diretamente ao plano concreto das imagens. Do movimento que se inicia com as impressões de algo que se expressa cognitivamente surge a determinação qualitativa e quantitativa do objeto captado, e a identidade e a diferença se tornam acessíveis. Destarte, as possibilidades cognitivas do pensamento empírico são muito amplas, assegurando ao indivíduo um vasto campo de discriminação e designação de propriedades dos objetos e suas relações (MARTINS, 2015, p. 207-208; grifos nossos).

Segundo Luria (1981), o pensamento percorre cinco etapas: 1 - compreensão da tarefa, motivo de sua realização, confronto com uma situação em que inicialmente não há solução; 2 - investigação das condições em que o problema se insere e refreamento de respostas impulsivas; 3 - definição de estratégia a ser adotada para a resolução deste problema; 4 - uso de métodos, operações e signos da cultura que o sujeito possui; 5 - identificação de uma resposta ao problema. “Contudo essa descoberta ainda não representa a completude do processo, posto que ainda restará a verificação da solução ou respostas encontradas” (MARTINS, 2015, p. 195).

É importante salientar que no momento operacional do processo – nomeado de quarta etapa do pensamento – o sujeito social utiliza as “ferramentas” que possui; portanto, quanto maior a apropriação dos signos culturais, maiores as possibilidades de resolução de um determinado problema e de enriquecimento do pensamento (MARTINS, 2015).

As quatro atividades do pensamento no processo de ideação que serão expressas em conceitos e juízos são: análise/síntese, comparação, generalização e abstração. A análise constitui-se na decomposição do fenômeno em unidades, porém não unidades isoladas, mas constituintes de um todo, cujas conexões são unidas pela síntese. Essas duas operações mentais integram todas as demais, e, a partir delas, é possível a comparação, dos aspectos aparentes do fenômeno, tais como semelhanças, diferenças e quantificação.

A identidade e a diferença resultantes da comparação despontam, originariamente, dos aspectos externos, ou seja, impõem-se como relações externas advindas das manifestações fenomênicas da realidade. Assim a profundidade e o alcance do pensamento vinculado à comparação pressupõem, para além do encontro dessas relações, a busca dos nexos internos essenciais por meio de análises e sínteses cada vez mais abstratas (MARTINS, 2015, p. 198).

Uma operação do pensamento supera por incorporação a subsequente; dessa maneira, a comparação é uma premissa para a generalização, que se constitui na identificação de propriedades gerais existentes nos objetos, fenômenos da vida social e natural. “A tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral, e não uma simplificação do pensamento na captação do real” (MARTINS, 2015, p. 199).

Os conceitos espontâneos, base do pensamento empírico, são gerados no cotidiano da prática social, orientados por uma função pragmática e imediata. “Cumprindo, sobretudo, a função de analisar e estabelecer diferenciações primárias na realidade ele possibilita domínios abstratos de razoável amplitude” (MARTINS, 2015, p. 208). No entanto, o pensamento por conceitos cotidianos nem sempre é um processo consciente.

Heller (2000) elaborou o conceito de vida cotidiana e não cotidiana a partir da relação entre a reprodução do indivíduo e a reprodução do gênero humano. A reprodução do indivíduo se dá na reprodução da espécie e condensa as características que diferenciam o ser humano dos outros animais; já a reprodução do gênero humano é a apropriação pelos indivíduos de tudo que a humanidade produziu até aquele momento histórico, ou seja, a cultura.

Os conceitos de atividade cotidiana e atividade não cotidiana não devem ser pensados por separações rígidas, mas em uma relação dialética, pois há atividades que podem ser ora cotidianas, ora não cotidianas, ou as duas ao mesmo tempo, como, por exemplo, a linguagem: quando uma criança começa a falar ou quando adultos estão conversando em momentos informais do dia a dia, a linguagem é usada sem reflexão, na base da atividade cotidiana; no entanto, quando a linguagem está sendo utilizada em uma aula, na elaboração de um livro, então se faz necessária uma reflexão constante para com a mesma (DUARTE, 2007).

Duarte (2007) expõe que as objetivações genéricas para-si formam a base do âmbito não cotidiano, em que os indivíduos empregam a reflexão e a problematização, tais como os campos da ciência, filosofia e artes. Já as objetivações genéricas em-si consistem na base da vida cotidiana, em que ações, pensamentos e a própria formação do indivíduo são produzidas e reproduzidas sem uma reflexão consciente e de maneira pragmática; este é o *locus* do imediatismo, não sendo necessária a reflexão de base científica e racional. O autor adverte que o pensamento cotidiano não é necessariamente sinônimo de alienação,

mas esse processo torna-se alienante quando o sujeito social não tem a oportunidade de avançar do pensamento cotidiano para o pensamento por conceitos.

As objetivações genéricas em-si, assim como a estrutura das formas de pensamento e ação da vida cotidiana, não podem ser identificadas com a alienação. Mas podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida. Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana (DUARTE, 2007, p. 39).

As objetivações genéricas para-si constituem objetivações e apropriações da cultura. A linguagem escrita é uma objetivação genérica e, na nossa sociedade, é a condição primeira para a apropriação de outros signos da cultura.

O pensamento teórico, base dos conceitos científicos, incorpora os conceitos cotidianos e os reconfigura. Diferencia-se pela “qualidade do pensamento”, o qual promove mudanças qualitativas no sistema interfuncional psíquico dos indivíduos e reconfigura as funções de generalização e abstração.

O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa. Sendo assim, consiste na base real da verdadeira imaginação e dos atos criativos (MARTINS, 2015, p.209).

Diferentemente dos conceitos cotidianos, que são apreendidos na relação prática do sujeito na sociedade, os conceitos científicos necessitam de intencionalidade e têm início numa atividade mediada pelo conhecimento (ASBAHR, 2020). É nesta reconfiguração do pensamento que a escola e a qualidade do ensino nesta instituição assumem um papel essencial.

Cabe à escola trabalhar com as objetivações para-si em um processo educativo constante e consciente. Assim, a educação escolar é de fato, mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos da vida não cotidiana e não pode ser objeto de políticas que lhe imponham apenas a reprodução do cotidiano e sua elevação ao estatuto de formação

humana suficiente, pois não se trata do provimento, mas do mínimo de recurso já definido com as NEBAS e os direitos de aprendizagem.

Os indivíduos alunos, formados no âmbito do cotidiano, constroem uma individualidade em-si, e na escola, com o aprendizado dos conteúdos científicos, com a filosofia e com as artes, é possível um passo em direção a desfetichização do mundo, travando uma relação consciente com suas próprias ações. Salientamos que esse processo não é linear, mas trata-se de promover uma relação com o indivíduo aluno mediada pelo conhecimento, na possibilidade do vir a ser a partir da sua formação.

O teste do INAF afere conhecimentos cotidianos. A incapacidade dos sujeitos sociais de responderem corretamente aos itens do teste é atribuída por Soares (2009) à falta desse tipo de conhecimento nas escolas públicas brasileiras, o que é revelador da concepção de educação defendida pelos promotores do INAF.

No entanto, se os conceitos científicos incorporam e superam os conceitos cotidianos, modificando as funções psíquicas, então um ensino visando a apropriação dos primeiros seria uma das condições para um bom desempenho nas questões que aferem os conceitos cotidianos no teste do INAF. Por esta razão, um ensino calcado nos conceitos científicos não pode se confundir com “verbalismo” (DUARTE, 2007; MARTINS, 2015; ASBAHR, 2020; PAES, 2020; PASQUALINI, 2010; MARSIGLIA, 2011).

Trata-se, em última análise, da qualidade da escola pública que se afasta do ideal de uma formação consistente, omnilateral, que articule a cultura geral e os conhecimentos sobre os processos de trabalho, na perspectiva politécnica e tecnológica, para se assumir a qualidade no sentido de produção de força de trabalho funcional ao capital, na sua atual configuração. Em se tratando de uma conjuntura de precarização das condições e dos contratos de trabalho, o trabalhador com uma formação de qualidade é aquele que adquire um perfil proativo, resiliente, sendo capaz de ler, escrever e resolver problemas, com liderança, colaborativo – em uma palavra, com competências cognitivas e socioemocionais.

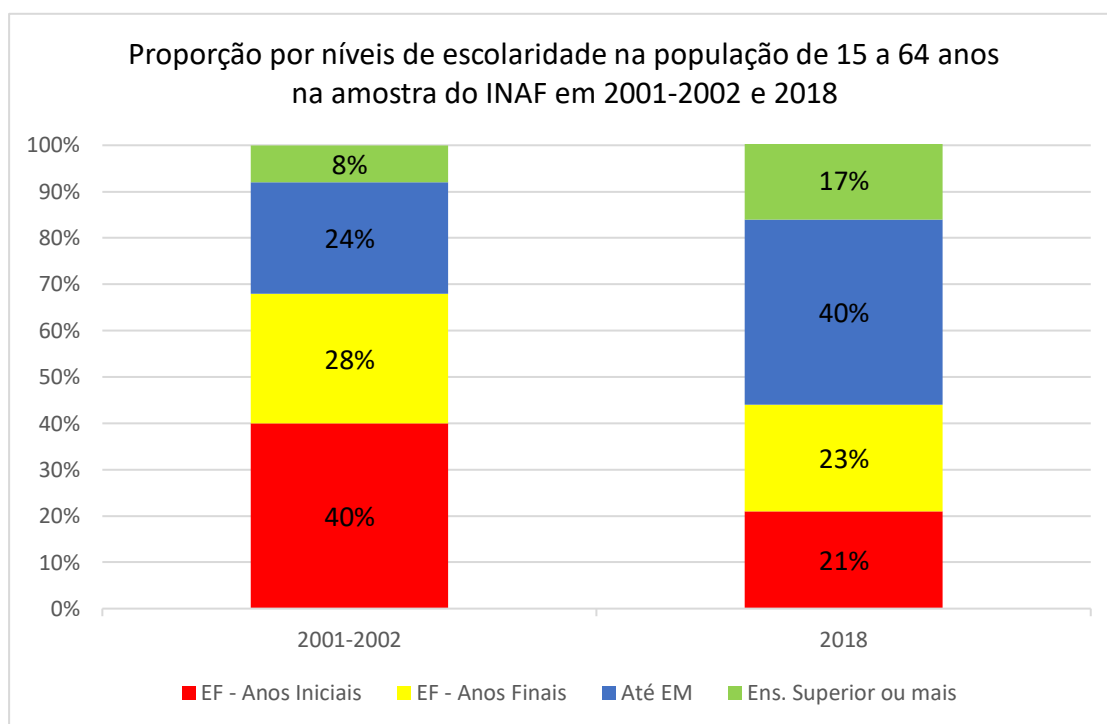
3.2 – OS RESULTADOS DO INAF: um diagnóstico sobre a alfabetização funcional e a escolarização da população brasileira

Para analisarmos os dados do INAF referentes aos níveis de alfabetismo da população brasileira das duas primeiras décadas do século XXI, faz-se necessário

considerar que esses dados refletem ações governamentais realizada em períodos anteriores, via políticas públicas que intensificaram o acesso à escola pública.

O avanço na escolarização da população brasileira pode ser constatado no gráfico abaixo, que traz os dados dos níveis de escolaridade da população de 15 a 64 anos de idade. Segundo o INAF (2018, p. 9), “[...] o perfil da população e da amostra variaram pouco ao longo desses 17 anos nas principais variáveis demográficas, exceção feita à variável escolaridade”.

Gráfico 3 – Proporção por níveis e escolaridade na população de 15 a 64 anos segundo o INAF de 2001-2002 e 2018



Fonte: INAF, 2018, p. 9.

Na primeira edição do INAF (2001-2002), 40% da população de 15 a 64 anos tinham no máximo quatro ou cinco anos de estudo, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental; já nos dados do INAF de 2018, 21% da amostra estavam cursando ou tinham concluído o ensino fundamental I. A população que tinha concluído ou estava cursando os anos finais do ensino fundamental era de 28% no ano de 2001-2002; por conseguinte, houve uma diminuição de 5% no ano de 2018.

Conforme o Gráfico 3, no ensino médio houve um aumento de 24% para 40% e no ensino superior, de 8% para 17% da população, o que indica que a democratização do acesso à educação tem avançado. O aumento do ingresso no ensino médio pode ser

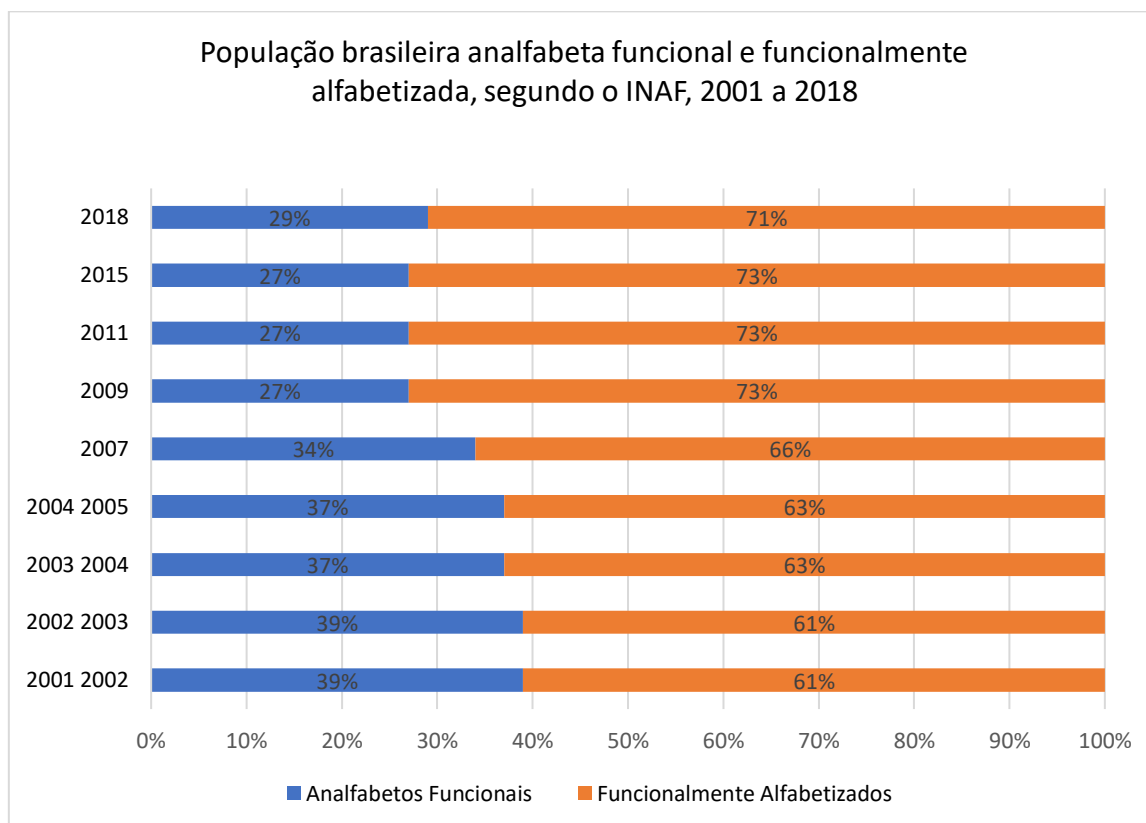
atribuído ao avanço da escolaridade obrigatória a partir da regulamentação da Lei 12.796/13, que instituiu o ensino de 4 a 17 anos como direito público subjetivo.

O INAF já havia evidenciado, em sua primeira edição no ano de 2001 que a escolarização é o principal fator explicativo para a elevação dos níveis de alfabetismo (LIMA et al., 2015). O aumento de tempo de permanência na escola também foi a principal variável apontada pela pesquisa sobre alfabetismo funcional nos países da América Latina (Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Paraguai e Venezuela) organizada por Infante (2000) e realizada no Brasil por Ribeiro (1999).

No Gráfico 4 podemos averiguar que o aumento de contingentes que acessaram a escola redundou numa elevação do alfabetismo funcional. Os dados do INAF foram reorganizados pela equipe do IBOPE, contemplando a série histórica de 10 edições de aplicação do indicador num período de 17 anos. De 2001 a 2005 foram calculadas médias móveis de dois em dois anos, já que naquele período as habilidades de letramento e numeramento foram medidas separadamente em cada ano. A partir do ano de 2007 houve a junção dessas habilidades no mesmo teste. A quantidade de participantes em cada teste realizado pelo INAF é de 2.000 sujeitos sociais.

No Gráfico 4, podemos constatar que, durante os anos de 2001 a 2018, houve uma diminuição de 10% das pessoas consideradas analfabetas funcionais e, concomitantemente, um aumento de 10% das alfabetizadas funcionalmente.

Gráfico 4 – População brasileira analfabeta funcional e funcionalmente alfabetizada segundo o INAF de 2001 a 2018



Fonte: INAF, 2018, p. 8.

O teste do INAF identificou, no ano de 2001, 39% dos cidadãos brasileiros na condição de analfabetismo funcional, e esse percentual se manteve no teste de 2002, para em seguida diminuir 2% no ano de 2003. A maior diferença no percentual de analfabetismo funcional se deu no teste de 2007 para o de 2009, com uma queda de 7%.

Atribuímos essas mudanças às políticas de educação de jovens e adultos empreendidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a partir de 2004, e à inserção da EJA no financiamento do FUNDEB.

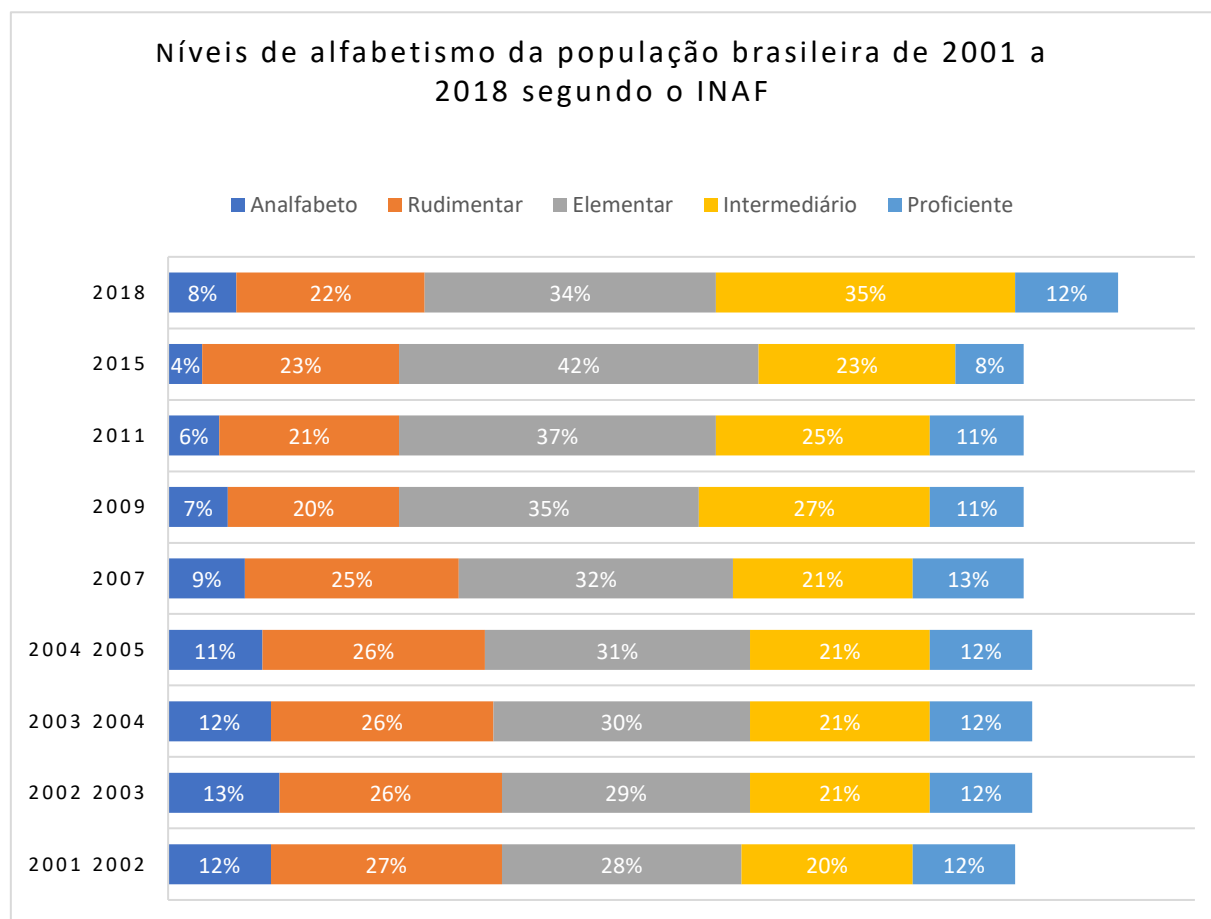
Dentre as políticas impulsionadas pela SECADI destacamos o Programa Brasil Alfabetizado (PBA - 2003), que priorizou os municípios que apresentaram, no ano de 2007, 35% de jovens e adultos analfabetos, além das pessoas de 15 a 29 anos da região Nordeste. No entanto, havia programas alocados em outros Ministérios, tais como Projovem, Projovem Campo, Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo (Secretaria Nacional da Juventude) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) - (INCRA) (CARVALHO, 2011).

A Lei 11.180/05 instituiu projetos de alfabetização e qualificação profissional para as populações ribeirinhas e do campo. Os projetos “Saberes da Água” e “Saberes da Terra” tinham o objetivo de escolarizar e qualificar profissionalmente pescadores e jovens agricultores. O projeto “Pescando Letras” era focado na alfabetização desses dois grupos sociais (RODRIGUES, 2019).

Porém, quando analisamos os níveis de alfabetismo da população brasileira, constatamos que o avanço do alfabetismo funcional é menor do que o mínimo esperado, visto que o nível proficiente – considerado pelo INAF como alfabetismo consolidado manteve-se próximo a 12%, durante a série histórica (Gráfico 5).

Pela estimativa de 2018, “[...] apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados conforme a metodologia do INAF” (INAF, 2018, p. 09).

Gráfico 5 – Níveis de alfabetismo da população brasileira de 2001 a 2018 segundo o INAF



Fonte: INAF, 2018, p. 8.

Segundo os dados do Gráfico 5, o percentual de analfabetismo absoluto estava em uma tendência de queda; no entanto, de 2015 a 2018 houve um aumento de 4%. Isto foi assim porque no ano de 2015 a prova do INAF foi reestruturada e “[...] foram incluídos na escala itens com habilidades mais elementares, visando a avaliação de programas de alfabetização inicial” (RIBEIRO; FONSECA, 2015, p. 59); a mudança no teste pode ter concorrido para identificar com mais precisão o analfabetismo absoluto.

O nível rudimentar de alfabetismo decresceu 5% durante os 17 anos de aplicação do instrumento avaliativo. Os indivíduos classificados neste nível, juntamente com os analfabetos absolutos, compõem o analfabetismo funcional:

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

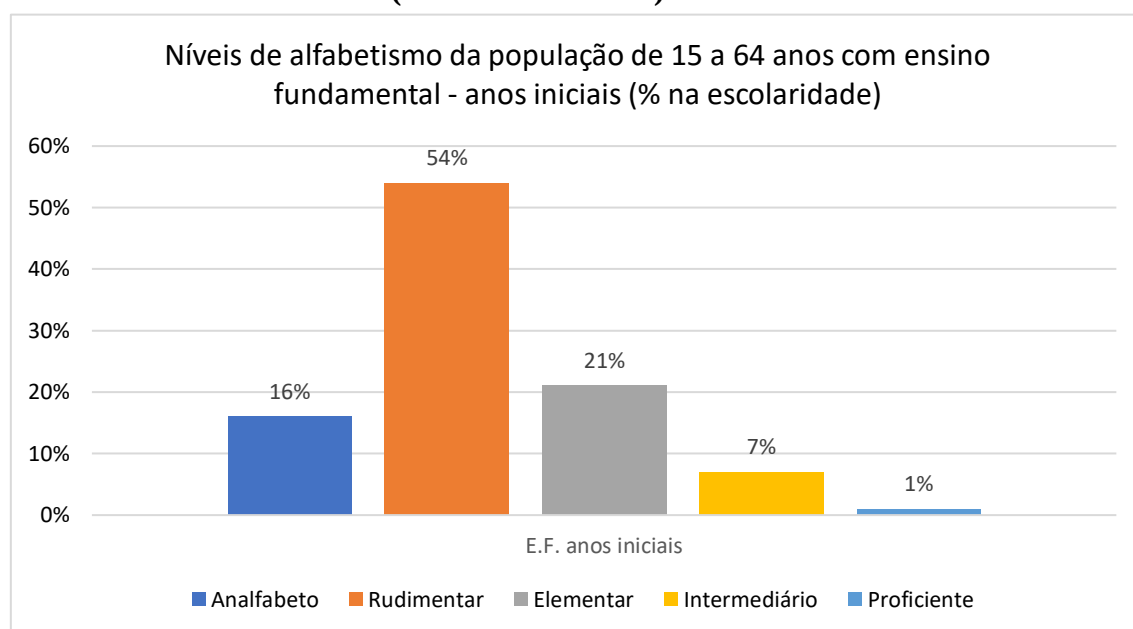
Ao compararmos os níveis de alfabetismo, percebemos que a diminuição do percentual de 5% dos indivíduos que estão no nível rudimentar é diretamente proporcional ao aumento de 6% do nível elementar; o teste do INAF de 2001-2002 identificou 28% da população brasileira no nível elementar e, em 2018, 34%.

O nível intermediário de alfabetismo era de 20% no ano de 2001, e em 2018 o contingente foi de 35%. O aumento de 15% neste nível indica que uma parcela maior da população brasileira teve contato com a cultura escrita, o que ocorreu por meio do avanço do acesso a uma escola minimalista. Houve progresso nas habilidades básicas de leitura e escrita; no entanto, não é possível afirmar que isso redundou na elevação do nível cultural da população brasileira.

A partir do Gráfico 6, podemos inferir que a conclusão do ensino fundamental (anos iniciais) não é suficiente para elevar os sujeitos à condição de alfabetizados funcionalmente, pelo contrário, ainda permanecem analfabetos funcionais (70%). Na amostra do INAF (2018) há sujeitos sociais que estão cursando e que concluíram essa etapa da educação básica.

Essa constatação revela a necessidade do IBGE atualizar os seus dados de analfabetismo funcional baseado no número de anos de estudo, já que é contabilizado como analfabeto funcional o sujeito que tem acima de 15 anos de idade e menos de quatro anos de estudo concluído.

Gráfico 6 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos com ensino fundamental – anos iniciais (% na escolaridade)



Fonte: INAF, 2018, p. 8.

Segundo Lima et al. (2015), todos os cidadãos que concluíram o ensino fundamental (anos finais) deveriam estar na condição de alfabetizados funcionalmente.

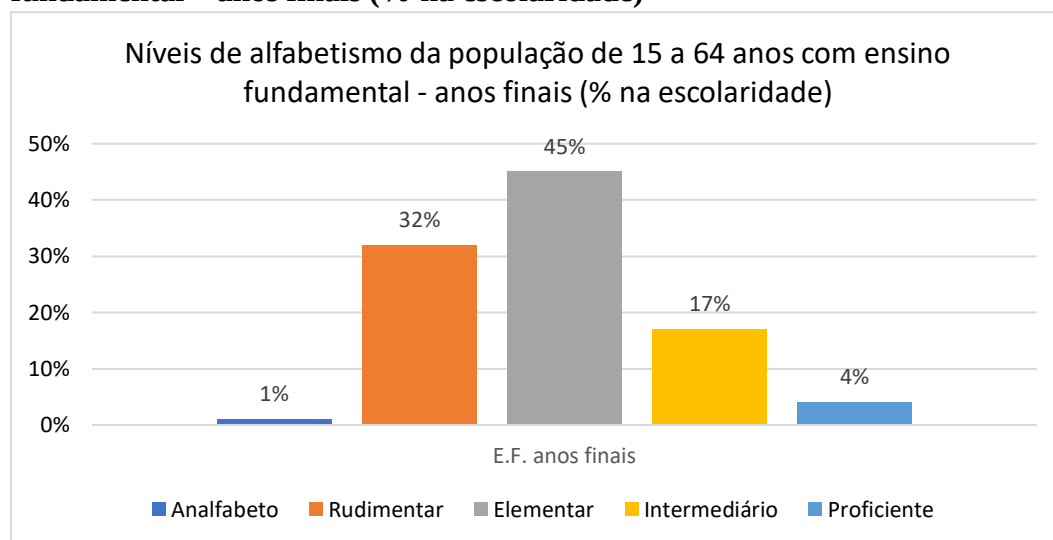
O nível pleno de alfabetismo deveria estar assegurado a todos os que completaram o ensino fundamental. Tal fato corrobora a visão de que a ampliação das habilidades de leitura e escrita, integrando também o processamento de informações quantitativas, deve ser um objetivo perseguido ao longo de todo o ensino fundamental, viabilizando que, no ensino médio, se possa avançar para a compreensão de textos mais complexos e especializados, ou que se ganhe autonomia para aprender e conhecer por meio da linguagem escrita (LIMA et al., 2015, p. 48).

Entretanto, para que um cidadão seja considerado alfabetizado funcionalmente, deve ter o domínio das seguintes habilidades funcionais em relação a um texto escrito: localização, integração, elaboração e avaliação. Estas habilidades estão em consonância com o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2018) e são pré-requisitos para as diferentes áreas do conhecimento do ensino fundamental, anos finais, o que ultrapassa as habilidades descritas por Lima (2015).

O Gráfico 7 apresenta os dados referentes aos níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos que concluíram o ensino fundamental ou o estavam cursando na época que o teste do INAF foi realizado.

Por conseguinte, 66% da amostra são funcionalmente alfabetizados, mas ainda permanecem no nível de alfabetismo elementar (45%), sendo necessário avançar nas habilidades que compõem os níveis intermediário e proficiente, quais sejam: interpretação e síntese de textos diversos, elaboração de textos próprios com base em um contexto, identificação de efeito de sentido estético, escolhas lexicais e figuras de linguagem. Na área da matemática ainda se faz necessário desenvolver o cálculo de porcentagens e proporções na ordem de milhões, assim como a interpretação de tabelas e gráficos de duas variáveis. Vale salientar que o nível elementar de alfabetismo funcional é onde se encontra a maioria da população brasileira, na atualidade.

Gráfico 7 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos com ensino fundamental – anos finais (% na escolaridade)

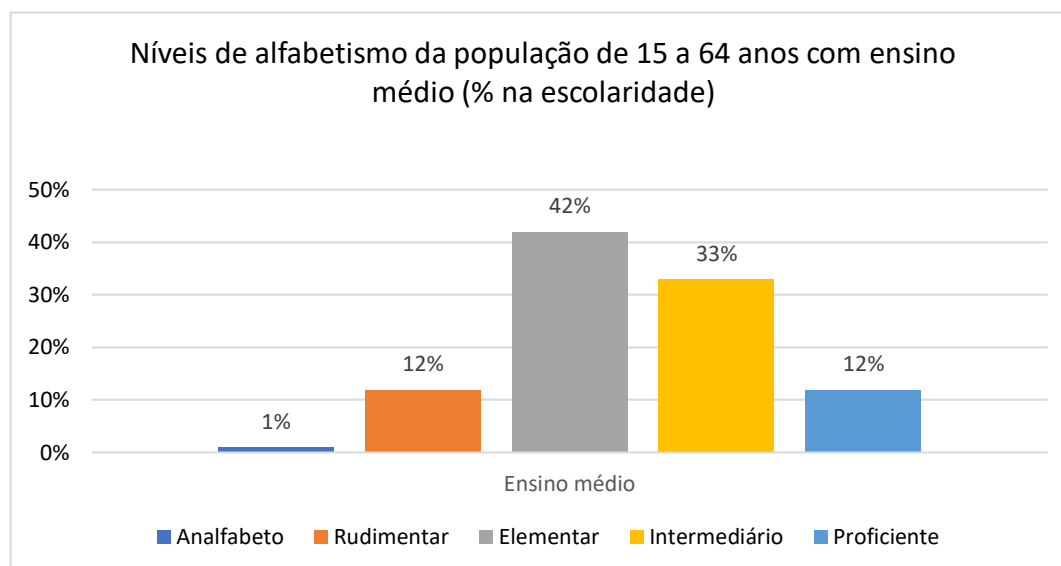


Fonte: INAF, 2018, p. 8.

As habilidades aferidas no INAF se baseiam no uso diário da leitura, escrita e processamento matemático, mínimas para a interação social em uma sociedade letrada. Ser alfabetizado funcionalmente deveria ser pré-requisito para o ingresso no ensino médio, visto que os conteúdos escolares constituem um conhecimento mais elaborado, sendo necessário o pensamento por conceitos científicos.

Os dados de alfabetismo funcional referentes à conclusão do ensino médio indicam que 87% dos sujeitos estão na condição de alfabetizados funcionalmente, no entanto, a maioria se encontra no nível elementar (42%) de alfabetismo funcional (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos com ensino médio (% na escolaridade)



Fonte: INAF, 2018, p. 8.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), ser proficiente ao término do ensino médio requer o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, para que o aluno possa avançar nos estudos e/ou ingressar no mercado do trabalho.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35, grifos nossos).

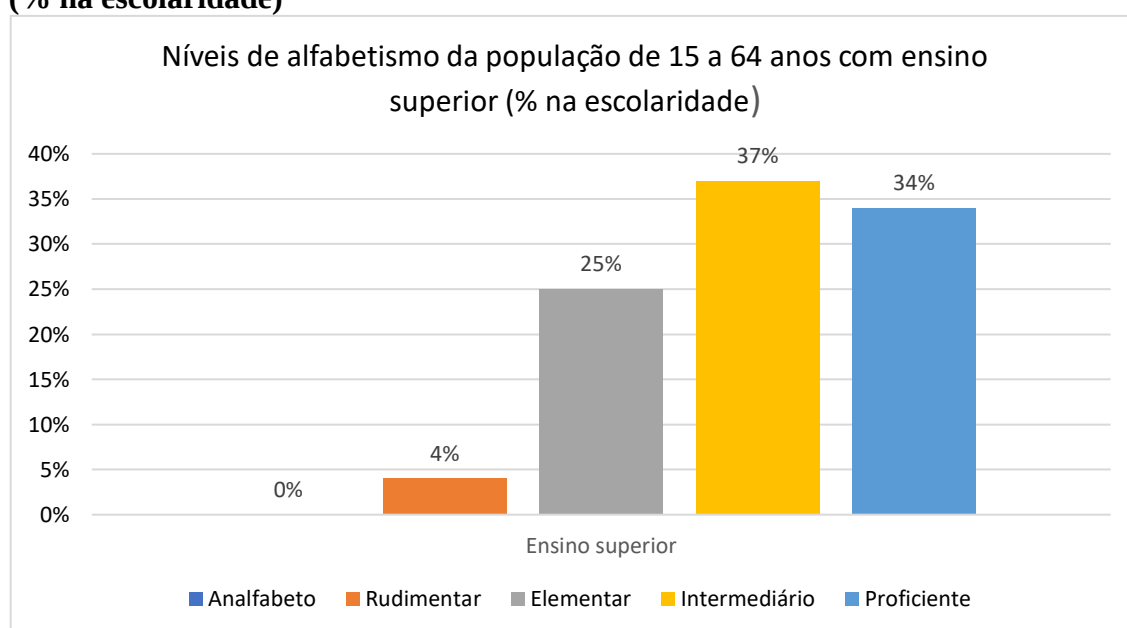
O que o INAF denomina de alfabetismo funcional são competências mínimas de leitura, escrita e processamento numérico. No caso do ensino médio, essas competências se afastam do que está prescrito na LDBEN como finalidade da educação.

A partir dos Gráficos (6, 7 e 8), concluímos que a escola está oferecendo aos seus alunos menos do que o mínimo e/ou as aprendizagens não foram retidas pelos indivíduos ao longo do tempo.

No caso do ensino superior, a maioria da amostra que tinha concluído ou estava cursando esse nível de ensino é alfabetizada funcionalmente (96%). No entanto, 34% têm as competências de alfabetismo funcional consolidadas (Gráfico 9).

Chama-nos a atenção que 4% dos sujeitos que possuem o ensino superior estão na condição de analfabetos funcionais, o que revela que os avanços na democratização do acesso à educação não coincidem com a democratização do conhecimento.

Gráfico 9 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos com ensino superior (% na escolaridade)



Fonte: INAF, 2018, p. 8.

Os dados do INAF (2018) nos permitem identificar a velha orientação em oferecer educação à população, apenas em doses homeopáticas (SMITH, 1983).

Ao mesmo tempo que se faz necessário elevar o nível de qualificação dos trabalhadores mediante o avanço tecnológico no mundo do trabalho, há que se manter o controle sobre os saberes da classe trabalhadora, como forma de manutenção da hegemonia da classe burguesa. A hegemonia não compreende apenas as dimensões política e econômica, concretizadas pelo controle do aparelho de Estado, mas também se perpetua por meio da cultura e da moral.

CAPÍTULO 4

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA PROVA BRASIL E INAF

O Brasil instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 1990, que consistia em uma avaliação de caráter amostral realizada nos finais de ciclos. A partir de 1992 ela começou ser aplicada bienalmente e a elaboração das provas ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O SAEB era composto de um teste objetivo, com itens corrigidos a partir do modelo clássico de testes, combinado com a aplicação de questionários, com vistas a avaliar o nível socioeconômico e cultural dos alunos, para estudar os fatores intervenientes no desempenho escolar (GATTI, 2014). No ano de 1995, a prova do SAEB começou a ser corrigida a partir da teoria da resposta ao item.

No ano de 2001, as matrizes de referência para a elaboração das provas foram refeitas em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, no ano de 2005 a prova tornou-se censitária, buscando ampliar o universo dos alunos testados e tornando a amostra mais próxima do número total (INEP, 2018). Desde então, o SAEB foi constituído de dois instrumentos avaliativos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), denominada Prova Brasil, ambas de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB).

A ANEB é um instrumento avaliativo executado por meio de amostras representativas em escolas públicas e privadas, localizadas em zona urbana e rural, distribuídas nas 27 unidades federativas. Consiste em um teste de língua portuguesa e matemática, aplicado a alunos da 4ª série/5ºano e 8ª série/9ºano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (INEP, 2018).

Devido ao caráter censitário, a partir de 2005, para a aplicação da Prova Brasil (ANRESC), fazia-se necessário que as escolas públicas tivessem pelo menos 30 alunos matriculados por série ou ano; em 2007, o critério foi alterado para pelo menos 20 alunos matriculados em cada turma da escola (INEP, 2007).

A Prova Brasil é uma medida educacional muito importante para nortear a elaboração de políticas educacionais. Ela faz parte do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é obtido pela combinação da média de desempenho da avaliação da Prova Brasil com as taxas de aprovação, obtidas por meio do censo escolar.

A partir de 2019, todas as avaliações externas foram reunidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A diferenciação das avaliações do sistema é feita pela indicação das etapas e áreas do conhecimento avaliadas. Recentemente, as matrizes de habilidades foram reorganizadas com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornando a avaliação censitária para os alunos dos segundos anos do ensino fundamental, a fim de avaliar as habilidades elementares de alfabetismo, visto que a BNCC traz como objetivo a alfabetização de todos os alunos ao término do segundo ano.

Durante a série histórica de 17 anos de aplicação do teste do INAF, os sujeitos avaliados tiveram acesso a uma escola cujos conteúdos escolares foram ensinados com base nos PCNs. Portanto, envidaremos esforços para analisar as matrizes de habilidades da Prova Brasil formuladas naquele documento.

Os objetivos e os sujeitos pesquisados no INAF e na Prova Brasil são distintos, pois, a primeira avaliação afere os níveis de alfabetismo da população adulta de 15 a 64 anos de idade, não escolar, por meio de teste aplicado em domicílio. A Prova Brasil é uma avaliação escolar realizada nas escolas brasileiras nos finais de ciclo, para crianças e adolescentes escolares, necessariamente.

Apesar das diferenças entre os instrumentos avaliativos, a população avaliada no INAF adquiriu as competências de leitura e escrita predominantemente na escola, visto que quanto maiores os níveis de escolarização dos jovens e adultos, maiores são os níveis de alfabetismo (INAF, 2018).

A escola é a instituição responsável por elevar os níveis de alfabetismo da população. O alfabetismo é a capacidade de aplicação de competências no processo de codificação e decodificação de textos, especialmente os escritos, em diferentes níveis de complexidade (RIBEIRO, 1999; INFANTE, 2000; LIMA et al., 2015; INAF, 2018).

De acordo com o IBGE, um indivíduo que tem 15 anos de idade ou mais e que tenha quatro anos de escolarização é considerado alfabetizado funcional. No entanto, os dados do INAF (2018) mostram que 70% dos jovens e adultos que concluíram ou estão cursando o ensino fundamental (primeiro ciclo) são analfabetos funcionais.

Ao analisarmos os dados do INAF (2018) referentes à conclusão da etapa do ensino fundamental, constata-se que 66% dos jovens e adultos estão na condição de alfabetizados funcionalmente, enquanto 34% são analfabetos funcionais. Ademais, a informação mais recente que temos é que “[...] a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2019, foi de 9,4 anos” (IBGE, 2019, p. 04), correspondente ao ensino fundamental – única etapa universalizada no país.

A partir destes dados perguntamo-nos: qual a relação entre as habilidades testadas pelo INAF para considerar um cidadão alfabetizado funcionalmente e as habilidades testadas em avaliações externas na conclusão do ensino fundamental? Quais são as habilidades que a maior parte da população deveria ter consolidado com a conclusão do ensino fundamental, atestadas pelas avaliações nacionais?

A fim de realizarmos uma análise comparativa entre as habilidades exigidas no INAF para considerar alfabetizado funcionalmente um cidadão que não está necessariamente no universo escolar e as habilidades esperadas no quinto e nono anos do ensino fundamental e testadas pela Prova Brasil, propomos um estudo comparativo das matrizes de referência de ambas as provas, com o objetivo de contribuir para a análise dos conhecimentos que são valorizados na escola, expressos nas expectativas de aprendizagem que nortearam a elaboração do INAF e da Prova Brasil.

Embora a Prova Brasil avalie as áreas do conhecimento de língua portuguesa e matemática, nossos esforços concentraram-se na análise da matriz curricular da primeira, que se refere à capacidade de utilização da leitura e interpretação de textos. A alfabetização funcional também envolve a capacidade de operar com números, enquanto necessidade básica de aprendizagem para viver e desenvolver-se na sua comunidade. Saliente-se que as habilidades da área de matemática aferidas no INAF e intituladas de numeramento são as mesmas capacidades aferidas em língua portuguesa, e a diferença é que seu uso é feito frente a textos esquemáticos e com informação numéricas.

Como o banco de itens do INAF e da Prova Brasil não disponibilizam as provas para apreciação, restringimo-nos às análises das matrizes, a título de introdução para o aprofundamento em pesquisas futuras.

4.1 Análise das matrizes da Prova Brasil: um olhar a partir do alfabetismo funcional

As matrizes de referência da Prova Brasil são as habilidades mínimas esperadas dos alunos ao final do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Para a avaliação da aquisição da leitura e escrita em língua portuguesa, na Prova Brasil, foram estabelecidas as seguintes capacidades: estabelecer relações; identificar elementos textuais, finalidades, efeitos; reconhecer elementos e efeitos de sentido; realizar inferências; interpretar. Essas capacidades são descritas por verbos e se desdobram em 14 habilidades que são avaliadas ao término do 5º ano e 21 habilidades aferidas no 9º ano. A matriz está organizada em: 1 - procedimentos de leitura, 2 -

implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto, 3 - relações entre textos, 4 - coerência e coesão no processamento do texto, 5 - relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, 6 - variação linguística. Nestas habilidades gerais estão contidos os descritores – identificados pela letra D maiúscula juntamente com um número – que consistem nas habilidades específicas.

O instrumento de avaliação do rendimento escolar para a aquisição de competências leitoras se baseia na perspectiva da aferição de mudanças de comportamento observáveis, na tradição behaviorista; por isso, as capacidades e habilidades têm uma importância central no processo, sendo tomadas como indicadores fidedignos de que o processo de aprendizagem se efetivou, numa perspectiva pragmática, utilitarista e empirista:

A definição operacional mais geral sobre capacidades e habilidades é a de que o indivíduo pode buscar em suas experiências anteriores informações e técnicas apropriadas para examinar e solucionar novos problemas. Estas capacidades requerem análise ou compreensão da nova situação, acervo de conhecimentos e métodos que possam ser facilmente utilizados e também exigem certa facilidade de discernimento das relações apropriadas entre as experiências anteriores e a nova situação (BLOOM, 1972, p. 34).

Para empreendermos nossas análises, montamos quadros comparativos em que reorganizamos as matrizes com foco na capacidade do aluno em realizar determinada habilidade, as quais se referem, “[...] especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem diretamente das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2008, p. 18).

No Quadro n. 13 a capacidade de estabelecer relações (Prova Brasil) é aferida por meio da forma mais ou menos hábil pela qual o aluno cumpre tarefas de identificação de relações da causa e consequência, contradição entre as ideias, pelo uso de conjunções, advérbios, identificação do referente, mesmo que o nome seja substituído por outro elemento como, por exemplo, um pronome, identificação da tese e seus argumentos num texto.

No mesmo quadro, ao observarmos o INAF, ele desdobra a capacidade do estabelecimento de relações em três: reconhecimento, integração e avaliação de informações. E as habilidades correspondentes às capacidades que se colocam como itens de avaliação são em nível de dificuldade menor, em comparação com a Prova Brasil, apesar de o INAF ser aplicado para adultos e a Prova Brasil, para crianças e adolescentes.

A partir disso, pode-se inferir que as pessoas que respondem ao teste INAF recebem provas de menor dificuldade, apenas para certificação de saberes para funcionar no cotidiano, independentemente de serem pessoas que já frequentaram ou frequentam a escola. Diversamente, a Prova Brasil afere os mesmos itens com um grau de dificuldade e abstração maior, apesar de ser aplicada a crianças e adolescentes, que ainda não completaram o desenvolvimento cognitivo. De qualquer maneira, o que se testa sempre é o mínimo necessário para ler e compreender minimamente uma mensagem, o que está de acordo com a conferência de Jontiem (1990), que foi a responsável por elevar as NEBAS à condição de objetivo último da educação escolar, dando início às reformas educacionais em diversos Estado Nação.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, art. 1º, grifos nossos).

Os “conteúdos básicos de aprendizagem” preconizados pelas NEBAS colocam na mesma posição valorativa os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. A noção de competência extrapola o conhecimento, e o importante é que o indivíduo mobilize saberes para resolver eficazmente determinadas tarefas (PERRENOUD, 2000).

Os “instrumentos essenciais” das NEBAS são as habilidades do alfabetismo funcional, as quais incluem leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas. Por essa razão essas necessidades variam segundo cada localidade, pois o adjetivo “funcional” está relacionado com as necessidades impostas na divisão internacional do trabalho.

Em última análise, o objetivo da educação básica é formar cidadãos alfabetizados funcionalmente para que as competências adquiridas possam ser a base para futuros empregos e/ou continuação nos estudos. O mercado tornou-se o organizador da vida social, em detrimento do Estado Nacional. Dessa forma, a escola de qualidade é aquela que desenvolve em cada aluno as competências e habilidades a serem utilizadas no mundo do trabalho, em que predomina a retração de empregos e direitos trabalhistas.

A Prova Brasil exige que o aluno estabeleça relações entre partes de um texto que contribuem para a continuidade dele; em contraponto, o INAF limita-se ao reconhecimento destes termos substitutos (pronome, sinônimo). Enquanto a Prova Brasil avalia a capacidade de estabelecer relações entre a tese e os argumentos, o INAF afere a capacidade de avaliar a coerência de uma argumentação. Visto que, para avaliar, faz-se necessário estabelecer relações, optamos por considerá-las habilidades correspondentes (Quadro 13).

Quadro 13 - Habilidade de “estabelecer” da Prova Brasil e habilidades correspondentes do INAF

PROVA BRASIL/ SAEB				INAF	
Capacidade	Habilidade	Nº do descritor (9º ano)	Nº do descritor (5º ano)	Capacidade	Habilidade
Estabelecer	Relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.	D2	D2	Reconhecer	Referente de termo substituto (pronome, sinônimo, expressões anafóricas).
	Relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D11	D8	Integração	Relações de causa e consequência quando não explícitas.
	Relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios.	D15	D12		Não há descritor correspondente.
	Relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	D8		Avaliar	A veracidade de uma narrativa, a aplicabilidade de uma prescrição, a coerência de uma argumentação; A clareza e a suficiência das informações do texto.

Fonte: Elaboração da autora.

Todas as habilidades do alfabetismo funcional estão contidas na Prova Brasil, no entanto, algumas habilidades do INAF correspondem a elas parcialmente, pois constituem-se em habilidades menos complexas.

A Prova Brasil avalia duas habilidades funcionais que não estão presentes no teste do INAF: a primeira é a capacidade de identificar um tema, visto que para identificá-lo faz-se necessário interpretá-lo, mesmo que seja uma interpretação focada nos aspectos aparentes do texto. A última habilidade é a identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros (Quadro 14). O teste do INAF abrange uma diversidade de gêneros que estão presentes na vida cotidiana, especialmente os textos informativos (RIBEIRO; FONSECA, 2015), porém não há menção a questões específicas aferindo a finalidade dos gêneros textuais.

A Prova Brasil avalia a concepção de leitura e interpretação a partir da diversidade de gêneros textuais, em que prioriza a relação do aluno com o texto, em detrimento do conhecimento adquirido em língua portuguesa. Essa orientação pedagógica está contida nos PCNs (1997) e recentemente foi substituída pela BNCC (2018).

No Quadro 14, apresentamos as habilidades referentes à capacidade de identificação de elementos do texto que podem subsidiar a atividade da interpretação do seu conteúdo (Prova Brasil) e sintetizar acontecimentos que constituem o conflito ou desfecho de uma narrativa (INAF), pois a identificação constitui-se num pré-requisito para realizar a síntese.

A Prova Brasil avalia a capacidade do aluno em identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. No teste do INAF, mais uma vez a capacidade mais complexa da identificação é desdobrada em capacidades mais simples, como sintetizar, avaliar, identificar e reconhecer elementos, porém, ao compararmos as tarefas requisitadas, há correspondência, demonstrando que os modelos de avaliação são parecidos. Essa tendência aparece nas análises dos próximos quadros.

Salientamos que uma das habilidades funcionais de “avaliação” é o confronto das ideias do texto ou a moral da história com sua própria opinião, o que requer que o leitor tenha a capacidade de interpretar aquilo que está implícito. Apesar desta habilidade ultrapassar os aspectos que se revelam mais imediatamente no texto, as habilidades aferidas nos dois instrumentos avaliativos concebem o indivíduo como uma soma de diferentes capacidades.

Quadro 14 - Habilidades de “identificar” da Prova Brasil e habilidades correspondentes do INAF

PROVA BRASIL/ SAEB				INAF	
Capacidade	Habilidade	Nº do descritor (9º ano)	Nº do descritor (5º ano)	Capacidade	Habilidade
Identificar	O tema de um texto.	D6	D6		Não há descritor correspondente.
	A finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12	D9		Não há descritor correspondente.
	O conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D10	D7	Sintetizar (pré-requisito: identificar)	Os acontecimentos que constituem o conflito ou o desfecho de uma narrativa.
	Efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D16	D13	Avaliar	O confronto das ideias do texto ou a moral da história com sua própria opinião.
	O efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	D17	D14	Identificar/ Reconhecer	O efeito de sentido ou estético de certas escolhas léxicas ou sintáticas, do uso de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
	As marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D13	D10		Não há descritor correspondente.
	A tese de um texto.	D7			Não há descritor correspondente.

Fonte: Elaboração da autora.

As competências e os descritores apresentados nos quadros, a partir das matrizes de referência do INAF e da Prova Brasil, constituem-se em ferramentas intelectuais que atuam para a solução de algo. O conhecimento fundamenta-se no próprio ato da percepção, com valorização dos aspectos tácitos e implícitos (POLANYI, 1962).

O Quadro 15 traz a habilidade da Prova Brasil de reconhecer e identificar, construída a partir da relação com o gênero textual, em que afere se o aluno identifica a coerência, a coesão e os recursos expressivos. Dentre as quatro habilidades aferidas na avaliação externa, duas delas estão contidas no INAF, que são a capacidade de reconhecer e comparar afirmações, prescrições, e inferir uma palavra a partir do texto. Constatamos, mais uma vez, que há mais similaridade do que diferenças entre os dois instrumentos avaliativos.

Quadro 15 - Habilidades de “reconhecer” da Prova Brasil e habilidades correspondentes do INAF

PROVA BRASIL/ SAEB				INAF	
Capacidade	Habilidade	Nº do descritor (9º ano)	Nº do descritor (5º ano)	Capacidade	Habilidade
Reconhecer	As diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D20	D15	Comparar (pré-requisito: reconhecer)	Afirmações, proposições, argumentos, fatos, características de coisas ou processos, comentários e prescrições.
	Posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	D21			Não há descritor correspondente.
	O efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	D18		Integração (pré-requisito: reconhecer)	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto.

	O efeito de sentido decorrente da exploração dos recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	D19			Não há descritor correspondente.
--	--	-----	--	--	----------------------------------

Fonte: Elaboração da autora.

A capacidade do aluno em “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” é exigida para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, sendo inexistente na matriz de habilidades do 5º ano e no teste do INAF. As habilidades aferidas convergem com uma epistemologia do conhecimento tácito que parte da “[...] compreensão de que o conhecimento se fundamenta no próprio ato da percepção e, nesse sentido, o conhecimento não se separa do sujeito que conhece” (XAVIER, 2011, p. 35).

O Quadro 16 contém a habilidade de inferir, presente na Prova Brasil e no teste do INAF.

Quadro 16 – Habilidades de “inferir” da Prova Brasil/SAEB e habilidades correspondentes do INAF

PROVA BRASIL/ SAEB				INAF	
Capacidade	Habilidade	Nº do descritor (9º ano)	Nº do descritor (5º ano)	Capacidade	Habilidade
Inferir	O sentido de uma palavra ou expressão.	D3	D3	Integração	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto.
	Uma informação implícita em um texto.	D4	D4	Localização	Localizar uma ou mais unidades de informação realizando pequenas inferências.
				Integração	Posicionamento implícito de uma historieta ou fábula.

Fonte: Elaboração da autora.

A capacidade de inferir, ou seja, deduzir e e/ou concluir, a partir de premissas ou informações explícitas no texto, está presente em todo o currículo escolar do ensino fundamental, visto que essa habilidade é aferida no 5º e 9º ano e se constitui numa habilidade importante no processo de aquisição dos conceitos, no âmbito de cada componente curricular. Porém, devido ao fato de o INAF e a Prova Brasil não avaliarem a operação com conceitos dentro de cada disciplina, indica que há, antes, uma preocupação em atestar se os sujeitos teriam essa capacidade do que como experimentam tal habilidade para operarem com categorias específicas de cada área do conhecimento, o que exige muito mais do que a aquisição dessa função do pensamento, mas envolve o conhecimento de conteúdos, hábitos, valores e objetos de saber de cada área (CHARLOT, 2000). Para além do desenvolvimento da capacidade de processar informações, entendemos que

O Conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado. Somente assim, as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer tipo de fonte. Caso contrário seria como se, no início da Divina Comédia, o poeta Virgílio não aparecesse para guiar Dante e este ficasse para sempre na situação inicial, num local desconhecido, sem saber como tinha ido parar lá e cercado por animais ferozes (DUARTE, 2016, p. 140).

Fuza e Menegassi (2009) analisaram a matriz de referência do 5º ano do ensino fundamental da Prova Brasil, mais especificamente o tópico “procedimentos de leitura”.

A matriz de referência da Prova Brasil afirma que a aprendizagem de leitura é orientada para formar alunos críticos. No entanto, a partir da análise de algumas questões publicizadas pelo MEC, os autores puderam investigar a concepção de linguagem fundamentada nesta avaliação externa e concluíram que há o predomínio da leitura como decodificação de sons e letras (FUZA; MENEGASSI, 2009), ou seja, uma alfabetização funcional.

A capacidade de interpretação, a qual consiste em pré-requisito para as diferentes áreas do conhecimento, é avaliada na Prova Brasil com predomínio dos aspectos aparentes do texto e com ajuda de material gráfico. No entanto, essa habilidade não está contemplada no INAF, conforme mostra o Quadro 17.

Quadro 17 - Habilidades de “interpretar” da Prova Brasil e habilidades correspondentes do INAF

PROVA BRASIL/ SAEB				INAF	
Capacidade	Habilidade	Nº do descritor (9º ano)	Nº do descritor (5º ano)	Capacidade	Habilidade
Interpretar	Texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos).	D5	D5		Não há descritor correspondente.
				Confrontar; Opinar (pré-requisito: avaliar)	Ideias do texto ou a moral da história com sua própria opinião, vivência. Sobre o posicionamento ou o estilo do autor do texto.

Fonte: Elaboração da autora.

A partir da apresentação dos Quadros 13, 14, 15, 16 e 17, podemos afirmar que tanto o INAF quanto a Prova Brasil avaliam competências, de acordo com todos os documentos oficiais que orientam o ensino desde a LDB até os PCN, passando pelas matrizes curriculares do ensino básico e superior e formação de professores e, mais atualmente, a BNCC. A Prova Brasil tem mais habilidades aferidas do que o INAF, mas em ambas predomina a aferição do pensamento empírico e cotidiano. A matriz de habilidade de linguagem do 9º ano incorpora a do 5º ano, porém a diferença dá-se na extensão dos textos e complexidade deles.

Os dois instrumentos analisados preocupam-se com os esquemas da inteligência prática, ou seja, recursos mobilizados pela competência em situações reais. Há mais similaridades do que diferenças entre eles, e ambos não aferem habilidades de leitura e interpretação no uso das tecnologias da informação e comunicação.

Alves e Ferrão (2019) analisaram o desempenho dos alunos na Prova Brasil, referentes às escolas municipais e estaduais, durante uma década (2007-2017), e constataram uma melhora na aquisição das competências e habilidades na área de língua

portuguesa pelos alunos do ensino fundamental. As autoras utilizaram os quatro níveis de proficiência propostos por Soares (2009): abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Os Quadros 18 e 19 apresentam a distribuição percentual dos alunos do 5º e 9º ano, respectivamente, por níveis de proficiência na área de língua portuguesa.

No Quadro 18 constata-se uma queda dos níveis abaixo do básico e básico dos alunos do 5º ano e, em seguida, um aumento da quantidade de alunos que estão no nível adequado e avançado. É interessante notar que quintuplicou a percentagem dos alunos do nível avançado, sendo que em 2007 era 4% e em 2017, 22% (ALVES; FERRÃO, 2019).

Quadro 18 - Distribuição percentual de alunos por nível de proficiência em língua portuguesa no 5º ano, Prova Brasil

Etapa	Aprendizado em Leitura	Ano da Prova Brasil					
		2007	2009	2011	2013	2015	2017
5º ano							
	Abaixo do básico	30,2	26,1	22,7	22,7	13,9	12,4
	Básico	44,4	42,4	40,2	35,8	34,4	30,6
	Adequado	21,3	24	27	27,9	34	34,9
	Avançado	4	7,6	10	13,5	17,6	22

Fonte: Alves e Ferrão, 2019, p. 701.

Os dados do Quadro 19 apresentam a distribuição dos alunos do 9º ano com relação aos níveis de proficiência na Prova Brasil. Durante a década analisada, houve uma queda de 11,7% do nível abaixo do básico, sendo que no ano de 2007 ele era de 27,4%, e no ano de 2017, 15,7%.

Apesar do avanço expresso no aumento percentual do nível adequado em 14,2% e do nível avançado em 4,7%, constata-se que prevaleceu o nível básico de leitura e interpretação de textos, referente aos alunos do ensino fundamental, durante o período de 2007 a 2017.

Quadro 19 - Distribuição percentual de alunos por nível de proficiência em língua portuguesa no 9º ano, Prova Brasil

Etapa	Aprendizado em Leitura	Ano da Prova Brasil					
9º ano		2007	2009	2011	2013	2015	2017
	Abaixo do básico	27,4	22,1	21,3	23,3	17,9	15,7
	Básico	57	55,5	55,7	52	52,4	49,7
	Adequado	14,2	19,7	20	21,1	25,1	28,4
	Avançado	1,4	2,7	3,1	3,6	4,7	6,1

Fonte: Alves e Ferrão, 2019, p. 701.

Os dados organizados por Alves e Ferrão (2019) atestam que a qualidade da educação, baseada nas médias de proficiência da Prova Brasil, tem avançado com maior intensidade na 1ª etapa do ensino fundamental do que na última etapa.

No ano de 2017, 6,1% dos adolescentes do 9º ano tiveram suas médias de proficiência em leitura no nível avançado, em relação ao domínio das habilidades contidas na matriz curricular de língua portuguesa e analisadas neste capítulo, sendo que são competências mínimas do campo da educação, próximas do alfabetismo funcional.

Nesse sentido, o alfabetismo funcional – habilidades mínimas de leitura e interpretação – está sendo oferecido nas escolas públicas às crianças e jovens, e a aquisição dessas competências tem sido monitoradas na vida adulta pelo INAF. Mas ainda há uma distância entre o que se ensina nas escolas e o que os alunos aprendem.

4.2 O que ainda não avançamos

Asbahr (2020), com base nos estudos de Elkonin (1960), estabelece que cada faixa etária tem uma atividade-guia, ou seja, a atividade que o indivíduo realiza e que requalifica o psiquismo, que impulsiona o seu desenvolvimento. A atividade-guia não é, pois, a mais frequente na vida da pessoa, mas aquela que se constitui em eixo em torno do qual sua vida se organiza.

Durante o ensino fundamental, a atividade de estudo é a principal por ser promotora do desenvolvimento, sendo realizada pelas crianças em idade escolar. Ela é orientada pelo objetivo de contribuir na formação do pensamento teórico na criança. O seu conteúdo são

os conhecimentos teóricos que atuam como neoformações psíquicas, incidindo na construção do pensamento em uma relação mediatizada e refletida da realidade, atuando, por sua vez, na construção da personalidade (ASBAHR, 2020).

Entretanto, a atividade de estudo não pode ser confundida com as diversas atividades realizadas na escola, como comemorações, celebrações ou outras atividades que têm sua riqueza, mas não introjetam no indivíduo o hábito do estudo disciplinado. Se o objetivo das atividades pedagógicas não estiver no desenvolvimento do pensamento teórico e conceitual, podem ser “[...] meras operações que pouco contribuem para a formação da criança” (ASBAHR, 2020, p. 171). Por esse motivo, faz-se necessária a intencionalidade da prática educativa organizada pelo professor, tendo como objeto do conhecimento os conceitos científicos. “Sua apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes na definição do objeto. [...] São formados mediante procedimentos analíticos e não só com a experiência cotidiana” (ASBAHR, 2020, p. 184).

O pensamento conceitual terá o seu desenvolvimento pleno na fase da adolescência, no entanto, não se trata de um determinismo da faixa etária, mas está atrelado à apropriação da riqueza cultural de períodos anteriores (MARTINS, 2015; ANJOS; DUARTE, 2020).

Na adolescência, a atividade-guia é a comunicação íntima pessoal (ELKONIN, 1960); por esse motivo, “[...] o trabalho pedagógico deve pautar-se no grupo adolescente, e não apenas no indivíduo isoladamente, considerando que a opinião do adolescente sobre si e suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem [...]” (ANJOS; DUARTE, 2020, p. 201).

Segundo Anjos e Duarte (2020), a educação para essa faixa etária deve exigir um aumento de responsabilidades, com vistas ao aumento de independência dos adolescentes. Para tanto, os conteúdos escolares devem expressar a riqueza cultural produzida pelo gênero humano. “O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos” (ANJOS; DUARTE, 2020, p. 207).

Os alunos do 9º ano são adolescentes na sua fase inicial, e os alunos do 5º ano são crianças; nesse sentido, a atividade principal, que guia o desenvolvimento psíquico, não é a mesma para as diferentes faixas etárias.

O objetivo último da educação escolar é promover a humanização dos indivíduos, e para tanto faz-se necessário que os sujeitos consigam operar por meio do pensamento por conceitos a fim de realizar a inteligibilidade do real, mesmo quando não está imediatamente dado (MARTINS, 2015).

O conhecimento científico, juntamente o conhecimento artístico e filosófico, contribui para realizar modificações na subjetividade do indivíduo, culminando na construção de sua visão de mundo, a qual não é dada unicamente a partir de suas experiências pessoais. “Ele forma e transforma sua concepção de mundo a partir dos elementos que herda da sociedade e que reelabora de maneira ingênua ou crítica” (DUARTE, 2016, p. 103).

Nesse sentido, é importante um ensino escolar que esteja comprometido com o desenvolvimento psíquico dos alunos, o qual tem relação direta com o quanto de cultura é objetivado pelos indivíduos alunos (MESQUITA, 2010).

As matrizes de referência da Prova Brasil parecem indicar que o currículo escolar não está organizado para esse salto qualitativo do desenvolvimento psíquico, pois, na área de língua portuguesa, constata-se um currículo escolar minimalista e instrumental voltado para habilidades do cotidiano, em que as competências são construídas no próprio exercício delas.

Na prática escolar massiva, utiliza-se a experiência sensorial cotidiana dos estudantes como ponto de partida na formação dos conceitos, mas, como não há reestruturação qualitativa da percepção, o pensamento caminha do sensorial ao abstrato (conceito empírico), mas não chega ao essencial, ao teórico (ASBAHR, 2020, p. 182).

Cafiero e Ribas (2015) analisaram a escala de desempenho dos alunos avaliados na Prova Brasil e os níveis de alfabetismo do INAF. Em ambas as provas, a progressão de competência na leitura se relaciona com a seleção dos textos, que engloba o tamanho deles, o gênero textual e o tema. A segunda semelhança levantada pelos autores é em relação à ação do leitor sobre o texto:

Quanto às ações que o leitor realiza na leitura, as operações descritivas nas duas escalas apresentam-se das mais simples (como localizar, identificar, apontar), que tendem a aparecer nos pontos mais baixos da escala, às mais complexas (como inferir, estabelecer relações lógico-discursivas, compreender globalmente, perceber uma crítica expressa ou a força persuasiva do uso de determinados recursos linguísticos), que tendem a aparecer em pontos mais altos da escala (CAFIERO; RIBAS, 2015, p. 439).

A partir de uma análise comparativa entre os níveis de desempenho do INAF e da Prova Brasil, os autores concluíram que a maioria dos brasileiros leem apenas textos curtos e realizam operações funcionais, tais como a de localizar e identificar informações (CAFIERO; RIBAS, 2015). Por conseguinte, atribuem os baixos níveis de alfabetismo da população brasileira a uma concepção reducionista de leitura realizada nas escolas.

Concordamos com os autores quanto à importância de os professores realizarem leituras diversas para os alunos em todos os níveis da educação básica, visto que essa prática é mais corriqueira nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, atribuir apenas à escola a responsabilidade pelos baixos níveis de alfabetismo da população brasileira é desconsiderar que essa instituição educativa segue um currículo pautado nas competências e habilidades, o qual não foi elaborado por educadores e pela sociedade civil, mas pelo mercado, representado pelos organismos internacionais.

A noção de competências teve origem nos estudos sobre inteligência feitos pelos psicólogos do desenvolvimento no início do século XX e, hoje, foram apropriadas pelo mundo empresarial, a partir da difusão do modelo de organização do trabalho toyotista, que requer sujeitos sociais preparados para serem polivalentes, multifuncionais, flexíveis, cujas características são desenvolvidas por meio de uma pedagogia das competências que esquadrinha e compartimentaliza cada atributo dos sujeitos, para desenvolver esses atributos na forma de capacidades e habilidades moldáveis e reconfiguráveis a cada novo emprego. Constituem-se em um “saber fazer”, incluindo a “[...] capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 2001, p. 130), o que exige um padrão de polivalência e multifuncionalidade.

Foi sob a hegemonia da produção flexível e a necessidade da formação de trabalhadores de acordo com as novas exigências do capital que a noção de competências se reconfigurou e tornou-se o centro das pedagogias sob o lema do aprender a aprender, em que

A educação básica proporciona os conhecimentos, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade, sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. As competências básicas em áreas gerais tais como habilidades verbais, conhecimentos de computação, aptidão comunicacional, e a resolução de problemas podem ser aplicadas a uma grande variedade de ambientes de trabalho e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para empregar no local de trabalho (Becker 1964). Esse nível

básico requer, normalmente, cerca de oito anos de instrução (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 107, tradução nossa)

De acordo com as orientações do BM, o objetivo da educação básica é fazer o indivíduo funcionar na sociedade capitalista, adequando-se, “[...] já que para esta instituição interessa grandemente o barateamento da mão-de-obra por meio da simplificação de suas necessidades, redundando num aumento de mais valia” (BULHÕES, 2016, p. 37).

As habilidades do alfabetismo funcional construídas nas instituições escolares e avaliadas pelo INAF são importantes, porém não suficientes para viver com autonomia e criticidade na sociedade atual. As competências e habilidades como eixo de desenvolvimento do ser humano induzem a uma formação de pessoas para serem mão de obra, consumidores e presos ao cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem uma dupla dívida histórica com seu povo, referente ao direito à educação de qualidade socialmente referenciada: quanto ao reconhecimento deste direito na letra da lei, e a sua concretização, por meio de políticas públicas efetivamente democráticas.

Um dos objetivos desta tese foi reconstituir a partir do debate acadêmico as condições de produção e reprodução do analfabetismo funcional, buscando correlações com o conceito de qualidade total. O fenômeno investigado foi o analfabetismo, por sua vez, o analfabetismo funcional é parte da totalidade do alfabetismo, o qual se insere na totalidade mais ampla do letramento.

A histórica falta de celeridade dos poderes públicos para democratizar o ensino elementar resultou no problema social do analfabetismo, que começou a ser discutido no país como um problema político, que informava um conceito de cidadania excludente e se erigia em ameaça ao jovem ideal republicano, a qual ainda prevalece, da Lei Saraiva (1881), que estabelecia que os indivíduos desprovidos da capacidade de ler e escrever o próprio nome não tinham o direito ao sufrágio (FERRARO, 2009) até o assim chamado analfabetismo funcional dos nossos dias. E para além, um ideal de alfabetização funcional que, ao promover a certificação vazia (KUENZER, 2005) sequestra a chance de acesso à educação escolar emancipadora.

As províncias do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul foram as pioneiras em se preocupar com o analfabetismo de sua população; a primeira, por ser Município-Neutro, centro político e administrativo do poder imperial, e a segunda, devido a organização do trabalho livre, juntamente à imigração dos alemães, que, muitas vezes, construíam suas próprias escolas (FERRARO, 2009; PAIVA, 1990).

Do período imperial ao governo Vargas, a educação não foi uma política nacional prioritária, resistindo à pressão de movimentos sociais, ligas e setores das forças armadas. Isso provocou disparidades educacionais entre os estados da federação, por isso, a concretização deste direito se deu de forma desigual, acompanhando as desigualdades regionais no desenvolvimento capitalista do país (NAGLE, 2009).

As políticas de escolarização no final da República Velha foram reduzidas a políticas de alfabetização e alguns estados, como Ceará, Bahia, São Paulo e Minas Gerais, realizaram reformas para expandir o ensino primário aligeirado, organizado em três ou quatro séries anuais (NAGLE, 2009), de modo que o alfabetismo funcional – enquanto

requisito mínimo para relacionar-se no cotidiano, na sociedade – existe, como política democrática burguesa e estratégica dentro do projeto burguês de educação da classe trabalhadora, antes mesmo de ser conceitualizado na década de 1970 pela UNESCO.

Hoje, essa noção continua sendo circunscrita ao domínio do ler e escrever para funcionar em sociedade, pois depende do nível de exigência das forças produtivas em cada período histórico, o que lhe impede de atingir o estatuto de um conceito, pela limitada capacidade generalizante.

Na medida em que os filhos da classe trabalhadora foram tendo contato com a cultura escrita por meio da escola, a taxa de analfabetismo absoluto no Brasil sofreu uma significativa queda, mas concomitantemente à diminuição dos percentuais de analfabetismo, deu-se o aumento demográfico da população e no seio dela, o surgimento de novos contingentes de pessoas que evadiam ou não frequentavam a escola, tornando-se analfabetos (FERRARO, 2009).

Mediante tal conjuntura de reprodução do analfabetismo, nos anos de 1990, os governos implantaram estratégias para impulsionar a democratização do ensino fundamental, focadas em estancar a “produção de novos contingentes de analfabetos”. Essas políticas foram a erradicação do trabalho infantil, a ratificação do direito público e subjetivo ao ensino fundamental na LDBEN 9394/1996, e o estabelecimento do FUNDEF.

Entretanto, o problema social do analfabetismo complexificou-se pois, além da persistência de contingentes absolutos, o governo passou a enfrentar o fenômeno do analfabetismo funcional em que há um contingente de pessoas que leem e escrevem, porém, não conseguem fazer uso dessas habilidades na vida em sociedade (SOARES, 2009).

Nesta tese avaliamos que, para além do problema do analfabetismo funcional, há outro, de natureza estrutural e muito mais grave, que consiste no fato de que, mesmo que os governos brasileiros alcançassem êxito em assegurar a aquisição dessas habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo superando o alfabetismo funcional, a formação permaneceria sendo mínima.

Isso se explica pelo fato de que a alfabetização funcional é orientada internacionalmente por uma proposta de educação, minimalista, racionalizada, difundida a partir da Conferência de Jomtien (1990), cujo foco são as necessidades básicas de aprendizagem – NEBAS, mais recentemente referidas nas legislações como direitos de aprendizagem, que denotam que existe uma educação que é objeto de direito, mas tem

sido interpretada pelos governos como o mínimo que a pessoa têm direito a aprender nas instituições de ensino estatal e não o desenvolvimento de suas máximas potencialidades, por meio da educação escolar.

A concepção de conhecimento escolar subjacentes às NEBAS coloca na mesma posição valorativa os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. A noção de competência extrapola o conhecimento, e o importante é que o indivíduo mobilize saberes para resolver eficazmente determinadas tarefas (PERRENOUD, 2000). Os “instrumentos essenciais” das NEBAS são as habilidades do alfabetismo funcional, as quais incluem leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas. Por essa razão essas necessidades variam segundo cada localidade, pois o adjetivo “funcional” está relacionado com as necessidades impostas na divisão internacional do trabalho. Em última análise, o objetivo da educação básica é formar cidadãos alfabetizados funcionalmente para que as competências adquiridas possam ser a base para futuros empregos e/ou continuação nos estudos.

Pode-se fazer uma analogia entre a racionalização dos gastos no âmbito no novo gerencialismo e a racionalização dos conteúdos do currículo, necessários à formação da mercadoria força de trabalho, pois uma racionalização implica na outra, promovendo a democratização de uma escola pública como direito social e com austeridade no controle dos dispêndios.

A relação entre o alfabetismo funcional e o conceito de qualidade total, na conjuntura neoliberal, constitui-se numa proposta educacional que responde às demandas econômicas na medida que se faz necessária a formação de trabalhadores com habilidades e competências mínimas de leitura e escrita para realizar trabalhos menos complexos no modo de produção capitalista. Há uma aproximação do estudante que a escola se propõe a formar com as demandas do mercado de trabalho pautadas na versatilidade e polivalência. Ser alfabetizado funcional é a condição *sine qua non* para a aquisição de outras competências e habilidades exigidas no mercado de trabalho, e essa formação cabe à instituição escolar.

Os EUA foram os pioneiros em fazer um levantamento das principais habilidades que um cidadão deveria ter para ser considerado alfabetizado funcional, na conjuntura neoliberal. O NALS foi um instrumento avaliativo realizado em 1991, financiado por recursos federais e desenvolvido pelo ETS. No Brasil, a aferição do alfabetismo funcional da população adulta é testada pelo INAF, sob responsabilidade da ONG Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro.

Apesar do INAF ter sido elaborado a partir de características próprias da população brasileira, a sua matriz de habilidade contém similaridades com os testes internacionais, os quais compreendem como aprendizado a mudança de comportamento visível, perante um texto escrito. A mudança de um nível de alfabetismo para outro é aferida com a complexificação da mesma habilidade. É um processo de conformação do sujeito trabalhador funcional no modo de produção capitalista, sob a NOT. Uma educação útil, para formação de trabalhadores úteis. Nunca a educação foi tão imediatamente interesseira, parafraseando Gramsci (1985). Os sujeitos úteis devem ter capacidades de localização, integração, elaboração e avaliação com textos escritos, o que é necessário, mas muito aquém do que se pode proporcionar como educação básica, no atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas e das ciências da educação no mundo.

Os testes do INAF apontam que nas duas últimas décadas, o analfabetismo funcional decresceu 10%, aumentando, na mesma porcentagem, o contingente de alfabetizados funcionais. Na medida em que o país aumentou o acesso à educação pública gratuita, no nível básico, elevou-se o índice de alfabetismo funcional.

Os dados resultantes da aplicação do teste do INAF (2018) indicam que a população adulta de 15 a 64 anos de idade não teve seu conhecimento retido ao longo do tempo - a escola não conseguiu democratizar nem as habilidades mínimas de alfabetização funcional. Os dados referentes aos níveis de alfabetismo de pessoas com 15 a 64 anos que concluíram o ensino fundamental ou estavam cursando, no momento do teste, em 2018, apontam que 66% da amostra são funcionalmente alfabetizados, mas a maioria ainda permanece no nível de alfabetismo elementar (45%).

Essas pessoas se alfabetizaram, mas não desenvolveram as habilidades que compõem os níveis intermediário e proficiente, quais sejam: interpretação e síntese de textos diversos, elaboração de textos próprios baseado em um contexto, identificação de efeito de sentido estético, escolhas lexicais e figuras de linguagem e, na matemática, o cálculo de porcentagens e proporções na ordem de milhões e a interpretação de tabelas e gráficos de duas variáveis.

De fato, predominam na amostra testada as habilidades para operações mentais com conceitos cotidianos, conforme concepção de alfabetismo que fundamenta o INAF, aferidas sob a mediação dos aspectos aparentes como a identificação dos diferentes gêneros textuais utilizados nas práticas sociais. Assim, todo o constructo que fundamenta o INAF, desde à concepção à aplicação e análise dos resultados está circunscrito à perspectiva funcionalista, linear e reducionista do ser humano.

Inferimos que a concepção de alfabetismo funcional pode ser avaliada pela observação da aquisição de novos comportamentos, a partir do contato com a cultura letrada e seus efeitos na relação dos sujeitos com as práticas sociais cotidianas. É a qualidade dessas relações que são tratadas, como se fossem suficientes para os indivíduos “funcionarem” no mundo.

As habilidades aferidas no INAF estão em consonância com a gestão de pessoas empreendida nas empresas brasileiras, em que se priorizam as competências técnicas e comportamentais dos indivíduos. Independentemente da qualificação exigida para uma vaga no mercado de trabalho, há algumas exigências que são pré-requisitos: capacidades de tomar decisões diante de pressão, se adaptar às mudanças, saber trabalhar em equipe e ser flexível (GIL, 2001).

Um dos mais importantes veículos para que essa concepção de ensino e aprendizagem imediatamente utilitarista adentre à escola é o currículo. O INAF está em consonância com a proposta de currículo escolar do governo brasileiro, estabelecida desde a Conferência de Jomtien para garantir as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS), no entanto, a aplicação periódica desse instrumento avaliativo não induz os sistemas de ensino a instituírem políticas específicas de alfabetização funcional.

Ao avaliarmos a Prova Brasil, concluímos que predomina um ensino com base nos conceitos cotidianos, limitado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, com vistas à aquisição do pensamento conceitual, numa fase tão importante da vida, em que a atividade principal, que guia o desenvolvimento é o estudo (ASBAHR, 2020).

Todas as habilidades do alfabetismo funcional estão contidas na Prova Brasil, no entanto, algumas habilidades do INAF correspondem a elas parcialmente, pois constituem-se em habilidades menos complexas. Tanto o INAF quanto a Prova Brasil avaliam competências, de acordo com todos os documentos oficiais que orientam o ensino desde a LDB até os PCN, passando pelas matrizes curriculares do ensino básico e superior e formação de professores e, mais atualmente, a BNCC. A Prova Brasil tem mais habilidades aferidas do que o INAF, mas em ambas predomina a aferição do pensamento empírico e cotidiano. A matriz de habilidade de linguagem do 9º ano incorpora a do 5º ano, porém a diferença dá-se na extensão dos textos e complexidade deles.

Os dois instrumentos analisados preocupam-se com os esquemas da inteligência prática e há predomínio do pensamento cotidiano. Diante dessa constatação, perguntamos: como seria avaliar o alfabetismo em um instrumento que avalie o pensamento

teórico? Visto que esse instrumento ainda é inexistente, esse questionamento pode ser objeto de pesquisas futuras.

Por fim, a nossa hipótese inicial de pesquisa se confirmou, pois o objetivo último da educação básica no Brasil é formar sujeitos alfabetizados funcionalmente, que consiste em um mínimo de conhecimento (leitura, escrita e matemática) necessário para o indivíduo funcionar na sociedade. Mas, esse mínimo de conhecimento é cambiante, pois tem relação com o estágio do desenvolvimento capitalista de diferentes períodos históricos.

Essa pesquisa está no campo das políticas públicas, portanto, a investigação é macroestrutural. Investigamos como se deu a alfabetização funcional ao longo da história e como ela é expressa na atualidade da sociedade brasileira e nas orientações curriculares da escola pública. No entanto, não investigamos como essas orientações são executadas nas instituições escolares, pois, os professores muitas vezes resistem ao esvaziamento do currículo, seja de maneira individual em salas de aulas, e/ou de maneira coletiva, como categoria profissional organizada.

Os movimentos sociais, as entidades de classe, a intelectualidade defensora dos direitos da classe trabalhadora, dos pioneiros da Educação Nova até os signatários do movimento em defesa da escola pública, tem empreendido lutas históricas por um projeto de educação que realmente interesse à classe trabalhadora, sob a consigna da escola pública, estatal, gratuita, laica e universal, a qual acrescentamos mais recentemente, de qualidade socialmente referenciada e presencial.

A reflexão que permanece, após uma jornada exaustiva para a compreensão do real e do aparente no que tange ao direito à educação, para além do acesso, permanência e conclusão da escola é se haverá esperança de uma educação realmente emancipadora para todos, no âmbito da democracia liberal burguesa, ou nos resta apenas lutar pela preservação dos direitos conquistados e ampliação deles, afinal, navegar – e lutar – é impreciso, mas é preciso.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 7ed. Rio de Janeiro: Grall, 1998.
- ALVES, G. Crise de valorização e desmedida do capital: breve ensaio sobre a natureza da crise estrutural do capital. In: CAMARGO, J. M; CORSI, F. L; VIEIRA, R. I (org.). **Crise do capitalismo**: questões internacionais e nacionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 7- 30.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS: Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ALVES, M. M. **Beabá dos MEC - USAID**. RJ: Ed. Gernasa, 1968.
- ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estud. Aval. Educ.** São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, set./dez. 2019. Disponível em: << <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6298>>>. Acesso em 12 de dez. de 2022.
- ANDRADE, D. F. E VALLE, R. C. Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, 1998, v. 18, p. 13-32. Disponível em:<< https://www.researchgate.net/publication/297597210_Introducao_a_Teoria_da_Resposta_ao_Item>>. Acesso em 10 de jul. de 2022.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M. et. al. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. 195-221.
- ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2ª ed. Campinas, S: Autores Associados, 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. 1996. 218 p. disponível em: << <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>>. Acesso em 2 de dez. de 2022.
- BARROS, R. da S. Uma introdução ao comportamento verbal. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Campinas, v. V, n. 1, p. 73 – 82, 2003. Disponível em :<< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-55452003000100008>>. Acesso em 10 de jul. de 2022.
- BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set.2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/>>. Acesso: 8 de abr. de 2021.
- BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU M. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III, século XX. Editora Vozes, Petrópolis, 2005, p. 68-76.
- BERLINER, M. R., ELLIOT, L. G. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: como avaliar as deficiências educacionais de jovens adultos no Brasil. **Meta Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 61-80, jan./abr. 2011. Disponível em: << [http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1737](https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/108/0#:~:text=O%20indicador%2C%20atrav%C3%AAs%20de%20question%C3%A1rios,de%2015%20a%2064%20anos.>>. Acesso em 14 de jul de 2022.</p>
<p>BLOOM, B. Taxonomia dos objetivos educacionais: compêndio primeiro: - domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.</p>
<p>BRASIL. Constituição (1824). Constituição política do império do Brasil. Disponível em: <a href=). Acesso em 18 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Recenseamento Geral do Brasil 1920**, vol. IV, 4ª parte. Rio de Janeiro: TYP Estatística, 1929. Disponível em: << <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>>>. Acesso em 11 de jan. de 2022.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <<
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103275/codigo-penal-decreto-lei-2848-40>>>.

Acesso em: 4 de fev. de 2022.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 dezembro de 1.961. **Fixa as diretrizes e bases para a educação nacional**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>> Acesso em 19 de ago. de 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1.971. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacolegislaao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 4 set. de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf> Acesso em 22 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. 1995. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, novembro de 1995. Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. 200 p. Disponível em: <<

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeab/menu_do_professor/cadernos/prova%20brasil_matriz.pdf>>. Acesso em 2 de dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Princípios, diretrizes, estratégias e ações do programa Brasil Alfabetizado**: elementos para a formação de coordenadores de turmas de alfabetizadores. 2011. Disponível em: <<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192>>. Acesso em 20 de jun. de 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em 19 de out. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico**: censo escolar da educação básica 2021. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <<

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf>>. Acesso em 27 de fev. de 2022.

BULHÕES, L. F. S. S. **Crítica ao conceito de necessidade básica de aprendizagem, (NEBAS) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. 2016. 216 f. Tese (doutorado em educação escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

CAFIERO, D.; RIBAS, C. O que avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino da leitura? In: RIBEIRO, V. M.; et. al. (org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTEL, **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTILLO, J. J. La investigación sobre el analfabetismo funcional. Estado actual del concepto. **Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas**. Vol. 1, nº 1. Universidad de Salamanca, 2007.

- CERQUEIRA, J. B. A. Uma visão de neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39. P. 169-189, jul./dez 2008. Disponível em: < http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7_uma_visao_do_neoliberalismo.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2021.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad: Magne, B. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHESNAIS, F. (org.) **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.
- COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- CONTRERAS, C. A. H.; LIMA, A. L. D'I. INAF Brasil – 10 anos: comparabilidade entre as várias edições da década em função das características do teste e do perfil da amostra. In: RIBEIRO, V. M., LIMA, A. L. D'I.; BATISTA, A. A. G (org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2015.
- COSTA, A. A pena de tântalo: uma política de educação profissional para trabalhadores “sedentos” por trabalho. **Política e Sociedade**, vol. 8, n. 15, out. 2009. P. 321-338. Disponível em: << <https://doaj.org/article/9e7c3e1d174c48cbbf76ec3a71fafde6>>>. Acesso em 6 de dez. 2021.
- COSTA, A. **Anônimas Odisséias: a dupla destituição, do trabalho e da escola, na infância e na vida adulta**. São Paulo: Anna Blume, 2005.
- COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: Costa, A.; Fernandez Neto, E.; Souza, G. **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009. P. 59-100.
- COSTA, A. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo: a função social da escola no Estado mínimo e às novas orientações às políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2013.
- DEMING, W. E. **Out of the crisis**. Cambridge, Mass: Mit, 1986.
- DORNELIS, M. A. **O MOBIL como política pública: a institucionalização do analfabetismo**. 1990. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1990. Disponível em: << <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/198781/000034407.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>>. Acesso em 7 de set. de 2022.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** Anped, v. 18, p.35-40, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf>>>. Acesso em 28 de dez. de 2022.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista online de política e gestão educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; et. al. (org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960, p. 493-559.
- FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes: resultados preliminares. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 35-49, fev. 1985. Disponível em: << http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741985000100004>>. Acesso em 28 de dez. de 2022.
- FERRARI, A. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Educação e Realidade**, v. 16, n.1, jan/jun, 1991.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. **Educ. Sociedade**., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/>>>. Acesso em 27 de agos. de

2021.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, A. R; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configurações e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, v.29, n. 2, julho/dez, 2004. Disponível em: << <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401/14733>>>. Acesso em 15 de jul. de 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores educacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n.1, p. 48-59, jun.2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan/abril, p. 235 – 274, 2011. Disponível em:<<

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf>>>. Acesso em 17 de out. de 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: << <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/>>>. Acesso em 6 de dez. de 2021.

FURTADO, C. **A formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras, [S. l.]**, v. 10, n. 18, p. p. 13–32, 2009. Disponível em: << <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244>>>. Acesso em 8 de dez. de 2022.

GALVÃO, A. M.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 36, n. 128, p. 403-432, maio/agosto, 2006. Disponível em: << <https://www.scielo.br/j/cp/a/qzK3pDRBXtyJVtgDzQsFssm/?format=pdf>>>. Acesso em 2 de agos. de 2021.

GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1988.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p.08-26. Mai., 2014.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. AMES, P. **Escritura y sociedade: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima (peru): Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú,2004. p. 23-56.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora In: Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 76-99.

GERMANO, W. J. **Estado militar e educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.

GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: **Linguagem, Escrita e Poder**. 1º reimpressão. 3º edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994. P. 35- 94.

GOLDBARG, M. C. Educação e qualidade: repensando conceitos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 193, p. 35-62, set/dez. 1998. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/10170>>. Acesso em 10 de nov., de 2019.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo, SP: Boitempo, 1999.

GRAFF, H. **The Legacies of literacy: continuities and contradictions in western cultures and society**. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

GRAFF, H. J., & DUFFY, J. Literacy myths. In B. V. Street, & N. Hornberger. **Encyclopedia of language and education** (2a ed., Vol. 2). Berlin and New York: Spring, 2007.

GRASMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 5 ed. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1985.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 4ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

GUIRALDELLI JR, P. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GUIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 29 - 40, 2000. Disponível em: << <https://www.scielo.br/j/spp/a/x3N4WZhMQDCWFMnR73wYvMK/>>>. Acesso em 15 de out. de 2022.

HAVELOCK, E. A Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (org.) **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p.17-34.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Coutinho, C. N. e Konder, L. 6 ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2000.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, J. C. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HORTA, B. S. J. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n.104 p.5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a01.pdf>>. Acesso em 4 de setembro de 2020.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). **Alfabetismo no Brasil**, 2022. Disponível em: << <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>>>. Acesso em 15 de jul. de 2022.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). **Brasil 2018**: resultados preliminares. Disponível em: << https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Inaf2018_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>>. Acesso em 13 de jul. de 2022.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). **INAF Brasil 2011**: principais resultados. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/2011_Relatorio_Inaf.pdf. Acesso em 10 de jul. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 86, 7 maio 2007. Disponível em: << https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Port47_3MAI07.pdf>>. Acesso em 17 de dez. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Sistema de Avaliação Básica de 2017 são disponibilizados**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-de-2017-sao-divulgados/21206>. Acesso em 9 de mar. de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SAEB Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015**: panorama da década. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 154 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). Prova Brasil 2011. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/simulado-prova-brasil-2011>>>. Acesso em 8 de dez. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). **Sistema de avaliação da educação básica**: documento de referência. Diretoria de avaliação da educação básica. Brasília: DF, 2018. 200 p. Disponível em: << <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-documentos-de-referencia-versao-preliminar>>>. Acesso em 8 de dez. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 3 de dez. de 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/artigo/->

[/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](#)>. Acesso em 17 de jan. de 2020.

INFANTE, M. I. **Alfabetismo funcional em sete países da América Latina**. Unesco, Santiago, 2000, 193 p. Disponível em: << <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121483>>> Acesso em 8 de jun. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 1940. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 1950**. Disponível em: << <https://biblioteca.ibge.gov.br/?view=detalhes&id=767>>>. Acesso em 15 de jul. de 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil, 1958-1960**. Rio de Janeiro: Disponível em: << <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao/3517-1960-a-1969.html>>>. Acesso em 15 de agos. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 1960**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf>. Acesso em 15 de jul. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino: 1980 a 2015**. Disponível em: << <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=SEE17>>>. Acesso em 22 de dez. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2000**. Características gerais da população. Disponível em: << [Censo Demográfico 2000 COMPLETO.pdf](#)>>. Acesso em 18 de set. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Série: SEE17 – **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino**. [2001]. Disponível em: <<[IBGE | Séries Estatísticas & Séries Históricas | educação | eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar | Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino | 1980-2015](#)>>. Acesso em 3 de dez. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Tabela extraída das Síntese de Indicadores Sociais de 2001 a 2009. Disponível em: << <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>>>. Acesso em 14 de fev. de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Taxa de analfabetismo funcional 2001-2009**. Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD384>>. Acesso em 15 de ago. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Educação e deslocamento: resultado da amostra. Disponível em: << [Censo Demográfico 2010 EDUCAÇÃO.pdf](#)>>. Acesso em 18 de set. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Pnad Covid-19**. Nov., 2020. Disponível em: << <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101778.pdf>>>. Acesso em 27 de fev. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua Educação 2019**. Disponível em: << [PNAD contínua educação 2019.pdf](#)>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

KIRSCH, I. S; JUNGEBLUT, A.; JENKINS L et al. **Adult Literacy in America**: a first look at the results of the national adult literacy survey; ETS (Education Testing Service), 1993.

KIRSCH, I. **The international adult literacy survey (IALS)**: Understanding what was measured; ETS (Education Testing Service), 2001.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática

- social da escrita. Campinas: Mercado das Letras. 1995, p. 15-61.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 7 ed, 1983.
- KOSÍC, K. **Dialética do concreto**. Tradução de: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003
- KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 77-96.
- LAPYDA, I. A **“financeirização” no capitalismo contemporâneo**: uma discussão das teorias de François Chesnais e David Harvey. 2011. 223 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-30092011-095732/publico/2011_IlanLapyda.pdf>>. Acesso em 28 de nov. de 2021.
- LEAL, V. N. **Coronelismo, Enxada e Voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 2ed. São Paulo: Alfaômega, 1975.
- LEFEBVRE, H. **Lógica dialética**. Trad: Coutinho, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LÊNIN, V. I. **O imperialismo**: etapa superior do capitalismo. Campinas, SP, FE/Unicamp, 2011.
- LÉVY-STRAUSS, C. **O Pensamento selvagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- LIMA, A. L. D'I.; CURY, F. C; SERRÃO, L. F. S. et al. Inaf 10 anos: panorama dos resultados. In: RIBEIRO, V. M., LIMA, A. L. D'I.; BATISTA, A. A. G (org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2015.
- LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.
- MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. Galvão; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p.1-28, 2019. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>>>. Acesso em 24 de set. 2022.
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **29ª Reunião Anual da Anped**, 2006. Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos, 2006. V. 1.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica, Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Tradução de Edgard Malagoni. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MELO, C. M. N.; LINS, S. D. S. Estudo comparativo entre programas de formação de alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2015, Campina Grande. Congresso Nacional de Educação, 2015. v. 02.
- MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar**: a perspectiva histórico-cultural. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2010. 118f.
- MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. A. P. Homem: objeto ou sujeito para Skinner? **Temas em Psicologia**. V. 1, n. 2, Ribeirão Preto, ago. 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000200003>>. Acesso em 21 de dez. de 2022.
- MILL, S. **Considerações sobre o governo representativo**. Tradução de Manoel Inocêncio de Lacerda Santos Jr. Brasília, DF: UNB, 1981.

- MOREIRA, D. A. **Analfabetismo funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 33, n. 89, p. 15 - 34, jan/abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?lang=pt&format=pdf>>>. Acesso em 10 de out. de 2022.
- MOURA, M. P; RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.81, dez.2002. disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>>>. Acesso em 01 de jul. de 2021.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- NERI, M. C; OSORIO, M. C. **Retorno para escola, jornada e pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: <<[FGV Social - Pesquisa "Jovens - Projeções Populacionais, Percepções e Políticas Públicas"](#)>>. Acesso em 6 de maio de 2022.
- NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**. Tradução de: Anderson Félix. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.
- OLIVEIRA, M. K.; VÓVIO, C. L. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, V. M (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- PAES, P. C. D. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino**: crítica às pedagogias dominantes. Curitiba: Appris, 2020.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição para a história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 2003.
- PAIVA, V. P. Um século de educação republicana. **Pró-posições**, Campinas, v. 1, n.2, p. 7-21, jul. 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644495>>. Acesso em 14 de agos. de 2021.
- PASQUALINI, J. C. Conceitos espontâneos e científicos na educação infantil: o desenvolvimento do pensamento na criança pequena. **Revista Educação e Cidadania**, v. 9, n. 2, p. 19-28, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125096>>. Acesso em 5 de jul. de 2022.
- PASQUALINI, J. C. Estudos marxistas em educação: a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica e o problema do ensino na educação infantil. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 17, p. 141-150, 2012.
- PATTO, S. H. M. **A Produção do Fracasso Escolar**: História de Submissão e Rebeldia. São Paulo, Ed: Casa do Psicólogo, 1990.
- BRESSER PEREIRA, L. C. Capitalismo financeiro rentista. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 98, 2018. Disponível em: <<<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/146435>>>. Acesso em 1 de dez. de 2021.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POLANYI, M. “Tacit Knowing: it’s bearing on some problems of philosophy”. In: *Reviews of Modern Physics*. 34 (4). Oct. 1962, p. 601-616.
- RAMOS, C. **Excelência na Educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- RESSINETI, T. R. A educação do cidadão no estado democrático de direito neoliberal. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 13, n. 25, jul-dez, p. 157-180, 2013.
- RIBEIRO, M. V. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- RIBEIRO, M. V. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul./dez, 2001. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/ep/a/VKFcgFrXXBjvxbcVnc9zk8k/>>>. Acesso em 20 de jan. de 2021.
- RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>>. Acesso em 30 de janeiro de 2019.
- RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global, 2003.

- RIBEIRO, V. M. Estatísticas para melhorar o conhecimento de letras e números. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 110-119, 2007. Disponível em: <<<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/113>>>. Acesso em 26 de set. de 2022.
- RIBEIRO, V. M., FONSECA, M. C. F. R. Matriz de referência para a medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento. **Estudos Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 147-168, jan./abr., 2010. Disponível em: <<<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2031/1990>>. Acesso em 3 de jun. de 2022.
- RIBEIRO, V. M., SOARES, T. M. Construção de escala combinada para medição do alfabetismo em contexto não escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo. v. 19, n. 41, São Paulo, p. 449-464, set./dez. 2008. Disponível em: <<<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2070>>>. Acesso em 29 de maio de 2022.
- RIBEIRO, V. M.; FONSECA, M. C. F. R. Desenvolvimento metodológico do Inaf. In: RIBEIRO, V. M., LIMA, A. L. D'I.; BATISTA, A. A. G (org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2015.
- RODRIGUES, G. A. **A EJA: “um calcanhar de Aquiles” do processo de democratização do acesso ao conhecimento na educação escolar brasileira**. 2019. 110 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 36 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2010.
- ROSA, M. I. Do governo dos homens: “novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 64, v. 19, set. 1999. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/es/a/YbSv3kHPdNQftWX8s5fG9yJ/>>>. Acesso em 5 de dez. de 2021.
- RUMMENT, S. M., VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/?format=pdf&lang=pt>>. Aceso em 8 de out. de 2022.
- SAES, D. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)**. 2ª ed. Paz e Terra, 1985.
- SÃO PAULO. Lei n. 1750 de 8 de dez. de 1921. **Diário oficial [da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo]**. São Paulo, n. 121, 5 de jun. de 1921.p. 3591. Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/norma/133890>>>. Acesso em 3 de dez. de 2021.
- SAMPAIO, A. A. S.; ANDERY, M. A. P. A. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan-mar., vol. 26, n. 1, p-183-192, 2010. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/ptp/a/FGbzF87GdG963kkRXRQRtRK/?lang=pt&format=pdf>>>. Acesso em 21 de dez. de 2022.
- SARTES, L. M. A.; FORMIGONI, M. L. O. S. Avanços na psicometria: da teoria clássica dos testes à teoria de resposta ao item. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre. V. 26, n. 2, p. 241 – 250, 2013. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/prc/a/PfzhXqpV4vzPYgvf75PVwcL/?lang=pt>>>. Acesso em 3 de set. de 2022.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHULTZ, W. T. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SILVA, C. S. R., CAFIERO, D. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 27, n. 02, p. 219 – 248, agos. 2011. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/edur/a/cX7LbFYwD3W4w7scjYCKCfm/>>>. Acesso em 18 de out. de 2022.
- SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1957.
- SMITH, A. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gullbenkian, 1983.

- SOARES, M. **Literacy Assessment and its implications for Statistical Measurement**. Unesco, 1992. Disponível em: <<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366779.pdf>>>. Acesso em 15 de ago. de 2022.
- SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set/out/nov/dez, 1995. Disponível em: <<<https://www2.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/LINGUA-ESCRITASOCIEDADE-E-CULTURA-RELA%c3%87%c3%95ES-DIMENS%c3%95ES-E-PERSPECTIVAS.pdf>>>. Acesso em 14 de março de 2021.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008
- STIEG, V.; ARAÚJO, V. C. de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista brasileira de alfabetização – ABAIF**, Vitória, ES, n. 5, v. 1, p. 69-86, jan-junho 2017. Disponível em: <<https://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/Artigo%20Revista%20Brasileira%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 06 de nov. de 2021.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: BAGNO, M. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- STREET, B. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. AMES, P. **Escritura y sociedade**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima (Perú): Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 81-108.
- STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas/SP: Pontes, 1988
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Fev, 2021. Disponível em: <<<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>>>. Acesso em 27 de fev. de 2022.
- TORINO, M. T. **Educação e estrutura de produção**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- TOMIZAKI, K. A. **Rupturas e continuidades nas relações intergeracionais da classe trabalhadora**. 2005. 296f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.
- TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. 8ª ed. Traduzido do castelhano por Daisy Moraes – Porto Alegre: Artmed 2001.
- UNESCO. Lá alfabetización funcional: como y por qué? In: **La Unesco y su programa**. Unesco, 1970. Disponível em: <<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132679>>>. Acesso em 18 de fev. de 2021.
- UNESCO. Declaração de Persépolis, 1975. Disponível em: <<<https://en.unesco.org/sites/default/files/persepolis-declaration-literacy-1975-en.pdf>>>. Acesso em 29 de dez. de 2022.
- UNESCO. Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics. In: **Records of the general conference**. Paris, França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1979. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032_spa.page=190>>. Acesso em 28 de dez. De 2022.
- UNESCO. **Conferência Mundial da Educação para Todos**. Declaração Mundial sobre educação para todos. Jomtien, 1990. Disponível em: <<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de->

[jomtien-1990>>](#). Acesso em 29 de dez. de 2022.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília, MEC, 2003. Disponível em:<<
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>>>. Acesso em 29 de dez. de 2022.

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia La educación de calidad para todos al 2015**. Unesco, 2013. Disponível em
:<<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>>. Acesso em 2 de maio de 2020.

UNESCO. **De ideias a ações: 70 anos da Unesco**. Santos, SP. Ed. Brasileira de Arte e Cultura. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235065>>. Acesso em 15 de jun. de 2021.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação**, 2021. Disponível em: <<
<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>>.

Acesso em 27 de fev. de 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor, 2.001.

XAVIER, F. P., ALVES, M. T. G., SOARES, J. F. Eficácia da escola pública e o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): possibilidades de análise. In: RIBEIRO, V. M., LIMA, A. L. D'I.; BATISTA, A. A. G (org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2015.

XAVIER, L. T. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação**. 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.