

EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E DESIGUALDADE SOCIAL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO

Geziel Costa Campos ¹
Albaneide de Souza Campos ²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre índices de escolaridade e níveis de alfabetização/letramento, no Brasil, numa possível releitura da educação como direito de todos os cidadãos. Como referencial teórico, buscou-se os estudos de Arroyo (2004, 2010, 2015) sobre o direito à educação e o contexto de políticas públicas direcionadas à educação, assim como, os estudos de Soares (1998, 2000) sobre alfabetização, letramento e função social da escola. Como percurso metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa de cunho descritivo (MARCONI e LAKATOS, 2010) e pela análise documental. Constituíram o *corpus* deste estudo alguns dados censitários do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf 2018) e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD- Contínua 2017). As análises foram feitas tendo por referência os direitos instituídos pela Constituição Federal de 1988 e as Metas 3 e 5 estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE- (BRASIL, 2014), por meio das quais, é possível se ter uma visão da persistência das desigualdades sociais nos níveis de escolaridade e alfabetização entre camadas populares e formadas por negros e pardos.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Direito à educação. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos estudos da Linguística e, em particular, da Linguística de Texto, em meados de 1960 (FÁVERO e KOCH, 2012), assim como o desenvolvimento de pesquisas e a divulgação de documentos curriculares voltados ao ensino de língua portuguesa contribuíram para situar o texto como centro do processo de ensino em aulas de linguagem.

Da segunda metade do século XX aos dias atuais, são inúmeros, pois, os estudos acerca do texto, de seus constituintes e da necessidade de se tomá-lo “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 2003, p. 135).

O texto, assim pensado, caracteriza-se por ser uma produção de linguagem situada, oral ou escrita que veicula uma mensagem linguisticamente organizada (BRONCKART, 2007). Dessa forma, para a sua produção (seja ela oral ou escrita), é necessário mobilizar uma série de estratégias para que essa prática de linguagem seja efetivada. Nesse ponto, se é possível afirmar

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - PE, gezielccampos@gmail.com;

² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - PE, albaneidecampos@gmail.com;

que os sujeitos falantes já produzem textos orais antes mesmo de adentrarem à escola (e, a depender dos eventos de letramento em que estejam inseridos, podem produzir alguns textos escritos que sejam de seu cotidiano), também, é possível afirmar que, a partir do processo de aquisição de escrita alfabética, eles terão maior familiaridade com os aspectos da língua que irão auxiliá-los nessa produção.

Quando falamos em apropriação da escrita, referimo-nos às práticas de letramento que, segundo Soares (1998), constituem-se num “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. (SOARES, 1998, p. 17, grifos da autora).

De acordo com ela, esse conceito implica dizer que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que sejam introduzidas, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1998).

Nesse contexto, entendemos que, *a priori*, é na escola, que os sujeitos deverão ser levados a produzirem textos escritos que sejam menos comuns ou que ainda não façam parte de seus repertórios linguísticos e, provavelmente, aprenderão que diferentes situações de escrita exigirão diferentes estratégias a serem utilizadas.

Esse processo de apropriação da escrita, no espaço escolar não se faz, pois, de qualquer forma e implica uma série de habilidades que são desenvolvidas pelo aluno e orientadas pelo professor. Se pensarmos no processo de democratização da escola, iniciada, oficialmente, em nosso país a partir da Constituição Federal de 1988, com a oferta de ensino público e gratuito a partir do Ensino Fundamental e com o objetivo de erradicar o analfabetismo, compreenderíamos a existência de uma escola que abriga a todos quanto nela estão inscritos e se coloca a serviço de todos. Desse modo, entenderíamos a existência de uma escola que usa a linguagem na perspectiva social³ e não para evidenciar mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminação e fracasso.

Uma análise acerca do último censo do módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua)⁴, que sintetiza dados coletados, no entre

³ Trabalhar a língua na perspectiva social implica considerar que “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não ‘adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2010, p. 111).

⁴ A Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios (PNAD) é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e visa obter informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios.

2012 e 2017, e divulgado em 19 de junho de 2019, revelam que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018. Em contrapartida, continuam as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça, especialmente, nas condições de acesso e de permanência na escola: mulheres permanecem mais escolarizadas do que os homens; pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas e, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior a das regiões do Centro-Sul do país.

Analisando, pois, o direito à educação instituído pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como, as primeiras metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.0005 de 2014), que tratam da erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar, em 10 (dez) anos a partir da publicação da lei, e relacionando aos dados da PNAD-Contínua, observamos que a população negra e pobre não conseguiu ver suas demandas atendidas.

É a partir desse cenário que, num contexto sociopedagógico, objetivamos discutir a possível relação entre escola, alfabetismo/letramento e diferenças sociais e, tendo por base as ideias de Arroyo (2004), confrontar “como crianças, jovens e adultos de camadas populares experimentam a escola, a educação e os estudos” (ARROYO, 2004, p. 110). Partimos do pressuposto de que não somos, naturalmente, desiguais e sim, diferentes, sendo as desigualdades construídas socialmente e o acesso à escola e o direito à alfabetização, muito mais de que um direito outorgado pelo Estado, é um direito conquistado por indivíduos de camadas populares e dos coletivos que foram/são colocados de uma forma marginal na sociedade (ARROYO, 2015).

METODOLOGIA

De forma consensual, o processo de investigação envolve atividades que objetivam a descoberta de novos conhecimentos e partem de uma inquietação ou de uma curiosidade. Dito de uma forma mais científica, a pesquisa revela-se por ser o próprio processo de construção de conhecimentos (SEVERINO, 2016) e pressupõe a existência de uma metodologia própria para sua concretização.

Nesse contexto, a nossa proposta metodológica visou a refletir sobre índices de escolaridade e níveis de alfabetização/letramento, no Brasil, numa possível releitura da educação como

No módulo Educação, coleta e apresenta informações sobre educação, abrangendo condição de alfabetização, frequência a creche ou escola, rede e área de ensino, grau de instrução, e gestão da educação, entre outros aspectos.

direito de todos os cidadãos. Para tanto, fizemos a opção por uma abordagem qualitativa e descritiva (MARCONI e LAKATOS, 2010) com análise documental, compreendendo por documento toda base de conhecimento fixado materialmente e passível de ser utilizado para consulta ou estudo (CERVO e BERVIAN, 1983).

No nosso caso, constituíram o *corpus* deste estudo alguns dados censitários do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf, 2018) e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD-Contínua 2017). As análises foram feitas tendo por referência os direitos instituídos pela Constituição Federal de 1988 e as Metas 3 e 5 estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE - (BRASIL, 2014), que fazem menção à universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e da garantia da alfabetização para todas as crianças até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que constituíram o *corpus* deste estudo alguns dados censitários do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf, 2018) e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD- Contínua 2017), julgamos importante apresentar as concepções de letramento e de alfabetismo que nortearam as pesquisas do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf)⁵ e da PNAD- Contínua 2017.

Para o Inaf (2018, p. 04),

alfabetismo é 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, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento. (Grifo nosso)

De uma forma geral, o alfabetismo amplia o conceito de alfabetização, tratando-a, para além da aquisição do código escrito, e relacionando-a às práticas discursivas e sociais.

⁵ A ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro desenvolveram e vêm realizando desde o ano 2001, em parceria, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), um estudo para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. A mais recente edição do Inaf, com base em dados coletados entre fevereiro e abril de 2018, foi coordenada por Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro e realizada pelo IBOPE Inteligência. Conta com aporte de recursos por parte da Fundação Itaú Social, do Instituto C&A e da Fundação Roberto Marinho, além de recursos do IBOPE Inteligência e da família Montenegro.

Já o conceito de letramento apresentado por esse mesmo órgão se relaciona com a definição dada por Soares (2019), para quem o letramento corresponde a

uma aprendizagem inicial da língua escrita, compreendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito. (SOARES, 2019, n.p)

Nesse sentido, um sujeito alfabetizado e letrado é aquele que consegue não somente decodificar as palavras que constituem o texto escrito, mas também, constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do próprio texto, mobilizando para isso diversos saberes.

Como mencionamos, esses saberes não são aprendidos, espontaneamente, e embora possam ser desenvolvidos em espaços não-escolares, acreditamos ser a escola a instituição que foi legitimada para dar conta dessa ação de linguagem. Dessa forma, a garantia do acesso e permanência à escola estabelecido pelo Art. 208 da Constituição Federal, em que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
[...]
IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.
(BRASIL, 2016, p. 124)

vê-se comprometida, se analisarmos os percentuais de frequência à escola por estudantes da educação básica.

Assim, dentre os vários gráficos apresentados pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD-Contínua)⁶ –, selecionamos alguns descritos a seguir:

⁶ No módulo destinado à Educação, a “principal fonte de dados é o módulo anual de educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, que passou a ser coletado no segundo trimestre do ano civil a partir de 2016. Recorreu-se também a pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, como o Censo Escolar da Educação Básica e o Censo da Educação Superior, além de dados provenientes de publicações internacionais” (2018, p. 78).

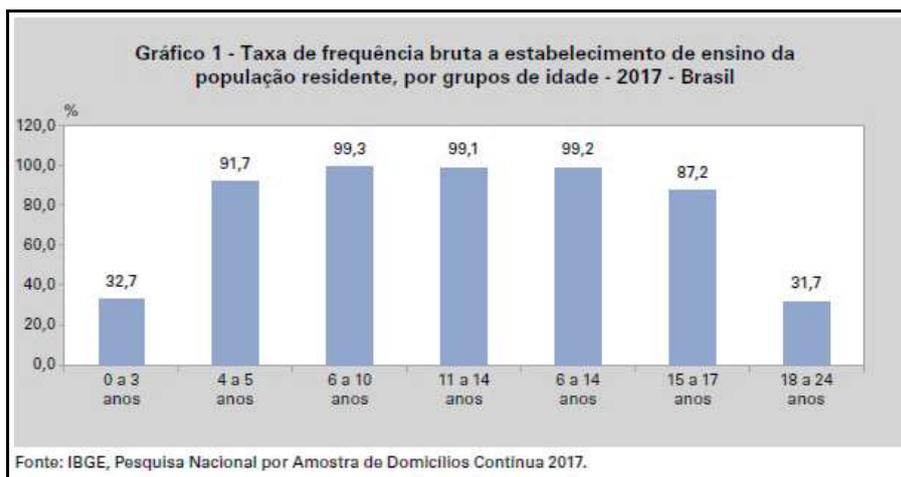


Gráfico 1: Fonte: IBGE, PNAD 2017, p. 79

Uma análise mais superficial desse gráfico nos leva a perceber que a taxa de frequência escolar dos sujeitos de 6 a 14 anos permaneceu próxima à universalização. Por outro lado, esse mesmo item (frequência escolar) de jovens em idade entre 15 a 17 anos se apresenta inferior ao estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014) que, em sua meta 3, prevê a universalização da frequência à escola (100% de jovens com acesso à escola até 2016).

Interessante registrar que o documento do PNE (BRASIL, 2014), tendo por base dados do IBGE/PNAD 2004-2013, indicam que

Ao se observar o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola, desagregando-o pelo critério de raça/cor, os dados expressam as diferenças entre os grupos. Em 2004, 85,2% dos brancos frequentavam a escola, já entre os negros (pretos e pardos) esse percentual era de 78,8%, 6,4 p.p. a menos. Ao longo da série histórica, é possível visualizar gradual redução na distância entre os grupos, chegando a 3,3 p.p. De todo modo, a desagregação dos dados pelo critério de raça/cor confirma a existência de uma inserção distinta dos grupos na faixa etária de 15 a 17 anos nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 60)

De modo semelhante, se analisarmos a inserção nos sistemas de ensino por sujeitos da Educação Infantil, etapa em que se inicia o processo escolarizado de alfabetização e letramento escolar, no gráfico a seguir, veremos que essa distinção ainda permanece.

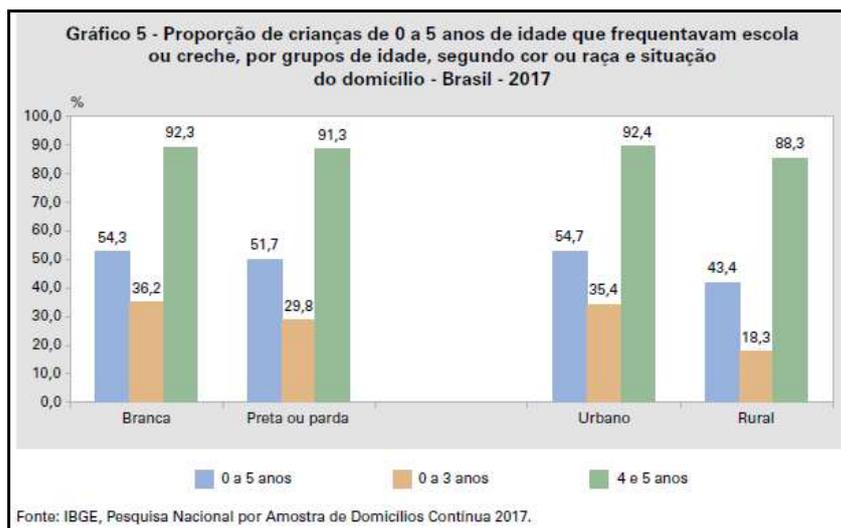


Gráfico 2: Fonte: IBGE, PNAD 2017, p. 88

Para Arroyo (2015), é urgente pensar se vivemos em tempos positivos ou negativos do direito popular à educação, sugerindo que a grande maioria da população não é sujeito de direitos e sim, objeto de discursos de direitos humanos (SANTOS; CHAUI *apud* ARROYO, 2015).

Os gráficos 1 e 2 indicam que há demandas populares não atendidas no que diz respeito a um dos direitos mais básicos (acesso e permanência à escola) e nos ajudam a questionar que fatores impulsionam realidades díspares entre brancos e negros, entre pobres e ricos; ainda mais, quando a escolaridade é um elemento que aparece como condição para o processo de alfabetização.

Para Soares (2000) e Arroyo (2004, 2015) a escola pública é um resultado de uma progressiva conquista das camadas populares em sua luta pela democratização do saber. Nesse sentido, nos convidam a refletir sobre nossos papéis como profissionais da educação, na direção de nos indagarmos como temos contribuído, historicamente, na afirmação da educação e escolarização básica como direito ou na negação destes. Ao mesmo tempo, refletir sobre como crianças e jovens, em seus percursos de vida vão “tecendo seu direito à escola, ao estudo, ao conhecimento, à cultura...” (ARROYO, 2004, p. 111). De acordo com esse autor, as trajetórias escolares dos educandos revelam que o direito à educação é também uma paciente e sofrida construção deles mesmos.

Soares (2000) é enfática ao afirmar que o direito das camadas populares à educação é negado, uma vez que ainda não existe escola para todos e que os índices de repetência e de

evasão apontam para uma escola excludente, assim como, os níveis⁷ de alfabetismo. Observemos os gráficos 3 e 4 e é possível notar que, mesmo quando os sujeitos têm acesso à escola, esta não conseguiu dar conta da função básica de ensinar a leitura e a escrita.

Tabela 3a – Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% nos níveis de Alfabetismo)

	Total	Nenhuma	Ens. Fund. – Anos iniciais	Ens. Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
BASE	2002	116	297	451	796	342
Analfabeto	100%	61%	31%	5%	3%	0%
Rudimentar	100%	5%	37%	34%	22%	3%
Elementar	100%	0%	9%	29%	49%	13%
Intermediário	100%	0%	4%	16%	54%	26%
Proficiente	100%	0%	2%	8%	41%	50%
Total	100%	6%	15%	23%	40%	17%
Analfabetos Funcionais	100%	20%	36%	26%	17%	2%
Funcionalmente Alfabetizados	100%	0%	6%	21%	49%	23%

Fonte: Inaf 2018

Gráfico 3: Fonte Inaf (2018, p. 11)

No que se refere, aos níveis de alfabetização, de acordo com dados do Inaf (2018, p. 16), temos:

Em relação aos níveis de Alfabetismo por cor/raça, o Inaf 2018 traz os seguintes dados:

Tabela 6 – Distribuição da população por grupos de Alfabetismo e cor/raça (% por cor/raça)

	BASE	Branca	Preta	Parda	Outras
BASE	2002	630	390	871	111
Analfabeto	8%	4%	11%	7%	25%
Rudimentar	22%	19%	24%	23%	21%
Elementar	34%	32%	34%	37%	31%
Intermediário	25%	27%	25%	23%	20%
Proficiente	12%	18%	6%	10%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetos Funcionais	29%	23%	35%	30%	46%
Funcionalmente Alfabetizados	71%	77%	65%	70%	54%

Fonte: Inaf 2018

Gráfico 4: Fonte: Inaf (2018)

Um olhar sobre esses números indicam que, dentre os brasileiros participantes da pesquisa que se auto declararam como brancos, apenas, 4% surgem como analfabetos, ao passo que 7% dos que se declararam pardos ou negros ocupam 7% e 11%, respectivamente. Na mesma linha de análise, apenas, 10% dos pardos e 6% dos negros são classificados como alfabetizados com proficiência, em detrimento, a 18% de pessoas brancas nesse mesmo indicador. Nesse contexto, os dados continuam nos mostrando que os níveis de escolaridade e

⁷ A descrição pormenorizada, no que diz respeito aos significados das expressões analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário, proficiente, analfabetos funcionais e funcionalmente alfabetizados pode ser encontrada no Anexo 1, Quadro 3: escala de proficiência.

de alfabetização/letramento entre as camadas populares e entre os grupos étnico-raciais não estão perto de serem iguais.

Por esse caminho, uma das perguntas colocadas por Arroyo (2015, p.16), ao lado da afirmação de que as desigualdades continuam persistentes, incômodas, é, enquanto educadores, “quais responsabilidades nos cabem?” Este mesmo autor, em sua obra intitulada *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres* (2004) registra que, muitos docentes têm externado novos olhares e novas sensibilidades para as trajetórias humanas dos alunos, uma vez que, muitos professores viveram trajetórias sociais e raciais muito próximas a de seus educandos. E, mesmo aqueles que não tiveram essa aproximação, estão começando a adquirir uma sensibilidade especial para captar o que lhes é estranho. Mesmo assim,

avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Entretanto, esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nem nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las. (ARROYO, 2010, p. 1383).

Vale registrar que, em 2000, com a publicação de *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, a autora Magda Soares já registrava: “[...] as expressões ‘igualdade de oportunidades educacionais’ e ‘educação direito de todos’ tornaram-se lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino” (SOARES, 2000, p. 08). Numa mesma direção, Arroyo (2010, p. 18), ao comentar sobre os impasses na garantia do direito ou negação à educação, anuncia que “a educação e a docência vinham sendo um dos campos de maior sensibilidade política, ética para a garantia dos direitos da infância-adolescência pobre, negra e popular.

Ao confrontamos essas afirmações com os dados de indicadores de alfabetismo e de escolaridade atuais (Inaf e PNAD), entendemos que é preciso avançarmos para além dos discursos e dos textos das leis nacionais que situam a educação, a escola, a alfabetização como direitos das camadas populares. É necessário e urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade, já que o cenário atual aponta que “na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas” (ARROYO, 2010, p. 1384) em detrimento a políticas de inclusão, de padrões mínimos de resultados.

Em termos de ensino de linguagem, e mais precisamente de práticas de alfabetização/letramento, acreditamos ser urgente uma redefinição da linguagem que se instituiu como instrumento e objetivo de uma escola, inicialmente, organizada para os mais favorecidos e que, há décadas, precisa se adequar aos usos linguísticos das camadas populares

e que parece não estar preparada para isso. É preciso dar voz aos nossos educandos, deixando para trás uma visão outorgada do direito à educação.

Para Arroyo (2010), com quem concordamos, no atual contexto socioeducacional,

as políticas são vistas como de pouca eficácia para a profundidade das desigualdades e para a complexidade da questão social que as reações de suas vítimas provocam. São vistas como políticas lentas, de longo prazo e ainda exigem a colaboração não confiável do corpo docente e dos educandos. A superação do analfabetismo, o aumento da escolarização, [...] na ordem social, não são vistas como políticas eficazes[...] (ARROYO, 2010, p. 1394)

De fato, o direito básico à educação, à escolaridade e à alfabetização sempre foram vistos como uma concessão do poder público às camadas populares e segredadas socialmente, num contexto em que os pobres, os negros, os trabalhadores eram “alocados como inferiores no padrão de poder-saber” (ARROYO, 2015, p. 17), situados como vítimas e não como atores sociais.

O ensino de linguagem e a alfabetização foram pensados, de igual modo, nessa mesma perspectiva, deixando de lado os interesses e as vivências dessa população em favor das classes dominantes, legitimando uma única cultura, uma única forma de conhecimento e impulsionando os índices de desistência e de analfabetismo visualizados na contemporaneidade.

Quando se divulgou e se divulga que toda criança deve estar na escola, foram esquecidas as trajetórias de vida desses educandos, quase que obrigando-os a um padrão de alfabetização que, em muito, se distancia de seus percursos de vida.

Vivemos um tempo, porém, de ressignificação das desigualdades em que os feitos desiguais não se reconhecem desiguais,

porque feitos carentes, nem excluídos ou inconscientes e menos em inferioridades morais, intelectuais, culturais, civilizatórias. O não reconhecimento deles mesmo nas formas inferiorizantes de pensá-los desestabiliza as formas de pensá-los como problemas[...] Na medida em que não se aceitam como problema, desmontam a visão do Estado como solução. (ARROYO, 2010, p. 1395, Grifos nossos)

E, felizmente, empurram a escola para ressignificar as suas práticas de produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida deste estudo foram leituras realizadas, na nossa trajetória acadêmica em educação, sob o ponto de vista de se pensar outras epistemes para o cenário educacional,

com o foco na alfabetização como direito de todos, especificamente, no contexto de uma sociedade letrada como a nossa.

Desse modo, questões postas por Arroyo (2010, 2015), tais como “Quais responsabilidades nos cabem? Como observar e ouvir buscando entender a história de nosso tempo na educação e como entender as tensões na garantia do direito à educação vividas nas escolas e na docência?” nos convidaram a pensar as visões que tínhamos acerca do estabelecimento dos direitos básicos às camadas populares e a refletir sobre o fato de estarmos num tempo de garantia ou de negação desses direitos. Mais ainda, nos proporcionou pensar o direito como uma conquista dos pobres, dos negros, dos setores mais afastados da sociedade sob o ponto de vista de conquista destes e não como direito outorgado pelo Estado.

Nesse caminho, buscamos compreender sobre a garantia ou negação do direito à escola e à alfabetização, a partir do que está estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pelas metas 3 e 5 do Plano Nacional de Educação (2014). Por essa direção, apresentamos alguns dados referentes à escolaridade (acesso e permanência de indivíduos à escola) e de níveis de alfabetismo, segundo pesquisas do Inaf e números censitários da PNAD/IBGE 2017.

Se por um lado, os dados revelaram que o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos e políticos, por outro lado, os dados associados aos textos-base selecionados para as análises, nos fizeram enxergar que as desigualdades estão sendo ressignificadas, porque seus próprios sujeitos não se aceitam mais como vítimas, não delegando ao Estado o poder de compensação sobre suas vidas.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**: Pesquisa gera conhecimento: o conhecimento transforma. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

_____. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios. **Educação em Revista & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 31, n. 83, p. 15-47, jul./set. 2015.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14a ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988): texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=pne+pdf+download&oq=pn&aqs=chrome.2.69i60j35i3912j69i59j69i57j69i60.2645j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 30 de jun. 2019.

_____. **Síntese de indicadores sociais** : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2018. 151 p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso 30 jun. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3ª. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: introdução. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Letramento. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 02 jul. 2019.