



## **DO “FUNCTIONAL LITERACY” AO “ADULT LITERACY”: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONCEITOS DO THE WORLD BANK ACERCA DA EDUCAÇÃO**

Daniel Bramo Nascimento de Carvalho<sup>1</sup>  
Victória Feitoza Xavier<sup>2</sup>  
Letícia Barbosa de Gois<sup>3</sup>

Eixo 05 – Educação, Comunicação, Informação, Direitos Humanos e Cidadania

### **RESUMO**

O presente artigo trata de uma reflexão acerca dos conceitos de educação da instituição financeira internacional “Banco Mundial” entre os anos de 1974 e 2020. O objeto do texto é compreender as mudanças de desenvolvimento de educação que a instituição prega em suas ações de apoio e investimento. De cunho bibliográfico documental e abordagem qualitativa, foram analisados 13 documentos publicados no site ao longo dos 46 anos, o que nos possibilitou enxergar o uso de uma concepção técnica e instrumental da educação para a formação de capital humano. Desta forma, concluímos que a instituição possui grande relevância no campo da educação, mas que precisamos nos atentar para uma educação mais autônoma e libertadora que possibilite o sujeito capacidade crítica diante dos sistemas de opressão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Banco Mundial; Educação; Autonomia.

### **ABSTRACT**

This article deals with a reflection around of the concepts of education of the international financial institution “World Bank” between the years 1974 and 2020. The object of the text is to understand the changes in the development of education that the institution preaches in yours actions of support and investment. With a documentary bibliographic nature and qualitative approach, 13 documents published on the site over the 46 years were analyzed, which allowed us to see the use of a technical and instrumental concept of education for the formation of human capital. Thus, we conclude that the institution has great relevance in the education area, but we need to pay attention to a more autonomous and liberating education that allows the people to have a critical capacity in the face of systems of oppression.

**KEYWORDS:** World Bank; Education; Autonomy.

---

<sup>1</sup> Aluno do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Mestre em Educação pelo PPED e Licenciado em História pela Universidade Tiradentes. Membro e pesquisador do Grupo de Estudo Comunicação, Educação e Sociedade (GECES). Email: historiadobramo@gmail.com.

<sup>2</sup> Aluna da graduação no curso de Jornalismo na Universidade Tiradentes (UNIT) e Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Aluna bolsista de iniciação científica no PPED/UNIT. Membro e pesquisador do GECES. Email: vicfeitoza@hotmail.com.

<sup>3</sup> Aluna da graduação no curso de Direito na Universidade Tiradentes (UNIT). Aluna bolsista voluntária de Iniciação Científica no PPED/UNIT. Email: leticiagois0@gmail.com



## **1 Introdução**

Para somar aos esforços de uma educação de qualidade e que ofereça boas ferramentas no desenvolvimento do sujeito, agências e instituições internacionais discutem e traçam agendas para o alcance de metas atribuídas como necessárias para a formação do sujeito, acompanhando o avanço da economia e da sociedade. Banco Mundial, Unesco, OCDE, ONU e Unicef são exemplos de apoio e financiamento a projetos educacionais nacionais e internacionais em que traçam metas, desenvolvem estudos e fazem levantamentos que aferem o desenvolvimento e o nível da educação de um país e quais atribuições são necessárias para alcançar uma educação de qualidade.

No entanto, é perceptível que existem interesses por trás dos apoios e financiamentos disponibilizados. O objetivo deste texto é analisar os conceitos de educação do Banco Mundial desde o ano de 1974 (primeiro registro pela instituição direcionado a educação) até 2020 (última publicação até a publicação deste texto) e compreender as mudanças de desenvolvimento de educação que a instituição prega em suas ações de apoio e investimento. Foram encontrados 13 documentos publicados. Para compreender melhor as ações da instituição, autores Freire (2014), Martin-Barbero (1997; 2006) e Meija (2011) são fundamentais diante da perspectiva apresentada nos documentos de uma educação voltada para a formação do sujeito para o mercado de trabalho e formação econômica/financeira.

## **2 Educação crítica para autonomia do sujeito**

No artigo “What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?” (2005), o conceito de “Writing Skills” se coloca como uma possibilidade de melhorar as chances de os indivíduos aumentarem seus ganhos financeiros e a sua produtividade. Em contrapartida, o conceito de “Illiteracy”, do mesmo artigo, se apresenta como um limitante aquisitivo que afetaria variáveis sociais e econômicas.

Esta ação pode ser conceituada como “Educação Bancária”, que limita a criatividade do educando e do educador e em que o professor fica preso a uma ideia de necessidade de transferência dos assuntos e o educando sujeito ao recebimento dos diferentes tipos de informação (FREIRE, 2018). Uma concepção binária e monótona



que põe o professor no centro da discussão e do conhecimento, enquanto o aluno é marginalizado a sentar, ouvir e reproduzir respostas pré-configuradas como corretas.

Com esse efeito, a ideia da autonomia como projeto de formação educacional possibilita uma “educação libertária” (FREIRE, 2018), que busca a autonomia através de várias experiências consolidadas por meio da prática do indivíduo. Há de se considerar que a autonomia individual, no processo de aprendizagem, corrobora para o empoderamento do sujeito, assumindo-se como ser social, ético, histórico e pensante. É indispensável que a autonomia não seja apenas considerada, mas, acima de tudo, orientada pelo docente que deve propiciar as condições para que os alunos vivam a sua própria autenticidade no processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1987), a educação precisa ser direcionada a construção de uma consciência crítica; fazer o sujeito perceber o espaço que ocupa na sociedade; saber qual o seu papel e ter condições socioculturais, críticas e intelectuais de lutar contra o sistema que o oprime.

É percebendo o seu papel de sujeito histórico, que é possível se armar e fortalecer a luta por liberdade e autonomia com criticidade e apropriação dos aspectos de sua cultura. A ideia limitada de educação bancária fecha os caminhos que permitem a expressão de insatisfações sociais e que alimentam as injustiças e situações precárias dos oprimidos. É importante frisar a diferença entre uma educação libertadora e uma educação dominadora. Para Hooks (2013), a ideia de liberdade não deriva da transmissão de informação, mas da construção em coletivo do intelecto e do espírito dos sujeitos que partilham o mesmo espaço dialógico, de comunicação de interesses em comum: a aprendizagem.

A autora ressalva que é importante transgredir para além do modelo de compartilhamento de informações e abrir para as possibilidades dialógicas do aprender em sala de aula. Já a educação dominadora, na perspectiva de Freire (1987), é centrada nesta transmissão de conhecimento em que o aluno é considerado um repositório de informações úteis na manutenção de sua situação de oprimido. Para romper tal modelo, é preciso “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendiz possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2013, p. 25).



Respeitar a alma é, também, respeitar a cultura do sujeito que partilha os espaços de comunicação do saber. O fato de ser necessário respeitar as culturas já aprendidas, promove a missão de conscientizar a comunidade oprimida para exercer seus direitos, com autonomia, diálogo e criticidade (FREIRE, 2018). O âmbito educacional, para criar um processo de desenvolvimento de sujeitos pensantes, necessita de uma pedagogia crítica que proporcione a emancipação intelectual, consciência política e ação sobre o mundo do sujeito pensante, uma vez que “este sujeito posee una competencia lingüística acorde con su contexto. Construye un criterio de verdad derivado del juicio del colectivo cultural al cual pertenece<sup>4</sup>” (MEJÍA, 2011, p. 90).

Necessitamos de uma educação que considere o aluno como sujeito participante do processo de ensino e aprendizagem, um sujeito histórico. Martin-Barbero (1997; 2006) aponta para a necessidade de considerar o lugar de fala do aluno dentro da sala de aula, considerando o espaço em que convive e atua em sua cultura e em seu desenvolvimento cognitivo. Hall (2013) indaga que os processos culturais não são codificados e significados do nada e que há um processo de significação e ressignificação dos signos na cultura que transformam as relações socioculturais dos sujeitos que se relacionam em mundo totalmente recodificado.

A educação deve partir das relações humanas e da cultura, pois é de grande importância entrelaçar os saberes curriculares fundamentais com experiências sociais dos alunos enquanto indivíduos. Todo conhecimento adquirido a partir da sua cultura, história, ideologia e ao longo de sua vida, são experiências socioculturais fundamentais para moldar um sujeito crítico diante das ações de dominação do sistema opressor. Desta forma, o professor deve, também, estar preparado a partilhar suas narrativas culturais com a proposta de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, abrindo mão do poder coercitivo de maneira que apenas alunos dividam suas aflições (HOOKS, 2013).

Ensinar não é transferir conhecimento, pois que quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 2018). Isto significa, de forma criativa, abrir caminhos para que o sujeito assumira seu papel ético e crítico na produção

---

<sup>4</sup> Este sujeito possui uma competência linguística de acordo com o seu contexto. Constrói um critério de verdade derivado do julgamento do grupo cultural ao qual pertence. Tradução livre.



do saber. Ao contextualizar o processo de alfabetização como um fenômeno complexo e multifacetado, Soares (1985) fala sobre saberes múltiplos do processo aos modelos de aprendizagem. É importante compreender esse processo como permanente, que se estende por toda a vida, ultrapassando, inclusive, a aprendizagem da leitura e escrita, se atendendo para o fato de que os sujeitos que compõem a educação também compõem diferentes âmbitos da sociedade, participando da sua construção e negociando signos e significados que transformam o cotidiano sociocultural (HALL, 2013). Neste ditame, o educador deve assumir uma postura que acompanhe os meios tecnológicos, aprofundando e compartilhando de forma significativa o conhecimento, diante do grande potencial cultural do século XXI.

A promoção da formação autônoma do sujeito, na perspectiva de mediar uma relação construída entre a experiência cognitiva do aluno e os saberes organizados da educação escolar através das novas tecnologias, consolida a participação ativa dos alunos, bem como a livre exposição das opiniões e visões de mundo. É essencial para a construção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem que se respeite suas individualidades e especificidades, considerando sua visão e leitura de mundo decorrente de suas experiências e participação em sociedade.

### **Banco Mundial e Educação: Análise dos dados**

Em pesquisa através da plataforma do The World Bank -BIRD, grupo composto por cinco instituições que corroboram para soluções sustentáveis que reduzem a pobreza e criam possibilidades compartilhadas nos países em desenvolvimento, foram encontrados 16 conceitos ligados à educação. O BIRD, portanto, se debruça em campanhas que têm como objetivo a mudança de comportamento por meio da educação de entretenimento e da mídia de massa como uma ferramenta de desenvolvimento nos mais diversos setores.

Inicialmente, o artigo mais antigo encontrado foi o “Education”, de 1974, e o mais atual foi o “The Science of Adult Literacy”, de 2020. Os conceitos mais encontrados foram “Adult Literacy” e “Adult Education”. Como podemos perceber no quadro 01, ocorrem algumas transformações no modo de abordagem, hora dos mesmos



conceitos, hora de diferentes conceitos que acompanharam as transformações da sociedade com a mudança do século XX para o XXI.

**Quadro 01-** Conceitos sobre Educação do Banco Mundial

<b>Conceito/ Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Conceptualização</b>
Functional literacy-1974	Education	Functional literacy, which teaches reading and arithmetic as part of the training for skills for a particular job, is essentially a sound concept, although the results have been mixed. (p. 24)
Lifelong education-1974	Education	(...) embraces a longer time span than the age period of formal education. (p. 46)
Multi-Media Education-1981	The Educational Use of Mass Media	One method is to present a point twice, but simple repetition can become boring and decrease motivation. But having access to two different media enables the teacher to present the same point in different ways with different emphases. Moreover, students are more likely to remember if they are given the chance to put into practice what they have just learned. Teaching should, therefore, be alternated with exercises and activities, and the integrated use of more than one medium can usually offer the teacher a wider and more varied choice of options for activities. Finally, using more than one medium will generally satisfy both those with preferences for verbal instruction and those who prefer visual instruction. (p. 12)
Adult Literacy-1982	Managing Adult Literacy Training	The basic rationale for advancing adult literacy training along intersectoral lines is the mutual interdependence of the education sector and other sectors in development. Yet the actual integration of sectors has been difficult to attain in literacy training. (p. 09).
Adult Education-1994	What We Know about Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?	These adults apparently learn sound-letter correspondences quickly, but remain in a beginner stage for a long time thereafter. Unless they are exposed to intensive practice (such as university studies in a foreign script) they may acquire basic literacy (knowledge of letter values) but not functional literacy, which is necessary for the acquisition of information. (p. 14)
Adult Literacy-1995	Literacy and Primary Education	Literacy is seen by many as a neutral and technical skill, analogous to typing or wordprocessing. However, the technicist approach has been challenged by those who propose a broader and more explicitly political definition. This school of sociologists and educators reject the notion that literacy is a fixed, measurable achievement or competence and propose a more relativistic concept. (p. 06)
Adult Literacy-2003	Adult Literacy: A Review of Implementation	(...) should focus on increasing speed and accuracy, objectives that are usually not central in literacy courses. Literacy tests should be timed. (p. 12)



	Experience	
Adult Literacy-2005	Increasing Adult Literacy: A Focus on Reading Speed and Accuracy	Literacy is essential to meet the Millennium Development Goals. Further, one of the objectives of the Education for All initiative is to achieve “a 50 percent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.” (p. 01)
Illiteracy-2005	What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?	Their illiteracy will limit their earning power and affect a range of other social and economic variables. Identifying the determinants of illiteracy is crucial if the problem and its consequences are to be ameliorated. (p. 03)
Writing skills-2005	What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?	Proponents of literacy programs argue that reading and writing skills improve individuals’ chances of increasing their earnings. While it is difficult to determine causality, a growing body of evidence suggests that literacy increases the productivity and earning potential of a population. (p. 04)
Media literacy-2009	The Media and Development : What’s the Story?	Increased access to knowledge spurs higher levels of literacy, which strengthens human capital for higher productivity. The media are also important contributors to social and cultural life and key components of democratic structures. (p. 11)
Media literacy-2009	The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda	While there is no universally agreed upon definition, media literacy is most commonly defined as the ability to access, analyze, evaluate, and create media content. Access is defined as both physical access and the ability to use different forms of media, while analysis and evaluation entail “the ability to seek, locate, and select information to suit the individual needs,” and “to evaluate the information according to parameters, such as truthfulness, honesty, interests of the broadcaster, etc.” Creating media is the production and distribution of media content, also referred to as communicative competence. (p. 03)
Adult Education-2010	Adult Learning	(...) includes, most prominently, adult literacy instruction, but also might include teaching home financial management skills or civics for those seeking citizenship. (p. 01)
Adult education-2011	Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia	Adult education and training is a relatively new concept in ECA with relevance for education systems and labor markets and, in extension, to countries’ productivity and growth agenda. It requires finding a joint understanding and language among a multitude of heterogeneous players, a common strategic objective and solid communication channels. (p. 31)
Lifelong education-2011	Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia	Lifelong learning is generally defined as encompassing learning across the life cycle – from early childhood education to adult education – and various forms of learning – formal, non-formal and informal learning. (p. 5)



Adult literacy-2020	The Science of Adult Literacy	We define literacy as a continuum, from emerging literacy, through improving literacy, to fluent literacy and we outline the factors that influence how far along that continuum an adult learner is likely to proceed. Four nested levels are identified at which obstacles to literacy progress operate, but to which adult learners may also bring strengths. (p. 03)
---------------------	-------------------------------	--

Fonte: <https://www.worldbank.org/en/research> (2020).

No artigo “Education”, de 1974, o conceito de “Lifelong Education” se mantém o mesmo que o do artigo “Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia”, de 2011, que é uma aprendizagem contínua durante a vida para além da escola. Neste ponto, a instituição enfatiza a importância de se educar ao longo da vida. No entanto, quando observamos em outros documentos, podemos notar que o “Lifelong” trata-se de um aperfeiçoamento da mão de obra, em que melhoram as chances de os indivíduos aumentarem seus ganhos e produtividade, como apresentado no documento “What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?” (2005, p. 04).

Ainda no artigo “Education”, de 1974, foi encontrado o conceito de “Functional Literacy”, que só considera o ensino de leitura e aritmética suficientes para a alfabetização. Neste mesmo período, Freire (1987) já defendia o rompimento com o modelo de educação bancária, em que os professores não são comunicadores, mas sim, emissor de comunicados que são recebidos e memorizados pelos alunos. Romper com tal imposição possibilita uma visão de mundo mais ampla, para além da gramática e aritmética que são importantes, mas que o professor precisa dar significado para que o aluno aprenda e transforme a sua vida e ganhe autonomia (FREIRE, 2018).

O conceito de “Multi-Media Education”, no artigo “The Educational Use of Mass Media”, publicado em 1981, se diferencia do conceito de “Media Literacy” no artigo “The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda”, publicado em 2009. O primeiro artigo, considera a educação midiática como um meio da aprendizagem escolar, enquanto o artigo mais atual define alfabetização midiática como uma capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar conteúdo de mídia.

Em 1981, o Banco Mundial acreditava que a educação midiática era uma combinação de diferentes dispositivos entre transmissão, impressão e face a face e que as experiências não geram aprendizado. No entanto, não fica muito explícito que tipo de transmissão ou experiências o documento está se referindo. Na década de 80, a



sociedade já convivia com diversos dispositivos tecnológicos de comunicação em massa que influenciavam os modos de vida. Já se mostravam ser fruto de um avanço tecnológico que expressava criatividade e a ciência humana, alvos importantes de reflexões sobre a educação. Neste mesmo período, Freire e Guimarães (1984) já questionavam sobre as tendências corporativas de poder que as mídias e meios de comunicação atendiam, e que devíamos nos perguntar sempre a serviço de que e de quem estão os meios?

É notável também que desde o surgimento do rádio e do cinema, e posteriormente o da televisão, a gama de dispositivos comunicacionais e tecnológicos disponíveis para a sociedade são mais significativos que antes do século XX. O que é importante frisar é que, desde o início, tais dispositivos funcionam como veículo transmissor de valores e cultura e não apenas como forma de entretenimento. Freire e Guimarães (1984) chamam atenção que tais processos são sutis em seus processos educativos, justamente pela forma divertida que são roteirizadas e dirigidas e que é preciso uma educação crítica que combata as performances de dominação de uma classe sobre outra.

Em 2009, há um avanço em como as mídias devem ser tratadas. Parte desta concepção é derivada de estudos que propõem uma abordagem diferente aos meios de comunicação. Buckingham (2005) destaca a importância de construir uma educação com, para e através das mídias, ressaltando o processo de acesso, análise, avaliação e criação que o Banco Mundial vem a tratar no documento “The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda” (2009) e no artigo “The Media and Development: What’s the Story?” (2009). Meija (2011) afirma que a educação precisa agir como agente transformador do sujeito e das comunidades em que convivem, e para isso é importante que a escola não só insira as tecnologias, mídias e meios de comunicação, mas que os jovens contribuam com suas experiências de uso e consumo.

O conceito mais citado foi “Adult Literacy”, citado cinco vezes. A conceituação mais antiga é do artigo “Managing Adult Literacy Training”, que o define como um fundamento dependente de outros segmentos além da educação. Enquanto a conceituação mais atual, do artigo “The Science of Adult Literacy”, o define como: “uma continuidade da alfabetização emergente, através da melhoria da alfabetização,



para a alfabetização fluente e nós definirmos os fatores que influenciam até que ponto nessa continuidade um aluno adulto a preferencialmente continuar” (2020, p. 03).

No documento “Literacy and Primary Education” de 1995, o conceito de “Adult Literacy” traz uma abordagem diferente das demais. Neste ponto, o Banco Mundial fala dos desafios que a educação tecnicista enfrentava no período, e aponta que um grupo de educadores e sociólogos apresentava uma proposta de uma educação mais politizada e ampla, rejeitando a noção fixa da alfabetização. O documento não cita nomes, mas podemos apontar que pensadores latino americanos como Paulo Freire, Jesus Marti-Barbeiro e Nestor García Canclini compõem o cenário que produziram reflexões críticas ao modelo neoliberal de educação pensada por governos e instituições que se “comprometeram” com a educação em uma escola mundial.

Podemos notar melhor em 2005, com o documento “Increasing Adult Literacy: A Focus on Reading Speed and Accuracy” que aponta que o letramento adulto é parte fundamental para o “desenvolvimento do milênio” (2005, p. 01). Por mais que o conceito aponte que as mulheres adultas são os principais alvos e que podemos compreender isto com um caráter emancipatório para o sexo feminino, não há apontamentos que indiquem o uso da educação para uma autonomia.

O segundo conceito mais citado foi “Adult Education”, sendo o mais antigo em 1994, no artigo “What We Know about Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?”, sendo definido como após o estágio inicial da alfabetização, onde os adultos precisam colocar em prática o que foi aprendido. O segundo artigo com este conceito é o “Literacy and Primary Education”, publicado em 1995, que combate a ideia de a educação ser vista como neutra e técnica e propõe um conceito mais relativista e amplo. No artigo “Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia”, já em 2011, que define o conceito como relevante para os sistemas educativos e os mercados de trabalho e, em extensão, para a produtividade e a agenda de crescimento.

Percebemos que há uma preocupação maior por parte do Banco Mundial na educação e letramento de pessoas adultas. Defendemos a ideia de que a educação pode libertar as pessoas, bem como Freire defende (2018), como uma forma de autonomia do sujeito e de liberdade das amarras dos sistemas dominantes. No entanto, podemos perceber que não é a mesma preocupação que a instituição tem. Em 1994, a instituição



defendeu que um adulto não conseguiria adquirir mais que o básico em um processo de alfabetização, não chegando a uma alfabetização funcional, importante para a aquisição e compreensão de informações.

Em 2010, o discurso já é modificado. Neste momento, a educação para adultos deve ser destinada à alfabetização de adultos que buscam cidadania e incluir neste processo habilidades como gestão financeira e educação cívica. Neste ponto, podemos nos perguntar: só é cidadão o sujeito alfabetizado com habilidades financeiras e cívicas? Devemos, primeiro, tomar a questão que o conceito de cidadania está em constante transformação na sociedade. Freire (2003) aponta que homens e mulheres se tornam cidadãos ativos a partir de sua participação nos círculos culturais. Cope e Kalantzis (2010) apontam para as atuais formas de cidadania ligadas ao contexto sócio tecnológico são promovidos pelos avanços científicos e da globalização.

Não há como falar de cidadania no século XXI sem falar da importância das tecnologias, mídias e meios de comunicação digitais. Bifo (2005) defende que tais transformações impactaram primeiro e principalmente a economia, o que ocasionou as transformações socioculturais dos sujeitos na sociedade, modificando inclusive as relações de trabalho. O que o Banco Mundial aponta em 2010, e acaba reforçando em 2011, é justamente o oposto do que se pretende com a educação.

Em 2011, a instituição defende que os sistemas educativos e o mercado de trabalho devem andar juntos, como uma extensão para a produtividade e manutenção da agenda de crescimento. Ou seja, ao que parece, a cidadania para o Banco Mundial está correlacionada ao sujeito ser inserido no mercado de trabalho com habilidades e competências construídas a partir da educação, sendo a alfabetização o principal meio de aquisição de tais competências, sem considerar as principais transformações socioculturais e tecnológicas ocorridas em toda a sociedade.

A instituição também não define o seu conceito de trabalho. Neste ponto, Bifo (2005) aborda três conceitos importantes sobre as transformações do trabalho com os avanços tecnológicos: primeiro, o “trabalho cognitivo” (p. 73) em que o trabalhador agora está inserido no contexto tecnológico; segundo, a “new economy” (p. 95) estruturada na semiotização da economia, transportando o trabalho para o ciberespaço; e



por fim, a “digitalização” (p. 147) em que objetos e interações são transformadas em combinações binárias, possibilitando um agir a partir das informações.

Se o objetivo é preparar o sujeito para o mercado de trabalho, é preciso entender as transformações ocorridas no campo. No entanto, é necessário atentar que a educação deve possibilitar uma libertação e autonomia ao sujeito, e não apenas uma preparação para o mercado de trabalho. Assim como o campo do trabalho foi transformado pelos meios e tecnologias de comunicação, a sociedade também foi impactada, e para lhe dar melhor com uma leitura de mundo, é crucial compreender como os meios são utilizados na construção de narrativas que impõem modelos e comportamentos para a massa, para além também da criação de mídias e tecnologias e busquem uma ampla inclusão social.

### **Considerações Finais**

É importante se atentar as concepções que as grandes instituições financeiras internacionais pensam sobre educação e qual o uso elas propõem. De alcance internacional, os impactos possuem larga escala e influenciam governos na construção de seus projetos de educação, em que procuram atender demandas de agendas que apenas se comprometem com o crescimento intelectual do sujeito, desde de que esteja atrelado a uma agenda econômica.

Não consideramos que construir uma educação em torno de uma melhora econômica da nação e financeira do sujeito seja uma forma totalmente errada de pensar. O que defendemos neste texto é a importância de uma educação que possibilite o sujeito a pensar além do fator financeiro, que lhe permita uma autonomia de escolha e capacidade crítica de se comportar diante dos processos de consumo impostos pelo capitalismo.

Os autores abordados no texto contribuíram para expandir a compreensão em torno das práticas neoliberais, que implantam modelos de educação para formação de sujeito que vão ser direcionados ao mercado de trabalho. Foi possível perceber a concepção bancária em alguns conceitos trabalhados pelo Banco Mundial e a intenção de manutenção de algumas práticas que mantém os sujeitos como oprimidos e objetos para o fomento do crescimento econômico.

O que podemos perceber com o levantamento, é que a instituição possui uma



relevante preocupação com o desenvolvimento educacional, principalmente de países emergentes. Contudo, a educação deve ir além da perspectiva financeira e considerar contextos socioculturais e individualidades que possibilitam outros desenvolvimentos. É sobre esta liberdade de escolha que devemos tratar nos ambientes de ensino e aprendizagem. É transcender os limites de disciplinas fechadas e romper com o modelo de formação de capital humano para o mercado de trabalho, transgredindo a mentalidade bancária da educação e possibilitando aos sujeitos outras perspectivas de convivência sociocultural.

## Referências

ADULT LEARNING. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2010. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/781671468164982825/Adult-learning>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

ADULT LITERACY: A REVIEW OF IMPLEMENTATION EXPERIENCE. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2003. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/111821468330039348/Adult-literacy-a-review-of-implementation-experience>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

ADVANCING ADULT LEARNING IN EASTERN EUROPE AND CENTRAL ASIA. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2011. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468035951223/Advancing-adult-learning-in-Eastern-Europe-and-Central-Asia>>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BIFO, FRANCO BERARDI. **A fábrica da infelicidade**: trabalho cognitivo e crise da new economy. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

BUCKINGHAM, D. Educación em medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea paidós comunicación. - ed. 1.- Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2005.

COPE, Bill & KALANTZIS, MARY. “Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, nº 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 53-91

EDUCATION. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1974. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/243691468262477063/Education>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27º.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.
- FREIRA, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação: diálogos**, v.2- Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2013.
- JACQUES Gonnet. **Educação e Mídias**. Ed. Loyola, São Paulo; 2004.
- LITERACY AND PRIMARY EDUCATION. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1995. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/748941468739334068/Literacy-and-primary-education>>. Acesso em: 7 dez. 2020.
- MANAGING ADULT LITERACY TRAINING. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1982. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/345131467980448054/Managing-adult-literacy-training>>. Acesso em: 7 dez. 2020.
- MARTIN – BARBERO, Jesus. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Rev. Nómadas**, No 5, Santafé de Bogotá (Colômbia), Univ. Central, 1997.
- MARTIN – BARBERO, Jesus. **Dos meios as mediações**. Prefácio a 5ª edição. Rio de Janeiro, Edit. UFRJ, 2006.
- MEJIA, MARCO RAÚL. **Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur** (Cartografías de la Educación Popular). Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. 2011.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, pág. 184-205, dezembro de 2014. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000200012&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000200012&script=sci_abstract)>. Acesso em 28 dez. 2020.



ON MEASURING LITERACY. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1998. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/838991468750545024/On-measuring-literacy>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

SANTOS, B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. <Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358/1359>>. Acesso em 28 dez. 2020.

THE EDUCATIONAL USE OF MASS MEDIA. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1981. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/140671468765931318/The-educational-use-of-mass-media>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

THE MEDIA AND DEVELOPMENT: WHAT 'S THE STORY? **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2009. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/449481468176941303/The-media-and-development-whats-the-story>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

THE ROLE OF MEDIA LITERACY IN THE GOVERNANCE REFORM AGENDA. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2009. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/891511468331267009/The-role-of-media-literacy-in-the-governance-reform-agenda>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

THE SCIENCE OF ADULT LITERACY. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2020. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/324881580449128392/The-Science-of-Adult-Literacy>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

WHAT FACTORS INFLUENCE LITERACY? IS AFRICA DIFFERENT? **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2005. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/313651468741665795/What-factors-influence-world-literacy-is-Africa-different>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

WHAT WE KNOW ABOUT ACQUISITION OF ADULT LITERACY: IS THERE HOPE? **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1994. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/547951468739496448/What-we-know-about-acquisition-of-adult-literacy-is-there-hope>>. Acesso em: 11 dez. 2020.