

A Leitura Literária em Programas Federais de Formação de Professores Alfabetizadores do Início do Século XXI (2001-2018)

Literary Reading in Federal Training Programs for Literacy Teachers of the Early 21st Century (2001-2018)

Mariana Passos Ramalhete¹
Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)
marianaramalhete@yahoo.com.br

Cleonara Maria Schwartz²
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
cleonara.schwartz@gmail.com

Resumo: Este artigo, resultado de uma pesquisa documental, analisa as concepções de leitura literária referendadas pelos programas (Profa, Pró-Letramento e Pnaic) federais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI em cotejo com o relatório da Unesco *Educação: um tesouro a descobrir*. Em diálogo com a teoria bakhtiniana da linguagem, argumenta que ao se conceber a leitura literária de modo reducionista e superficial, chancelada por esses programas internacionais e políticas públicas educacionais, silenciam-se as dimensões estéticas, sócio-históricas e axiológicas, próprias do texto literário. Conclui que o aparente modo inofensivo com o qual a leitura literária aparece nesses programas, mesmo que sob o epíteto de contribuição para formação de leitores/as, bem como de rejeição ao analfabetismo, confirmam, paradoxalmente, a palidez da própria refutação e colaboram para consolidar, ainda mais, a precariedade de certas práticas nas políticas oficiais de governo para o campo da alfabetização brasileira.

¹ Licenciada em Letras e Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Venda Nova do Imigrante.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes).

Palavras-chave: Formação de professores alfabetizadores; Leitura Literária; Políticas Públicas de Educação.

Abstract: This article, the result of a documentary research, analyzes the conceptions of literary reading endorsed by the federal programs (Profa, Pró-Letramento and Pnaic) Federal training programs for literacy teachers of the beginning of the 21st century in comparison with the Unesco report Education: a treasure to discover (Unesco). In a dialogue with the Bakhtinian theory of language, he argues that when conceiving literary reading in a reductionist and superficial way, supported by these international programs and public educational policies, the aesthetic, socio-historical and axiological dimensions of the literary text are silenced. It concludes that the seemingly harmless way in which literary reading appears in these programs, even though under the heading of contribution to the formation of readers, as well as rejection of illiteracy, paradoxically confirm the pallor of the refutation itself and collaborate to consolidate, even more, the precariousness of certain practices in official government policies for the field of Brazilian literacy.

Keywords: Training of Literacy Teachers; Literary Reading; Educational Policy.

Considerações Iniciais

De um modo geral, a educação brasileira resguarda uma má fama no que concerne aos resultados dos modestos desempenhos de estudantes em avaliação de larga escala, especificamente quando se tematiza a leitura (LOPES-ROSSI e DE PAULA, 2012). Afora as críticas dessas avaliações, que vão desde a inobservância dos discrepantes contextos socioeconômicos das instituições de ensino e dos distintos caminhos e tempos para aprendizagem dos/as alunos/as, resultados como os do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018, por exemplo, destacam que cerca de 50% dos/as estudantes brasileiros/as estão abaixo do nível básico de proficiência de leitura (INEP, 2019) e refletem a cristalização das disparidades sociais no Brasil (WALTENBERG, 2005).

Dalvi (2018), em estudo sobre políticas públicas educacionais e o ensino de literatura, assevera a premência de uma educação literária que não seja ensimesmada. Para a autora, educação literária, de fato, não se faz em consonância com políticas públicas que admitem a conservação de privilégios e a concentração de renda nas mãos de muito poucos. Ao ponderar sobre a distribuição de riqueza no mundo, Dalvi (2018) observa que, no Brasil, são os mais pobres que essencialmente arcam as políticas públicas com impostos e, contraditoriamente, na maioria das vezes, estão alijados do usufruto delas. A autora registrou uma série de dados que, comparados ao desempenho brasileiro nos rankings internacionais, ao confronto da distribuição de riqueza e às respectivas condições de vida a que a maior parte da população está submetida, sustenta a desconfiança acerca de discursos sobre a suposta prioridade dada à educação.

Essa constatação é uma das motivações deste artigo, que apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização. O objetivo é compreender como estão fundamentadas as concepções de leitura literária referendadas pelos programas federais de formação de professores/as alfabetizadores/as (2001 a 2018). Analisa a proposta desses programas, ao inserir tais concepções em seus documentos e destaca uma possível aproximação dessas concepções às propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), especificamente no documento *Educação: um tesouro a descobrir*.

Souza (2003) pondera que políticas públicas educacionais se referem a ideias e ações. Para a autora, a análise de política pública consiste em estudar o governo em ação. Nessa mesma perspectiva, Vieira (2007) acrescenta que as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. São inerentes a áreas específicas de intervenção, o que faz jus a certas definições, tais como políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, dentre outras. A pesquisa, então, debruça-se sobre dados relativos ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), implementado nos 2001 e 2002; ao Pró-Letramento, oferecido nos anos 2005, 2008 e de 2010 a 2012; e, por fim, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), executado nos anos de 2012 a 2018.

Além considerações iniciais e finais, o artigo está assim disposto: primeiro, apresenta os pilares que sustentam relatório da *Unesco Educação: um tesouro a descobrir*, para, em seguida, estabelecer as análises de algumas atividades sugeridas nos momentos formativos dos programas supracitados, seguindo a ordem cronológica de implementação. A amplitude de programas justifica-se pela emergência de se mostrar que as políticas públicas educacionais são engendradas por sujeitos, instâncias, em um contexto histórico e político-social delimitado, e, por esses motivos, possuem intencionalidades assaz balizadas.

A Unesco

Criada em 1945 com objetivo de manter a paz e a segurança no mundo, a Unesco é uma agência especializada das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO, 2017). No Brasil, ela se preocupa em somar esforços com o governo brasileiro e com a sociedade civil em torno de objetivos comuns para o desenvolvimento do país, afinados aos objetivos instituídos pelos Estados-membros da Unesco e das Nações Unidas. Neste artigo, o escopo é refletir sobre o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, produzido pela comissão internacional da Unesco, presidida por Jacques Delors. A escolha desse documento em especial se deu: a) por sua ampla divulgação e aceitação em solo brasileiro (SILVA e SILVA, 2012; BASSO e BEZERRA NETO, 2015; SINDEAUX et al, 2018); e b) porque sua publicação no Brasil, no ano de 1998, insere-se em um contexto de políticas neoliberais (SAVIANI, 2013; MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004) do governo Fernando Henrique Cardoso, como um projeto governamental nocivo, de modo a

inserir o país, ainda mais, nos “[...] moldes ditados pelo capitalismo mundializado” (DUARTE, 2001). O foco da análise são os capítulos 4 e 7 do relatório, circunscritos, respectivamente, na segunda e na terceira parte do documento, com os seguintes títulos: “Os quatro pilares da educação” e “Os professores em busca de novas perspectivas”.

Delors et al. (1998, p. 89) ponderam que, diante de tantas inovações e transformações no mundo, é preciso um redimensionamento da educação, que funciona, metaforicamente, como uma bússola a permitir que as pessoas naveguem pelo mundo. Para tanto, advoga pela necessidade do levantamento de quatro pilares da educação, desdobramentos do lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 76), quais sejam: “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “Aprender a ser”.

O primeiro pilar constitui-se no domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como meio e fim da vida humana. Em outras palavras, o meio diz respeito à compreensão de cada um sobre o mundo que o cerca, pelo menos na medida em que tal premissa é necessária para se viver dignamente, comunicar e atender aos anseios do meio laboral. Esse pilar ainda sustenta a premissa do inacabamento do processo de aprendizagem, o que justifica sua maior aproximação às experiências do trabalho, uma vez que este, conforme o documento, se torna cada vez menos rotineiro. Nas palavras de Duarte (2001), aprender a conhecer é sinônimo de aprender a adaptar-se. Desse modo, há um enaltecimento de uma perspectiva pragmático-instrumental, imediatista e mercantil, bem como o silenciamento de vozes que proferem o caráter social da formação humana.

O segundo pilar pode ser resumido como a capacidade de poder agir sobre o meio, com foco na noção de competência, derivada das exigências cada vez mais intensas do mundo do trabalho. Sobre a capacidade pessoal do trabalhador, o documento nutre uma perspectiva individualista e culpabilizadora; defende uma autoformação com vistas à melhor comunicação, trabalho em equipe, gestão e resolução de conflitos etc.; enaltece a importância do setor de serviços e o reconhecimento de atividades não formais. Nesse contexto, a aprendizagem não é uma possibilitadora de mudanças, mas seu fim destina-se ao atendimento ao mercado, às atividades informais (DELORS et al., 1998).

O terceiro pilar vincula-se à competência de cooperação com os demais indivíduos nas atividades humanas. O documento expõe um discurso alarmante sobre a violência e enfatiza a necessidade de estabelecer uma cultura de paz. Na escola, tal premissa decorre da aceitação da cultura alheia e reconhecimento do outro. Apesar de parecer articulado com políticas públicas de inclusão social, de acordo com Duarte (2001), há aqui uma tentativa de formar cidadãos cordatos, planejados, servis: “[...] busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual” (DUARTE, 2001, p. 75).

O último pilar para uma educação ao longo da vida, é o “aprender a ser”: “[...] via essencial que integra as três precedentes (DELORS et al., 1998, p. 90). Trata-se da premissa que visa a desenvolver a “autonomia”, a capacidade de “discernimento” e de “responsabilidade pessoal”. Esta configura-se como uma

visão de educação convergente com os propósitos neoliberais, cujo fim é a formação de indivíduos responsáveis por sua própria formação, dispostos a serem flexíveis, quando muito se apropriarem de um conhecimento tácito, válido apenas para aquele contexto específico (seu local de trabalho) e pacificamente aceitar a hábil bússola do mercado.

No sétimo capítulo, sob o epíteto de agentes de mudança, a responsabilidade pela formação de indivíduos que construirão o futuro é depositada nos ombros dos/as professores/as. O documento é veloz, enfático e didaticamente insistente na defesa da motivação, das competências e das habilidades pessoais. Enfatiza que a formação de professores/as deve ser aquilatada nos moldes das propostas do relatório. Alega que cabe ao/a professor/a uma postura devota e, ao mesmo tempo, afastada, a fim de se resguardar certa distância da escola e o meio, de modo que o/a aluno/a consiga, por si, exercer seu senso crítico, aprendizagem e pesquisa autônomas (DELORS et al., 1998, p. 153-157). O trabalho do/a professor/a não é visto assentado no pilar da mediação, mas, antes, como um apresentador de problemas a serem solucionados.

O documento ainda estabelece vias para melhorar a qualidade e a formação dos professores/as: recrutamento, formação inicial, formação contínua, formação pedagógica, controle, gestão, participação de agentes exteriores à escola e meios de ensino (DELORS et al., 1998, p. 159-161). Em nenhuma dessas vertentes, foi detalhada que a valorização do professor perpassa, de modo elementar e inegociável, pela decência salarial e das condições objetivas de trabalho. Ao contrário, no tocante à formação continuada, defende-se aquela que acontece no horário (no tempo) de trabalho e a distância, de modo a não comprometer a ordem estabelecida.

Além disso, uma recomendação extremamente danosa erige-se: “Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal” (DELORS et al., 1998, p. 163). Desse modo, o professor, na visão desse documento da Unesco, além de dever ser um sujeito alienado e multifuncional, é um “acompanhante”, [...] aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (DELORS et al., 1998, p. 155).

Ao analisar o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE) — desenvolvido pela Unesco, entre os anos de 1980 e 2000, Dias (2019) esclarece que o documento, travestido de um aparato de consenso democrático, enrijece algumas concepções em detrimento de outras e auxilia na estruturação de propostas oficiais de alfabetização no Brasil. A autora adverte que o consenso maior repousa na preocupação a respeito da reprovação escolar. Entretanto, essa retórica recorrente era vislumbrada nos documentos da Unesco de forma limitada; ou seja, o conhecimento era instrumentalizado, reduzido à função de garantidor de uma preparação adequada para o mercado de trabalho, de uma competitividade frente ao mercado internacional e o conseqüente (suposto) progresso econômico das nações. O conhecimento era tratado dentro da perspectiva da pedagogia das competências, imerso no viés individualista do “aprender a aprender”, tendo a leitura e a escrita comprimidas ao exercício papéis fundamentais para o entendimento de certos fenômenos e para a comunicação (DIAS, 2019).

Para Endlich (2019), a concepção da Unesco a respeito da educação equivale a um investimento financeiro: a alfabetização é esvaziada de seu potencial crítico e centra-se no acúmulo de competências necessárias para a formação de um cidadão desejado ao mercado de trabalho; a leitura e a escrita são reduzidas a algo prático, imediatista e funcional. Segundo a autora, a Unesco defende um modelo de educação compromissado com a ideologia neoliberal, que, dentre outras práticas, prevê a descentralização administrativa, a competitividade acirrada por avaliações de larga escala e a formação individualista, baseada na pedagogia das competências, que almeja formar cidadãos flexíveis e adaptáveis a uma sociedade desigual (ENDLICH, 2019).

As pesquisas de Dias (2019) e Endlich (2019) mostram como a concepção de educação da Unesco avançou pouco desde a publicação do relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Integram uma série de estudos, tais como os Saviani, (2013), Maciel e Shigunov Neto (2004) e Duarte (2001), que tratam da nocividade de políticas neoliberais na educação. A seguir, analisaremos como a leitura literária é concebida no Profa, no Pró-Letramento e no Pnaic. A considerar que os organismos internacionais induzem algumas ações nos programas oficiais brasileiros (GONTIJO, 2014; DIAS, 2019 e ENDLICH, 2019), destaca-se como a proposta (DELORS et. al., 1998) da Unesco, aproxima-se dessas concepções.

Os Programas Federais de Formação de Professores Alfabetizadores do Início do Século XXI

Profa (2001-2002)

De acordo com o documento de apresentação, criado em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) é um curso de aprofundamento sustentado em bases piagetianas, destinado a professores/as e formadores/as. Seu objetivo foi desenvolver as competências profissionais necessárias a todo docente alfabetizador. O programa evoca a produção de conhecimentos específicos na área da didática, com vista à “mudança de paradigma na alfabetização”; declara que o conhecimento em psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística não se mostrou satisfatório, por si só, para promover a transformação na prática escolar. Apesar de ter durado apenas 2 anos, o documento salienta que seu objetivo é a formação de um grupo permanente, com um modelo de trabalho ancorado nos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas (BRASIL, 2001a, p. 4).

O Profa estrutura-se em três módulos. O primeiro documento contempla os objetivos e bases conceituais do programa, inserção dos estudos propostos pelo estadunidense John Dewey, na defesa de uma ação reflexiva. Versa também sobre as competências profissionais requeridas para tal contexto, que transitam entre o autodesenvolvimento, o reconhecimento de uma imagem positiva de si mesmo, o planejamento de atividades desafiadoras de alfabetização à responsabilização pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos/as alunos/as (BRASIL, 2001a, p. 9-10). Em linhas gerais, o primeiro módulo objetiva

demonstrar que a alfabetização se centra em um processo de construção conceitual, que se dá pela reflexão sobre as características do funcionamento da escrita. O segundo módulo contempla situações didáticas de alfabetização, por meio dos diferentes usos da linguagem. Por fim, o terceiro módulo continua com as situações didáticas, porém, expõe como cerne da discussão o conjunto de competências que os/as professores/as precisam desenvolver.

Pelos motivos já delimitados neste artigo, o foco de atenção são as propostas de encaminhamento, inseridas na seção “Leitura Compartilhada”. Tanto nos módulos 1, 2 e 3, na segunda parte, é constante a menção à leitura de textos com finalidades específicas, sempre com verbos no infinitivo. Os módulos 1, 2 e 3 possuem um total de 41 propostas de atividade. Dessas, há 116 recorrências de finalidades atribuídas à leitura literária, nas quais, as três sugestões com maior reincidência (42,2%) são: ler para “apreciar” (21), ler para “se divertir” (14), ler para “se emocionar” (14).

Para fins de exposição, neste momento, segue-se o critério da maior recorrência. Ou seja, as finalidades, materializadas insistentemente nos enunciados “ler para apreciar”, “ler para se divertir” e “ler para se emocionar” apresentam maior destaque, e maioria das outras finalidades, de algum modo, está no mesmo campo semântico dessas três; assim, uma atividade que contemplar alguma dessas três recorrências será alvo de nossa atenção. Como todas as atividades são quase idênticas, elencaremos uma proposta de encaminhamento para expormos neste trabalho.

A atividade 1 da Unidade 2, circunscrita no terceiro módulo do Profa, está estruturada conforme exposto a seguir.

Atividade 1
Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher um dos textos sugeridos abaixo e ler para os professores.

Ler para...

...se divertir: “A mulher do vizinho”, de Fernando Sabino (Coletânea de Textos M3U2T11).

...apreciar: “Poemas de Adélia Prado”, de Raduan Nassar (Coletânea de Textos M3U2T12).

...refletir: “A verdade e mentira”, de Diléa Frate (Coletânea de Textos M3U6T13) (BRASIL, 2001b, p. 60).

Na finalidade “Ler para se divertir”, o primeiro conto sugerido é “A mulher do vizinho”, de Fernando Sabino, narrativa que trata de uma situação aparentemente corriqueira. Na história, um general incomoda-se com a brincadeira de crianças que, às vezes, deixam uma bola de meia cair em seu carro. Inconformado, o general manda o delegado intimar o vizinho. Este, um sueco, acompanhado de sua esposa, ouve todas as afrontas do delegado, que vão desde a citação de que o Brasil é regido por leis ao confronto sobre a nacionalidade estrangeira do homem. Ao final do discurso, a mulher indaga e acua o delegado. Ela o informa

sobre o seu parentesco com muitas autoridades militares e adverte-o que tal evento na delegacia se configurara como uma importunação.

O texto trata de um problema fulcral do Brasil: o patrimonialismo, marcado pela ausência de limites entre o público e o privado e a consequente busca por regalias. Schwarcz (2019) assevera que, diante de um passado escravocrata e autoritário, para os setores vulneráveis da sociedade, as regras democráticas permanecem, em muitos casos, suspensa no país, tendo em vista o abuso e o controle dos mandonismos locais. Pontua também que o favor pessoal está em primeiro plano na estrutura social do Brasil. Logo, a atitude autoritária do general, ao outorgar à delegacia um fato corriqueiro como objeto de trabalho, a conduta da mulher do vizinho, ao intimidar o delegado, e o comportamento do delegado diante dos fatos corroboram para demonstrar a tese e as críticas (BOSI, 1992; DA MATTA, 1979) anteriores a Schwarcz (2019), que denunciam a patrimonialista estrutura das relações sociais no Brasil.

Para Schwarcz (2000), os brasileiros, em geral, têm dificuldades de manter relações sociais pautadas no coletivo e na igualdade de direitos e deveres. Com esse fenômeno, muito característico de um país atravessado por uma colonização exploratória, são comuns as tentativas de diferenciação em que o familiarismo e o personalismo sejam preponderantes, usados como arma de barganha, mecanismo de intimidação e de obtenção de privilégios. Portanto, é reducionismo apresentar o texto de Fernando Sabino apenas como fonte de divertimento, pois o que a diretriz do documento (Profa) sugere é o esvaziamento da crítica direcionada aos pilares do autoritarismo brasileiro, que, conforme Schwarcz (2019), são elementos presentes em nossa história e que encontram ressonâncias na atualidade.

O documento do Profa possui um item que visa a discutir questões convergentes ao objetivo de “Potencializar a autonomia e possibilitar que os alunos aprendam a aprender” (BRASIL, 2001b, p. 119). Assim, a concepção de leitura literária apresentada pelo Profa aproxima-se dos pilares da pedagogia das competências listadas no documento da Unesco, pois apresenta o texto literário vinculada à lógica imediatista, pragmático-instrumental, para satisfazer a uma demanda nos momentos de formação. Além disso, essa perspectiva contribui para a formação de cidadãos cordados, uma vez que, no Profa, a Literatura está cerceada a uma ideia volátil de divertimento, destituída de seu aspecto político e questionador.

Pró-Letramento (2005, 2008 e 2010 a 2012)

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores/as, na modalidade semipresencial, que visa à melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. Criado pelo MEC em 2005, em parceria com universidades formadoras e com adesão dos estados e municípios, é destinado aos/às professores/as de escolas públicas atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 2).

O documento do Pró-Letramento compila nove fascículos. Nenhum deles dedica-se exclusivamente às questões de leitura ou leitura literária. Por ser erigido em vários fascículos, com autorias distintas, esse programa governamental não dispõe de uma concepção uníssona, clara e precisa do que vem a ser a leitura literária. Também não há um aprofundamento teórico em nenhum dos fascículos com relação a essa temática. Mesmo assim, a considerar que grande parte deles utiliza exemplos de textos literários, quer sejam nos relatos, quer sejam nas proposições de trabalho com os/as estudantes, é possível considerar que: nos fascículos 1, 6, 7 e complementar, a leitura literária não é vista na sua especificidade; nos fascículos 4, 6, 7 e complementar, há uma sistematização de propostas de trabalho com o texto literário semelhantes a um passo a passo; nos fascículos 3 e 5, a leitura literária assemelha-se à ideia de leitura por prazer efêmero, por diversão, bem próxima à concepção de leitura por deleite proposta pelo Profa e pelo Pnaic.

Os fascículos do Pró-Letramento valem-se dos termos “competências” e “habilidades”, conceitos esses de cariz neotecnicista (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2003), muito presentes no documento da Unesco, para consolidar o que se entendia por leitura. Nos fascículos do Pró-Letramento, além de dispor de uma autoria heterogênea, eclética, há uma contínua necessidade de exposição dos relatos docentes dispostos ao longo do documento. Os fascículos também conversam entre si. Isso quer dizer, por exemplo, que o fascículo 7 faz menção ao 4, o fascículo 3 ao 5 e assim por diante.

Em uma tentativa de compreender melhor os fascículos, recorre-se aqui à contribuição de Bakhtin (2016), para quem todo enunciado é prenhe de resposta. Nesse sentido, pode-se inferir que até mesmo o silêncio é uma resposta. Assim, tendo em vista que o objeto de análise é um documento oficial, orientador de política pública direcionada aos/às professores/as alfabetizadores/as (os/as primeiros/as que se dedicam ao ensino da língua materna), a não contemplação, com especificidade, do texto literário e a consequente especificidade demandada por sua leitura, sugere silêncios. Em meio ao calar de vozes, há novamente uma redução da literatura ao prazer momentâneo e efêmero, implícita em propostas de leitura pragmáticas, afins aos pilares do documento da Unesco. Por isso, o documento, mesmo que seja erigido a partir da contribuição de inúmeros pesquisadores de universidades brasileiras, perde a oportunidade de defender a literatura como manifestação artística e expressão do trabalho humano, criadora de certas condições para a formação humana omnilateral.

Pnaic (2012 a 2018)

O Pnaic “[...] é um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades da sociedade civil organizada para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012b, p. 5). Além da formação de professores/as para atender a tal finalidade, o programa previa o envio de livros de literatura infantil para as escolas, além daqueles enviados às instituições pelo extinto Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Dada à referência à leitura literária, nesta seção do artigo, o foco de interesse recai sobre a atividade de “leitura deleite”. No caderno de formação, há uma explicação em que consiste, precisamente, essa atividade:

Leitura Deleite

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012b, p. 29).

Conceituada como uma estratégia, a “leitura deleite”, uma vez desvincilhada de sistematização, coaduna-se exclusivamente à ideia de leitura por prazer e diversão. Essa lógica embarca em uma visão imprudente de que professores/as e alunos/as estão na escola unicamente para se divertir, furtando-se da premissa de que aos/às professores/as cabe um trabalho que contribua efetivamente para a humanização dos alunos/as, também pela via da leitura literária. O trabalho educativo, sendo histórico e intencional (SAVIANI, 2011), prevê que a leitura literária cause incômodo, estranhamento e seja feita, inclusive, por obrigação. Se não fosse assim, qual a chance de um/a aluno/a de escola pública, proveniente da classe trabalhadora, ter a possibilidade de uma experiência estética por meio da Literatura? Assim, trata-se de um equívoco restringir a visão de leitura literária unicamente lúdica, sem formalidade, descompromissada, utilitarista e divertida, pois essa visão está profundamente vinculada com a perspectiva neoliberal, que sufoca a importância da dimensão política que conduz a nossa vida em sociedade.

De acordo com Brasil (2015), em 2013, a ênfase do Pnaic recaiu na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, em Matemática. Em 2015, a formação foi ampliada para as demais áreas do conhecimento. Em todos os cadernos de formação, quer sejam os de língua portuguesa (documentos de 2012 – anos 1, 2 e 3), quer sejam os de matemática (documentos elaborados em 2014), ou mesmo os de temáticas interdisciplinares (documentos de 2015), há a estratégia de “leitura deleite” no trabalho com o texto literário. Em todas essas ocorrências, é feita a menção a livros infantis, os mesmos que serão posteriormente direcionados às escolas. Para imprimir maior fidedignidade aos objetivos deste artigo, o foco será dado a uma atividade, conforme exposto a seguir:

1º momento (4 horas)

- 1– Fazer dinâmica de apresentação do grupo; discutir sobre as expectativas e os conhecimentos e opiniões acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- 2– Discutir sobre as informações gerais do Programa / explorar o material.
- 3 – Fazer contrato didático.
- 4 – Ler texto para deleite: João das letras, de Regina Rennó.

5 – Ler a seção “Iniciando a conversa”. [...] (BRASIL, 2012c, p. 45).

Publicado em 2010, o livro infantil *João das Letras*, de Regina Rennó, relata a vida de João, que tendo seu trabalho incompreendido e subvalorizado por outras personagens, ao atribuí-lo como desimportante e/ou objeto de ócio, persegue com esmero a manutenção de seu ofício de escritor. A obra narra o quão indispensável é o respeito pelo trabalho alheio e o quão árdua e necessária é a tarefa de um escritor, que ultrapassa os limites da técnica e da sensibilidade, e que precisa, obviamente, como qualquer outra profissão, ser remunerada. Desse modo, atrelar a obra de Rennó (2010) ao puro deleite descompromissado é contraproducente e incoerente com a própria história da vida de João e dos profissionais dedicados a escrita.

A concepção de leitura literária do Pnaic, amparada no deleite, também é tributária dos pilares da pedagogia das competências, ostentado no documento da Unesco. De modo verossímil ao Profa, propaga uma ideia de leitura sem mediação, desvinculada de questões formais, o que atende a uma visão funcional da literatura, usada como mero artifício em momentos de formação. Paralelamente, parece atender ao princípio da autoformação, lógica individualista que rege o pilar “aprender a ser” tão cara à perspectiva neoliberal. Essa perspectiva de leitura literária unicamente descompromissada, divertida também é subserviente ao pilar “aprender a adaptar-se”, já que vislumbra o texto literário desconectado de uma compreensão consistente sobre a realidade.

O Profa, o Pró-Letramento e Pnaic: encaminhamentos

A concepção de leitura literária defendida pelo Profa está diretamente ligada a uma visão de leitura ao divertimento, ao descompromisso. Ainda que os termos utilizados sejam variados (ler para se divertir, ler para apreciar, ler para se deleitar), todos eles convergem para apenas uma vertente: a leitura por prazer fugaz. Bakhtin (2015), ao tratar do conceito de polifonia, pondera que as vozes e consciências independentes são parte inerente ao romance, estruturado, por sua vez, na pluralidade de vozes independentes e imiscíveis. Em respeito ao objeto de estudo e resguardadas as devidas proporções, pode-se afirmar que, o Profa, ao tratar da concepção de leitura literária, erige-se sob um discurso monofônico em que a Literatura, à revelia de seu gênero (poema, conto, crônica...), é utilizada apenas como um rápido introito aos momentos de formação e está sempre atrelada a mesma função.

O guia de formação do professor, no Pró-Letramento, é estruturado em diversos fascículos, com autorias muito distintas. Todos eles trazem em comum, porém, a reflexão a partir de relatos de professores/as e, com maior ou menor nitidez, abraçam a perspectiva do Letramento³. Embora o texto literário seja utilizado

³ O conceito de Letramento difundido por Magda Soares ajudou a torná-lo uma perspectiva oficial (apropriado por políticas públicas) de Estado no campo da alfabetização. Para a autora, a alfabetização é entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”. Por sua vez, o letramento consiste em um “[...] um estado ou

em vários momentos, o fator preponderante recaiu na utilização deste para uma reflexão da língua. A leitura literária ora é completamente esquecida, ora é sistematizada em esquemas que não consideram a sua especificidade, ora é vislumbrada sob a perspectiva do divertimento. O Pnaic, programa mais longo entre os três, mantém uma proposta semelhante à do Profa, ao tratar a leitura literária como um introito à formação docente e, assim como o Pró-Letramento, mune-se dos relatos dos/as professores/as para o desenvolvimento das propostas. Diferencia-se dos outros programas por dar um foco aos livros de literatura infantil, mas, ainda sim, a leitura literária está atrelada ao deleite, ao divertimento fugaz.

De acordo com Bakhtin (2015), a língua em sua totalidade tem a propriedade de ser dialógica. Em outras palavras, todos os enunciados são perpassados pela palavra do outro, pois o enunciado inexistente fora das relações dialógicas. Os programas analisados dialogam entre si, pois possuem concepções semelhantes de leitura literária. Os programas governamentais Profa, Pró-Letramento e Pnaic trazem à tona um (remodelado) conceito de leitura literária restrito ao lúdico, à maneira de um eco. Em todos eles, perpassa a ideia de que a leitura literária é fundamentalmente diversão, deleite. Em todos eles, parece viva a ideia de que o texto literário é tão somente pretexto para as reflexões com a língua, para a introdução de atividades formativas e para a descontração, para o prazer descompromissado, fugaz e pueril. Esse remodelamento repousa, a) no caso do Profa: na utilização de termos distintos, cujos significados se aproximam semanticamente, o que pode parecer uma multiplicidade de concepções; b) no caso do Pró-Letramento: o reforço da concepção da leitura literária para o prazer vem pela chancela e pelo comentário dos relatos dos/as professores/as; c) no caso do Pnaic, por fim: por se ter uma ideia muito superficial de que a literatura infantil está atrelada somente ao lúdico, à simples fruição, à reprodução do cotidiano, a ideia da leitura deleite aí se sustenta.

Em uma sociedade regida por tantos afazeres e desgostos, defender a bandeira do prazer a todo custo parece ser um conforto. No entanto, no Brasil, ainda há um enraizamento de visões nocivas que afirmam o suposto ócio do servidor público. Assim, é no mínimo estranho, quando um programa governamental chancela e induz uma leitura literária meramente por prazer volúvel, no momento de uma formação. Atrelar a leitura literária ao deleite não pode ser entendida como um movimento desimportante. Afinal, o termo carrega uma conotação nociva, pois ele não só reduz a leitura literária ao prazer descompromissado, à fuga da realidade, mas ataca a própria função do trabalho educativo, que, de acordo com Saviani (2011), é um ato intencional, planejado que visa à humanização.

Todos os programas ancoram-se na perspectiva do Letramento e, em maior ou menor intensidade, comprimem as práticas literárias ao cotidiano, à imediatividade. A Literatura, no entanto, excede o cotidiano. Geraldi (2013) alerta que a educação, fundamentada em uma atividade estética, implica considerar os acabamentos provisórios de um futuro almejado. “Sem futuro, somente se faz educação para o presente, para

condição que adquire um grupo social ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 38).

o mercado, para o consumo, para o emprego” (GERALDI, 2013, p. 27). Logo, se não há um compromisso com a educação ética e estética, em que a Literatura se insere, a leitura literária ficará restrita à resolução de problemas, ao imediato, ao apressado, ao dia a dia, ao teor mercadológico.

Saviani (2013) pontua que a pedagogia das competências, outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, foi amparada por um movimento maciço de inserção e solidificação dessa concepção nas instâncias educacionais. Por estar comprometida com uma visão neoliberal, ambiciosa, destarte, a formar indivíduos subservientes, mais adaptáveis a uma sociedade desigual e mais flexíveis às novas demandas do mercado. A Unesco, pautada na pedagogia das competências, impulsiona políticas educacionais locais (GONTIJO, 2014). No caso dos programas analisados, a influência dos pilares da Unesco delimitados anteriormente pode ser observada em, pelo menos, em três aspectos: a) pragmatismo atrelado à leitura literária, inserida como uma prática superficial e exígua nos momentos formativos, ou seja, como mais uma competência a ser realizada pelos professores; b) abordagem do texto literário, isenta de qualquer mediação consistente, reduzindo, assim, o trabalho docente, nos momentos formativos, à resolução de problemas imediatos, ao seguimento de um passo a passo. Rechaça-se, com essa prática, duplamente, a especificidade do texto literário, bem como a importância deste para a formação humana.

Segundo Bakhtin (2016, p. 54), todos os enunciados são plenos das palavras dos outros, em grau variado de alteridade e relevância. Essas palavras alheias trazem seu tom valorativo que, ao serem emitidas, são reacentuadas, reelaboradas e assimiladas novamente. O sujeito, ao elaborar um enunciado, imprime sua singularidade. Em todos os programas analisados neste artigo, mesmo que haja uma concepção superficial da leitura literária, o texto literário se faz presente em todos eles. Nesse sentido, ainda que se façam presentes ecos de outras vozes de matriz neoliberal nos documentos, ainda que a leitura literária seja reduzida a uma perspectiva instrumental, pragmática, descompromissada, o sujeito dialógico, que jamais é totalmente passivo, assimila, ressignifica e reacentua seu dizer, as suas práticas, de maneira particular. É nesta contradição, na possibilidade de insubmissão e de questionamento, que se fundamenta este pensamento.

Considerações Finais

O objetivo da pesquisa foi compreender como estão fundamentadas as concepções de leitura literária referendadas pelos programas (Profa, Pró-Letramento e Pnaic) federais de formação de professores/as alfabetizadores/as (2001 a 2018). A análise documental priorizou os pilares que sustentam relatório da *Unesco Educação: um tesouro a descobrir* e, em ordem cronológica de implementação, cada programa governamental. Sobre o documento da Unesco, a partir das evidências endógenas ao discurso dos documentos, infere-se que há uma nociva perspectiva educacional vincada à pedagogia das competências, que confina e reduz a educação, o ensino e a aprendizagem, às normativas do mercado, no desígnio de formar cidadãos flexíveis, adaptados e bem-ajustados à sociedade desigual. Essa perspectiva influencia políticas educacionais locais (GONTIJO, 2014; DIAS, 2019; ENDLICH, 2019).

O conjunto de finalidades para a leitura literária (ler para saborear, apreciar, se emocionar, dentre outros) defendido pelo Profa, embora aparentemente inocente, fixa-se só na aparência. Ainda que o programa supostamente traga a possibilidade de leitura do texto literário, tal possibilidade esbarra a) em um tempo escasso para sua leitura (em torno de 10 min); b) caráter pragmático e puramente contemplativo para uso do texto, apenas aproveitando-o como um preâmbulo dos encontros formativos, e, com isso, c) em uma superficialidade, ao atribuir apenas uma finalidade de leitura.

Em se tratando do Pró-Letramento, documento erigido pela junção de diversos fascículos, o que se verificou foi o uso do texto literário apenas para introdução de comentários para justificativa do ensino da língua. Em nenhum fascículo menciona-se as especificidades inerentes à leitura literária. Especialmente nos fascículos 3 e 5, ela se coaduna à ideia de leitura por prazer, por diversão, bem afinada à concepção de leitura por deleite proposta pelo Profa e pelo Pnaic. De igual modo, há um silenciamento do que vem a ser uma mediação consistente com o texto literário, pois, mesmo que o Pró-Letramento permita a autoria de vozes múltiplas nos fascículos, isso não significa uma proposição menos pragmática ou mais consistente de leitura literária.

No caso do Pnaic, há uma sinalização maior do que é entendido como trabalho com leitura, resguardado no momento de leitura para deleite. Inclusive, é definido que esse momento é sempre destinado ao prazer, sem a preocupação com a questão formal da leitura (BRASIL, 2012b). Em todas as propostas de leitura, a literatura, novamente, não é tratada em sua especificidade, uma vez que a proposta, muito semelhante ao Profa, insere o título da obra e sua respectiva autoria como proposição para o início dos encontros, sem qualquer mediação sólida. A literatura tem entrada nos programas de formação, contudo, é tratada apenas como uma espécie de enfeite, algo lateral nos encontros formativos.

Os organismos internacionais, tais como a Unesco, citado nesta pesquisa em DELORS et al., (1998), induzem algumas ações nos programas oficiais brasileiros. Os pilares da pedagogia das competências, submissos à perspectiva neoliberal, estão materializados não só no documento da Unesco, mas também nos documentos do Profa, do Pró-Letramento e do Pnaic. Essa proximidade “conceitual” de leitura literária entre a Unesco os programas governamentais de professores/as alfabetizadores/as se dá: a) pela tomada da leitura literária como algo prático, imediatista e funcional, periférica, mero adereço para o momento formativo; e b) pela defesa das habilidades e competências, concepção essa que esvazia a leitura literária de sua dimensão política.

Essa ideia de divertimento fugaz, deleite comunga dos princípios apontados em Delors et al (1998), pois, a rigor, desvia o foco de atenção, ao sugerir uma proposta estanque, que esvazia a dimensão histórico-política da estética – formação dos sentidos mediada pelas artes. Consiste em uma instrumentalização do processo de formação. Trata-se de um perigo, pois a escola, um ambiente de centralidade do trabalho educativo e de mediação do conhecimento elaborado, ao se apropriar da concepção de leitura literária sustentada por esses programas, tende a fomentar alunos a aderirem, incontestemente, a uma lógica de distração, justamente no trabalho literatura, que, segundo Candido (1988), é um direito incompressível, fundamental para o processo formativo omnilateral.

Bakhtin (2011) considera que uma obra de arte não é um “[...] objeto conhecimento puramente teórico, desprovido de significação de acontecimento, de peso axiológico, mas como acontecimento artístico vivo_ momento significativo de um acontecimento único e singular do existir” (BAKHTIN, 2011, p. 175). Nesse sentido, de igual modo, não se trata de invalidar o prazer, o deleite que é propiciado com a leitura literária, pois, sim, ela nos permite, até mesmo, o prazer. Todavia, o que se quer evidenciar é: qual tipo de prazer, de divertimento, de deleite está implícito nesses programas governamentais de alcance federal de formação de professores/as? A rigor, eles reforçam uma visão de leitura literária exclusivamente lúdica, sem formalidade, utilitarista, descontraída e divertida, enunciados comprometidos com a política neoliberal, que visa a formar cidadãos servis e não críticos. A leitura literária proposta nos documentos parece esvaziar a dimensão histórica e política inerente ao trabalho educativo e à leitura literária, atropelam a dimensão estético-formativa pautada em uma política de educação crítica e libertadora da lógica mercantil. A leitura literária, chancelada pelos programas governamentais, oferece uma alegria volátil, um deleite fugaz, descompromissado. Oferece uma visão fragmentada e retira a vida do acontecimento artístico.

Considerando o atual contexto de retrocesso, é preciso ressaltar a importância de políticas públicas de formação de professores consistentes. Neste trabalho, não se trata de rechaçá-las: ao contrário, propõe-se uma reflexão sobre elas e conhecer o que, de forma assídua, tem sido aprovado na perspectiva oficial de formação de professores/as alfabetizadores/as. Afinal, ao se conceber a leitura literária de modo reducionista e superficial, chancelada por esses programas internacionais e políticas públicas educacionais, silenciam-se as dimensões estéticas, sócio-históricas e axiológicas, próprias do texto literário. Assim, o aparente modo inofensivo com o qual a leitura literária aparece nesses programas (Profa, Pró-Letramento e Pnaic), mesmo que sob o epíteto de contribuição para formação de leitores/as, bem como de rejeição ao analfabetismo, confirmam, paradoxalmente, a palidez da própria refutação e colaboram para consolidar, ainda mais, a precariedade de certas práticas nas políticas oficiais de governo para o campo da alfabetização brasileira.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Teoria do Romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. Organização, Tradução, Posfácio e Notas de Paulo Bezerra.
- BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. Pedagogia histórico-crítica: alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares. Revista **HISTEDBR** On-Line, v. 15, n. 64, p. 221-230, 2015.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. 2012a. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2012b. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de formadores**. 2001a. Módulo 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de formadores**. 2001b. Módulo 2.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. 1988. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2015.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias? In: BRANDILEONE, A. P. N.; OLIVEIRA, V. da S. (Org.). **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula**. Campinas: Pontes, 2018, p. 23-38.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro, Rocco, 1979.

DELORS, Jacques. et al.. Educação: um tesouro a descobrir. 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

DIAS, Fabrícia. Pereira de Oliveira. **O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a Alfabetização de Crianças**. 2019. 287 f. Tese (Doutorado) - PPGE, CE, Ufes, Vitória, 2019.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ENDLICH, Ana Paula Rocha. **Os Discursos da Unesco e a Avaliação da Alfabetização Infantil na América Latina e Caribe (1980-2012)**: diálogo com o contexto brasileiro. 2019. 194 f. Tese (Doutorado) - PPGE, CE, Ufes, Vitória, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores**: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Cap. 1. p. 11-28.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia; DE PAULA, Orlando. **As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil**: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Fórum Linguístico, v. 9, n. 1, p. 34-46, 2012.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: presente, passado e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 2. p. 35-76.

RENNÓ, Regina Coele. **João das Letras**. São Paulo: FTD, 2010, 32 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 400-450.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. São Paulo: Editora 34, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Nínive Pinto. **Mais Educação: a “nova” Escola Nova.** 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JamersonAntonioDeAlmeidaSilva_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SINDEAUX, Rebeca Baia; BEZERRA, Francisco Wellery Gomes; LOUREIRO, Maria Dulcinea Silva. **As Políticas Educacionais e a Interface Neoliberal: a educação como um “Tesouro a descobrir”.** Revista de Psicologia, v. 12, n. 41, p. 859-871, 2018.

SOUZA, Celina. **"Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 51, p. 15-20, 2003.

UNESCO. **Estratégia da Unesco no Brasil.** 2017. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/strategy-in-brazil/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae, v. 23, n. 1, 2007.

WALTENBERG, Fábio D. **Iniquidade educacional no Brasil.** Uma avaliação com dados do PISA 2000. Revista Economia, v. 6, n. 1, p. 67-118, 2005.

Submetido: 01/04/2020

Aceito: 22/02/2021