

DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO: EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL

Lucas, Rosa Elane Antoria¹
Wizniewsky, José Geraldo²

Resumo

O presente trabalho procura demonstrar através da pesquisa de campo a complexidade do trabalho pedagógico da escola rural em desenvolver um projeto de educação integral que contemple o tempo integral e ao mesmo tempo uma educação *no* e *do* campo. Dessa forma traz as contribuições, resumidamente, dos clássicos europeus do século XIX e, posteriormente, o pensamento de Anísio Teixeira sobre a educação integral/tempo integral. Defensor das idéias no Brasil, que começou nos anos 20 e firmou-se a partir da década de 30, do século XX. Também retoma concepções sobre a educação *no* e *do* campo, estudos realizados pelos movimentos sociais e educadores ao longo da trajetória de luta por terra e escola. Por último, a apresentação da análise dos dados resultantes de estudos já realizados em educação integral/tempo integral.

Palavras-Chave: Educação Integral, Tempo Integral, Educação *no* e *do* campo.

Introdução

A compreensão da concepção de educação de tempo integral, desenvolvida nas primeiras décadas do século XX no Brasil, necessariamente passa pelo estudo do sistema de ensino formulado para atender às necessidades de um espaço socialmente destituído das suas raízes pelas novas formas de produção capitalista. No campo econômico, o trabalho assalariado e, no campo social, as práticas assimiladas e traduzidas ou rearticuladas de acordo com os interesses locais dominantes. Essas novas formas de necessidades vão permear os bancos escolares

¹Doutora em Ciências. Professora do Departamento de Geografia/ICH/UFPel.

²Doutor em Agronomia. Professor do DEAER/CCR/UFSM.

da época repercutindo, indiretamente, na sociedade rural e, conseqüentemente, na escolarização. Isso se deve a doutrina liberal da burguesia européia em ascensão que respaldou ideologicamente o governo oligárquico, que, implantado com a independência do Brasil e consolidado com a República, manteve o *status quo* herdado do período colonial até as primeiras décadas do século XX.

Nos quatros séculos de predomínio da economia agroexportadora, o sistema educacional brasileiro constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista.

O processo da industrialização, no país, acelerou um crescimento da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente. O questionamento que se faz é se essa necessidade de escola partiu das camadas populares ou constituiu-se em resposta aos apelos de uma ideologia que queria implantar um processo de modernização para a vida nacional da sociedade brasileira em todas as suas dimensões. O interessante é que antes a necessidade de instrução não era sentida como fundamental, estava relegada a plano secundário pelo poder político. A nova situação de modernização no Brasil acabou impondo à esfera cultural os mesmos tramites verificado na evolução econômica e social do país, modificando, dessa forma, o quadro das aspirações educacionais tanto no discurso como na ação do próprio Estado.

Nesse contexto o presente trabalho reúne e sintetiza alguns dados da pesquisa *Educação formal/rural permeando as relações do campo: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de ensino fundamental – Tempo Integral – situada no Distrito de Pedreiras da Airosa Galvão, município de Arroio Grande/RS*, realizada para a Tese de Doutorado, em Ciências, entre 2004 e 2007.

A metodologia utilizada fundamentou-se na pesquisa-ação tendo como princípios a relação dialógica entre educador-educando e do conhecimento da realidade. A análise desenvolveu-se numa abordagem que destaca o estudo de uma visão qualitativa de pesquisa. Esse método em educação vem se estruturando nos últimos anos com o intuito de buscar captar aspectos da realidade social. (BOGDAN e BIKLEN, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986; CHIZOTTI, 1995). A pesquisa utilizou-se de técnicas como a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, individuais, conversas informais, análise documental. Na seqüência dessas etapas,

foi realizado à análise dos dados coletados a partir de uma prática discursiva segundo Roque (1970). Após a organização inicial dos dados, da consolidação sistemática do quadro teórico e do afunilamento do foco inicial de interesse evidenciaram-se algumas categorias sendo uma delas a educação integral ou educação de tempo integral.

Farei de início como marco teórico a caracterização da concepção de educação integral no ponto de vista dos clássicos europeus do século XIX – Bakunin, Proudhon e Robin e do brasileiro Anísio Teixeira no século XX. Posteriormente, o pensamento construído a partir de estudos, encontros e conferências dos movimentos organizados do campo e dos educadores das escolas rurais sobre a educação *no* e *do* campo e, por último a contextualização da análise resultante dos dados da pesquisa.

Concepção de Educação Integral: clássicos do século XIX

O conceito de educação integral surge no século XIX no ápice da modernidade e no seio do movimento operário na Europa, principal elemento na emancipação humana. Essa concepção de uma educação integral cresceu com a Revolução Francesa, quando a massa assalariada dos trabalhadores passou a lutar para conseguir que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades ao operariado e aos seus filhos, opondo-se aos interesses da instituição burguesa. A partir desse contexto, surgem concepções teóricas e experiências pedagógicas que vão dar todo um embasamento ao conceito e a prática de uma educação integral.

A sistematização dessa prática acabou formando um conceito, o qual foi organizado pelo pedagogo de formação e experiência, Paul Robin³, sendo aprovado por unanimidade no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) de 1868, na cidade de Bruxelas. Em 1880, Robin foi nomeado diretor do Orfanato Prévost em Cempuis, França, onde ficou na direção desta instituição até 1894. Essa experiência foi fundamental para a própria construção da educação integral, uma vez que os conceitos puderam ser testados na prática e ela levou a novos conceitos.

³ Secretário do Conselho Geral da A.I.T., a convite de seu presidente, Karl Marx.

A educação integral, na visão de Robin, se fundamenta em princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos. Os princípios filosóficos vêem a educação integral como um processo de formação humana. A esse respeito, Bakunin (1979b, p. 50) escreveu que “[...] uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros”.

Para os princípios políticos, a educação integral deve ser permanente, ou seja, não se pode conceber um processo educativo que tenha começo e fim, já que o ser humano está em permanente transformação e construção. A formação profissional é um dos elementos-chave na educação integral, porque a formação nunca está completa. A profissão é dinâmica, seja qual for, e o profissional de qualidade, para manter-se atualizado, precisa continuamente do estudo.

Nos princípios sociais, o processo educativo deve contribuir para desvendar a alienação, isto é, o conhecimento é de suma importância para que o indivíduo conscientize-se de si mesmo e de tudo que está em seu entorno, com a capacidade de perceber e fazer as inter-relações do que se encontra a sua volta. Não basta, portanto, o saber pelo saber, o fundamental é o saber compreendido em toda sua dimensão e não “[...] como aquele que, tendo aprendido a firmar seu nome como quem faz uma rubrica, não sabe nada sobre o restante do alfabeto.” (PROUDHON apud DOMMANGET, 1972, p. 271).

Quanto ao epistemológico, é o de que individualidade e coletividade devem ser trabalhadas em conjunto, não são excludentes, pelo contrário, uma coletividade é formada necessariamente de indivíduos que se relacionam, na qual uns complementam as características e necessidades dos outros. Paul Robin (in MORIYÓN, 1989, p. 89) coloca que “todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma delas pode ser sacrificada pela outra”.

Proudhon acrescenta que a educação integral numa perspectiva libertária, o processo educativo é parte de algo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes. Deve ser um processo de formação, é por ela que o homem se faz plenamente humano, desde que ela seja integral, permanente. O processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação, isto é, o conhecimento é fundamental

para que o indivíduo se conscientize mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações. Não basta, portanto, o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda a sua dimensão. (PROUDHON, s/d).

A concepção de liberdade proudhoniana é continuada pelo seu discípulo Mikhail Bakunin, anarquista russo, que, ao aprofundar-se, mostra que a liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas produzido pela cultura, civilização. Em outras palavras, enquanto o homem produz cultura, ou seja, se autoproduz, ele conquista também a liberdade. Desse modo, o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se *humaniza* mais livre ele fica e, quanto mais livre, mais humano. Procura também mostrar que a liberdade, além de ser um *produto social*, é também um *produto coletivo*. Visam ainda a uma integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, superando essa histórica dicotomia. E a realização dessa educação, sua aplicação prática no mundo da produção significará a superação da alienação, todo o trabalhador terá plena consciência de seu trabalho e todo planejador também dominará as técnicas manuais de produção. O produto não escapará ao produtor, pois a “[...] a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais produtivo que o do operário ignorante”. (BAKUNIN, 1979b, p. 38).

Portanto, uma educação libertadora é, então, uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas, para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça por inteiro, se descubra como um corpo, uma consciência, um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma *educação integral*, na qual o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características.

Considera-se importante estudar a educação sempre estabelecendo relações com o contexto histórico geral, observando a sincronia existente entre as crises na educação e no sistema econômico, político e social. Mas esta sincronia não deve ser entendida apenas como algo que ocorre paralelamente na história geral e na história da educação. Na verdade, as questões relativas à educação são engendradas a partir das relações estabelecidas entre os homens para produzirem sua existência. A partir desse enfoque versarei sobre a concepção de educação integral no Brasil .

Século XX: Brasil – Anísio Teixeira

A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram delineando-se nos primeiros decênios do século XX, como as autoritárias e elitistas e as liberais. As correntes autoritárias e elitistas assumem a educação integral no sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Já as correntes liberais têm como objetivo a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderá configurar-se a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

Após uma relativa estagnação nas políticas educacionais republicanas, os anos 20 caracterizam-se pela chegada à área educacional de uma efetiva preocupação com a extensão da escolarização às massas da população. O discurso republicano começa a adquirir maior concretude e surgem, nos estados, as políticas que poderiam conduzir ao processo de escolarização das massas da população brasileira. O processo de urbanização e industrialização, provocador de uma crescente e cada vez mais visível desigualdade social, fez com que as medidas governamentais, que antes delineavam políticas para atender especificamente às necessidades capitalistas, buscassem uma forte valorização pela transformação da educação escolar como um processo social.

Ao mesmo tempo em que se desenvolvia internacionalmente uma proposta de educação integral dos socialistas utópicos que, desde o século XIX, viam-na como marco político, considerando-a como revolucionária na construção da liberdade; no Brasil, as correntes liberais, representadas pelos diversos movimentos de renovação da escola, enxergavam na educação integral o meio de propagação da mentalidade e da reconstrução das práticas sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia dar-se a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. (CAVALIERE, 1996). De acordo com as idéias liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

O início de Anísio Teixeira no campo educacional é marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, visto que a ânsia pela qualidade na educação vai se compor por dois motivos: pelo crescimento quantitativo dos sistemas escolares e não pelos projetos político-pedagógicos que viessem a subsidiar a formação dos alunos para a vida e o trabalho; e pelas idéias inovadoras que chegam ao Brasil, de diferentes áreas de estudo e de autores, principalmente europeus.

A intencionalidade do trabalho de Anísio era provocar mudanças de mentalidades dos indivíduos em geral e das elites como condição para a constituição de uma sociedade democrática. Os estudiosos apontam que a sua trajetória como político e como intelectual permaneceu fiel à visão de uma educação escolar que estivesse de acordo com a realidade educacional brasileira, já que o ensino pautava-se por um caráter etnocêntrico⁴.

Para alguns estudiosos, há a hipótese de que tenha sido justamente o *americanismo*⁵ de Anísio o responsável pelo deslocamento do modo dominante de conceber a educação e a causa educacional nesse período. O deslocamento se expressaria, por exemplo, na passagem do consenso em torno da bandeira da *alfabetização* e o conteúdo moralizador que ela continha, para os movimentos em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático, ou seja, a educação integral. (CARVALHO, 1998).

O estudo da educação integral começa nos anos 20 e se fortalece entre os intelectuais reformistas nos anos 30, principalmente quando aparece, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o posicionamento do direito de cada indivíduo à sua formação integral. Isso decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

A escola deve ter o poder de informar outras noções que desenvolvam inteligência, de modo a aproveitar as forças da natureza na produção de riqueza geral e no conforto da vida, não dissociando, dessa forma, a qualidade da quantidade. Um ensino primário que vai além das disciplinas de português e

⁴ Privilegia os conhecimentos do mundo ocidental.

⁵ Por ter encaminhado uma filosofia de educação com base no *pragmatismo americano*, devido às suas viagens aos EUA, por sete meses, em 1927. Nesse período participou de cursos na Columbia University e realizou visitas a instituições de ensino de educação de tempo integral.

matemática. Ele argumenta sobre a necessidade do ser humano ser trabalhado com outros conhecimentos a que viesse contribuir nas suas decisões diante das circunstâncias impostas pela sociedade como o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, rompendo com a visão estritamente utilitária da educação escolar. Uma educação como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento.

Para melhor qualificar o tempo ampliado, Anísio Teixeira destaca a formação de professores primários em nível superior e a necessidade da Escola de Educação vir a formar mestres especializados nas áreas de música, artes, desenho, artes industriais e domésticas, educação física e saúde. É principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral adquire uma nova dimensão, de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de treinamento intensivo com vistas à adequação das populações *indisciplinadas* às novas exigências do sistema industrial urbano. (CAVALIERE, 2002).

Nesse contexto, abordarei as compreensões pedagógicas sobre a Educação *no* e *do* campo que vem sendo empreendida pelos movimentos sociais, a fim de contextualizar com a realidade pesquisada.

Educação *do*⁶ e *no*⁷ Campo

Desde a década de 80, do século XX, existe um movimento pedagógico *no* e *do* campo no Brasil como nunca vivenciada pela história brasileira. Embora tenhamos tido diferentes organizações no campo, diversos movimentos de educação. Muitos foram os educadores que pensaram e levaram propostas para o campo. Na década de 60, com o nosso ilustre Paulo Freire, tivemos uma construção, um início de gestação de experiências pedagógicas riquíssimas na área rural do Brasil e que continua até hoje com diferentes ONGs, igrejas, movimentos sociais e varias iniciativas, fazendo a educação acontecer na área rural.

Durante muitos anos, a educação do campo foi excluída das políticas educacionais do nosso país, e, por isso, permaneceu no silêncio por muito tempo. As políticas traçadas negaram à população do campo o acesso à educação, por vários

⁶ “O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”.

⁷ “O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p.26).

motivos: nem todas as localidades rurais tinham uma estrutura em que a escola pudesse funcionar com sucesso; a distância entre as propriedades e a escola dificultava a locomoção dos alunos; estes, por sua vez, precisavam ajudar os pais nas tarefas da família, já que os filhos complementavam as atividades por ela desenvolvidas. Isso demarcou um grande desrespeito às diferenças da população do campo em relação a outras populações.

Caldart (2000a, 2000b e 2004), diz que se precisa ter presente e reafirmar três idéias-força que acompanham os debates Por Uma Educação Básica do Campo desde a Conferência Nacional, realizada em julho de 1998. Primeira, o campo no Brasil está em movimento; há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. Segunda, a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. Terceira, existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

A educação básica e o movimento social do Campo tratam sobre a questão da *adaptação*⁸ e *adequação*⁹. A escola, no desempenho de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, deve provocar a reflexão sobre a realidade socialmente construída e também sobre o fato de que essa pode ser modificada a partir da tomada de consciência do dinamismo dialético do homem como parte da estrutura social. Trabalhar coletivamente na organização escolar significa uma mudança de

⁸ As políticas educacionais e os currículos são pensados para a cidade e para a produção industrial urbana, apenas lembrando-se do campo de situações anormais, das minorias, recomendando adaptar as propostas, a escola, o currículo e os calendários a essas anormalidades. Dessa forma, não reconhecem as especificidades do campo.

⁹ É situar a educação como um processo de transformação humana, percebendo quando os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pela educação.

comportamentos autoritários a democráticos, mas como deixar para trás comportamentos radicais e partir para comportamentos participativos? (Arroyo,1999).

A ruptura com o paradigma da *educação rural* está no movimento por uma *educação do campo*, porque recusa a visão de uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pano de fundo um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles, a oligarquia. (Molina, 2003).

A educação do campo é concebida a partir do campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e as relações sociais; um princípio de educação do campo para pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros e bóias-frias.

A redemocratização do país, após o período da ditadura, levou os movimentos populares a reascenderem suas lutas através de encontros estaduais e nacionais *por uma educação básica do campo*, elaborando propostas a serem apresentadas na construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). (Soares,2001). A regulamentação da lei foi provocada pelos artigos 208 e 210 da Constituição de 1988, que levaram em consideração as especificidades do campo, e o artigo 28 da Lei 9394/96 (LDB), que propõe medidas de *adequação* da escola à vida do campo. Dessa forma, o documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foi aprovado, instituído e alterado, respectivamente, conforme os seguintes órgãos, datas e portarias: 04 de dezembro de 2001 pela CNE /CEB; 03 de abril de 2002, Resolução do CNE /CEB 1, Portaria nº. 1.374, de 3 de junho de 2003; Portaria nº. 2.895, de 16 de setembro de 2004, publicação no Diário Oficial da União em 20 de setembro de 2004 ((KOLING *et al.*, 2002).

Não há como tratar a educação no campo sem tratar o Brasil e a cidade. Tal pressuposto está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.324, de 1994, na Lei que regulamenta o financiamento do ensino fundamental no País, e na Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação. Com esse pressuposto, a Câmara de Educação Básica definiu as diretrizes operacionais para a educação básica nas

escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino através de quinze artigos.

O desafio da educação no Brasil pode ser definido basicamente em três palavras: qualidade, pluralismo e crítica. Qualidade supõe o estabelecimento de parâmetros que norteiam os comportamentos dos alunos, dos professores e das direções das escolas em torno dos quais cada segmento seja avaliado. O pluralismo faz parte do próprio conceito de escola pública, em que o mais importante é oferecer ao estudante capacidade de lidar com conteúdos que lhe permitam tomar posição diante dos temas científicos, políticos, culturais e profissionais que vêm pela frente. A crítica é a capacidade de duvidar, de fomentar critérios bem fundamentados para julgar as idéias, situações e oportunidades que o estudante terá no seu caminho. (Abramovay, 2005). Para privilegiar essas instâncias, a educação precisa estar voltada à compreensão das dinâmicas dos diferentes mercados, com uso intensivo da informática e, sobretudo, com uma visão especialmente aguçada da relação entre o aumento da produção agropecuária e as necessidades da preservação e da valorização da biodiversidade. Dessa forma o enfoque pautado pelo marco teórico possibilitou a coleta e análise dados, durante o processo da pesquisa.

A contextualização dos dados.

As visitas realizadas na escola estudada e as idéias de pesquisadores, como Arroyo (1988), Paro (1988, 1991) e Cavalieri (1996) sobre a implantação do projeto de educação tempo integral, apresentar-se-á alguns relatos da comunidade escolar.

No diálogo com a equipe diretiva sobre como a escola tinha formado o seu projeto de tempo integral, a coordenadora pedagógica comentou que “sentiam necessidade de aumentar a carga horária, porque geralmente no horário da educação física que era uma vez por semana, de 5ª a 8ª série, cedia-se o espaço de aula para realizarem oficinas de arte, como corte e costura, crochê, ensaiar a internada da escola, treinos do time de futebol e vôlei”. Outra professora comentou “havia uma série de atividades que desenvolviam nesse horário, faltava horário, porque a maioria dos alunos não tinha outro horário para se deslocar para a escola em outro momento, são da área rural. Então a gente precisando de mais tempo, foi buscar mais tempo”.

Cavaliere (1996) faz um alerta de que deve haver um cuidado com a ampliação das funções da escola, ela não pode ser feita em cima de uma justaposição de novas tarefas, algumas até tradicionais, mas como uma modificação na própria natureza da instrução escolar. Também propõe uma experiência multidimensional, por exemplo, que atue integradamente em aspectos da vida do aluno quanto ao seu bem-estar físico, ao seu desenvolvimento social e cultural e à sua capacitação como ser político. Uma escola organizada de tal forma que os aspectos reguladores e repressivos inerentes à ordem institucional sejam dirimidos pela riqueza das experiências democráticas ali vivenciadas.

A supervisora escolar, participando da reunião, enfatizou que o tempo integral “veio melhorar a vida das crianças, porque assim elas não estão fazendo mais *trabalho escravo*. Ao menos estão aprendendo alguma coisa útil que vão levar para a vida delas”. O diretor e a vice-diretora da época concordaram e acrescentaram “as nossas crianças trabalham muito em casa, eles estão gostando, porque aqui eles têm outras atividades lúdicas, que distraem eles, tem mais alegria, dá mais prazer de viver, passam a tarde jogando bola, dançando, trabalhando em pintura, desenho, teatro, as meninas vão para cozinha”.

O pensamento da professora traz à reflexão um aspecto que convém recordar: a forma de produção do trabalhador do campo, a qual é a pequena produção de produtos agrícolas ou pecuária para o auto-sustento, não capitalista e de características muito próprias, embora direta ou indiretamente subordinada ao capital. O grupo familiar se constitui em unidade de trabalho, produção e consumo. Dessa forma, o trabalho constitui valor central tanto na economia quanto na cultura do trabalho do campo, abrangendo indiscriminadamente a maior parte das fases da vida, desde meninice de cinco, seis, sete anos até a velhice. (RODRIGUES, 1991). Complementando essa idéia, Pinto (1981), quando se refere ao trabalho na agricultura familiar, diz que a ele está atrelada à própria subsistência do homem do campo. “[...] Ele é indispensável e tem que ser feito, mesmo que as condições climáticas ou econômicas não sejam favoráveis. Trabalho, portanto, como valor social tem poder normativo: ele se impõe, apesar de sua dureza.” (PINTO, 1981, p. 12).

Acrescenta-se aos comentários dos autores a posição da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Rio Grande do Sul (FETAG/RS), juntamente com seus sindicatos dos Trabalhadores Rurais, expressando que

[...] o aprendizado e a conseqüente opção e afirmação do jovem e da jovem pela agricultura se dá, em grande medida, graças a convivência e pela interação ocupacional desde a mais tenra idade. A opção pela profissão de agricultor/a familiar não ocorre após os 16 ou 18 anos (período em que legalmente alguém pode trabalhar), mas vai sendo construída, definida e consolidada ao longo do período de convivência e aprendizado com a família. [...] (FETAG/RS, 2005 p. 6).

A forma social de produzir, trabalhar e se organizar se engendrou há quase duzentos anos, inspirada no modelo produtivo desenvolvido por imigrantes europeus, que se instalaram no Brasil no início do século XIX. O modelo se perpetua por dentro da família e é sustentado pela perenização de processos sucessórios que incluem o aprendizado das atividades produtivas nas práticas e nas ocupações diárias de todos os integrantes das famílias.

A partir de acontecimentos, vê-se que houve uma causalidade, em 29 de julho de 2004, entra em vigor a implementação do projeto de escolas de tempo integral, sancionado pelo Governador do Estado Rio Grande do Sul. Nesse mesmo ano, é publicado o resultado de um estudo realizado em setembro/2001 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), o qual diz que o estado do RS executa *trabalho escravo* com meninos e meninas com idade entre cinco e quinze anos que estariam trabalhando no ramo agrícola. Dessa forma, a questão do trabalho infantil passou a ser associada à escola de tempo integral, com um discurso de qualificar o trabalho escravo das crianças na agropecuária familiar.

Arroyo (1999) expõe algumas restrições que devem ser consideradas na proposta de escola de horário integral: quando for concepção do Estado e a implantação não solicitada pela comunidade. Que não se confunda com o desempenhado em países de capitalismo avançado, de alocação do exercício de reserva.

Seguindo a entrevista, a coordenadora pedagógica retoma a história do projeto de tempo integral, dizendo que “organizamos um projeto com todas as atividades que vinha se desenvolvendo, se percebia que faltava um tempo para os alunos estudarem, as dúvidas iam para a casa, e o pai muitas vezes não tinha cursado até a 5ª série, então precisavam de um reforço de aprendizagem”.

Quanto a organização da escola de tempo integral, enfatizou “a gente organizou a escola de forma que de manhã o projeto seria aula normal e de tarde, três vezes por semana, os alunos desenvolvem atividades de oficina, de reforço, e

atividades por grupo, que são atividades de acordo com as aptidões dos alunos”.(Coordenadora Pedagógica).

Prosseguindo a trajetória de como a equipe diretiva concretizou a conquista de implementar o projeto de tempo integral, a coordenadora pedagógica comentou que “ Em 2004, recebemos a visita da Secretaria de Educação do Estado e pediram para ver a proposta que nós tínhamos de turno integral. Colocamos tudo o que pensávamos em resolver no ensino-aprendizagem. Aí a gente conseguiu”.

Nesse contexto, Cavalieri (1996) chama atenção a um detalhe que deve ser levado em consideração, em virtude das transformações do modo de produção capitalista, que as famílias e comunidades estão tendendo a transferir parte de suas funções educativas para a escola, seja por disseminação do trabalho feminino na classe média, ou por condições de miséria e desinformação na classe baixa. O fato é que o horário integral oferece solução para problemas colocados hoje pela sociedade.

Somando-se ao pensamento de Arroyo (1999), anteriormente, Cavalieri (1996) alerta sobre o *assistencialismo*, devido à precariedade das condições sociais em que vive a maioria da população brasileira, há uma grande variedade de propostas de como encaminhar a situação. De um lado, há os que consideram que o Estado deve oferecer programas assistenciais na área de educação, como, por exemplo, alimentação, médico-odontológico e necessidades que demandam o dia-a-dia do aluno. De outro, os que vêem o Estado como prestador dessa assistência, mas não através da escola, sob o risco dessas funções, que são vistas como supletivas, ampliam-se de tal forma que se deixe de cumprir a função primordial da escola, que é a pedagógica. (MIGNOT, 1988).

As observações durante as visitas na escola demonstraram que há uma preocupação muito grande em manter um perfil de atendimento ao aluno que muitas vezes sobressai-se sobre o fazer pedagógico, ou seja, reuniões, planejamentos, aperfeiçoamento. Pode-se citar a preocupação da equipe diretiva com a manutenção de um trabalho que venha a atender às necessidades gerais do aluno durante o dia na escola, a fim de prestar contas através de relatórios das despesas para justificar a verba concedida.

Diante do exposto, houve um questionamento sobre quem planejou o Projeto. “Quem colocou no papel foi eu, mas o pessoal já vinha sugerindo, foi toda uma história, todo um grupo que vinha desenvolvendo trabalho na escola. Conseguiu-se

porque se fazia vaquinha para ir à CRE e colocar a nossa idéia de aumentar o tempo do aluno conosco”. (Coordenação Pedagógica).

Continuando a entrevista expuseram como incluíram no currículo do ensino formal as atividades do projeto de tempo integral. “No turno da manhã o ensino formal, porque fomos obrigados a manter o currículo de acordo com a LDBEN/96, acrescentamos as oficinas à tarde”. (Equipe Diretiva). Acrescentou “o nosso currículo é *diversificado*, o aluno passa o dia todo aqui na escola com atividades”.

Observando os comentários sobre a dinâmica que precisavam manter na escola, questionou-se em que se baseavam para fazer a escola funcionar em dois turnos com relação à divisão de atividades, conteúdos, avaliação, horários, recursos humanos, materiais e outros. A equipe diretiva argumentou “nós recebemos o projeto de Escola de Tempo Integral, é um projeto aprovado pela Assembléia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, Decreto nº 43.260 de 28 de julho de 2004, que institui o Projeto Escola de Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais”. Uma professora ponderou “a senhora quer saber se tem alguma orientação para as questões do campo? Nós procuramos adaptar a nossa realidade. Não recebemos nenhuma orientação direta”.

Novamente, Paro (1988), Coelho e Cavalieri (2002) ressaltam o fato de que a escola por ter atividades diversificadas não garante a diversificação curricular, processo de dinâmica interna das relações conteúdo-forma, inerente às propostas de organização e seleção de conteúdos e de objetivos em cada campo dos diferentes conhecimentos escolarizáveis. Diversificar o currículo está diretamente relacionado à pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, o que remete a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento. É a essência do trabalho docente e se caracteriza pela pesquisa da própria prática, evidenciando estratégias de ações educativas que propiciem relações conteúdo-forma mais adequadas ao ensino, o que pressupõe o exercício contínuo do docente.

Mantendo o diálogo sobre o tema, perguntou-se de que forma os pais tinham participado da construção do projeto, a resposta foi que “não tivemos tempo de fazer uma pesquisa com os pais da cidade e do rural, foi tudo muito rápido. Depois que o projeto estava por sair fomos até alguns pais para conversar, outros chamamos aqui na escola. Gostaram da idéia, mas queriam que fossem três dias por semana [...]. (Equipe Diretiva).

Quando a Equipe Diretiva comentava sobre a escola ser de dois turnos, procurou-se saber quantas horas deveriam cumprir e como foi organizado o tempo. Disseram que “a escola teria que ficar aberta, funcionando por sete horas. Esse tempo foi distribuído entre manhã e tarde. As aulas começam às 07h50min e terminam às 12h10min e, à tarde, elas iniciam às 13h e acabam às 16h30min.” (Equipe Diretiva).

Analisando as atividades oferecidas pela escola para o cumprimento de sete horas de trabalho, faz-se necessário observar o que traz Arroyo (1988) em seus estudos sobre *O direito ao tempo de escola e A escola de educação integral: em direção a uma educação multidimensional*. Ele afirma que a extensão da escolaridade só se dá à medida que as condições materiais as quais é submetida a família da criança permitam que ela permaneça na escola. Assim, a reivindicação por esse tipo de escola só terá lugar dentro de um movimento mais amplo de participação e por melhores condições de vida.

Um dos objetivos do projeto apontado pela equipe diretiva era diminuir a reprovação, perguntados se já tinham observado algum retorno, responderam: “sim, diminui muito, porque a Escola com Turno Integral tem a possibilidade de fazer a *progressão*. “[...] Progressão é reforçar. [...] Tira o aluno da sala de aula, faz na aula de Educação Física. Faz no horário que der. O aluno faz progressão da sétima, não pode reprovar. “Se o aluno não passar no primeiro bimestre, faz no segundo, se não deu, faz no terceiro, não pode reprovar”. (Coordenação Pedagógica).

Novamente, Cavaliere (2002) informa que não deve ser feita essa aprovação como efeito de magia, de desejo ou para fins estatísticos. Mas como pressuposto de uma formação interdisciplinar, porque uma criança que permanece todo o dia na escola terá que proporcionar soluções para os seus problemas que são tipicamente escolares.

Diante da preocupação com o aprimoramento do aluno, foi inquirido como os professores atuavam diante do aumento da carga horária de permanência dos alunos no estabelecimento de ensino? A direção colocou que “[...] exige uma dupla jornada dos professores, para isso os mesmos passaram a ter uma nomeação e mais uma convocação de vinte horas, para que a escola pudesse formalizar oito horas diárias de trabalho. Além do difícil acesso”.

De acordo com essa realidade é necessário que os professores estejam preparados para trabalharem com uma educação integral através da extensão do

tempo. Eles normalmente são capacitados nas suas formações acadêmicas para atuarem em quatro horas, mas é preciso que saibam como fazê-lo num horário corrido de sete horas, conciliado com a prática pedagógica. (CAVALIERE, 1996 e 2002).

Diante dos afazeres burocráticos que a escola tem para cumprir, foi levantado se a questão do conhecimento era prioridade nos planos do projeto integral. “[...]. A primeira coisa sempre foi no nosso plano de estudo reforçar, ampliar e recuperar os conhecimentos. Estamos se organizando para que os alunos não sejam reprovados e para isso fazem progressão para recuperar os alunos que se encontram mal na disciplina”. (Equipe Diretiva).

Paro (1988) e Cavalieri (2002) alertam para não confundir educação integral com a de tempo integral para um planejamento diversificado e coerente com uma tentativa de implantação da educação integral, apesar do tempo ampliado. Para Cavalieri (1996), a escola com tempo integral não deve tratar apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar é uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser resignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Nessa circunstância, o termo que melhor se ajusta a extensão do horário com uma prática totalizadora é *educação integral*,

Finalizando a entrevista, indagou-se como relacionavam a proposta do projeto de tempo integral com as *questões do campo*. A equipe diretiva ponderou que “elaboramos um projeto de tempo integral como fomos orientados pela CRE, [...]. Não recebemos nenhuma orientação que tivéssemos que nos guiar por alguma legislação sobre *a educação básica do campo*. Nós elaboramos de acordo com a nossa prática de *trabalhar em escolas da cidade*”. Uma parte dos pais entrevistados da zona rural não concorda com o projeto, porque precisam dos seus filhos para ajudar nas lidas do campo. Eles afirmam que “no começo falaram pra gente, quando vieram nos dizer que ia ter a escola de tempo integral, a criança iria passar o dia todo na escola, que seriam três dias na semana, depois ficou todos os dias da semana.”

No entendimento de Hoira e Coelho (2004), a educação integral, dentro de uma concepção crítico-emancipatória em educação, eclode como um amplo conjunto

de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se em práticas que incluem os conhecimentos gerais como a cultura, as artes, a saúde, os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica crítica e emancipadora.

Diante desse contexto, a escola para atender à classe trabalhadora deve basear-se numa educação libertadora. Aquela que organicamente vinculada aos movimentos sociais seja capaz de criar condições para que o homem, mediante o processo teórico-prático, enquanto ser social construa o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento e de si. Preparando o aluno para o mundo da vida, do trabalho e para a cidadania efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano da escola, a educação de *tempo integral* e *educação integral* à luz dos referenciais teóricos são comumente entendidas com o mesmo sentido, porém elas diferenciam-se na prática, porque o enfoque ideológico influencia na política de educação, que o Estado objetiva realizar. Uma educação integral visa a uma formação *omnilateral*¹⁰, ou seja, dilatar o ideário de uma formação unitária, universal e democrática.

Dessa forma o projeto de tempo integral visando uma educação integral pode vir a colaborar com a ampliação dos conhecimentos e habilidades do jovem rural, apoiando os movimentos sociais e auxiliando na sustentabilidade do homem do campo, contudo, caberá um alinhamento às necessidades da comunidade a que atende. Também deverá estar inserido em atividades que fomentem a possibilidade da continuidade da família rural através de um ensino potencializador capaz de acompanhar a evolução capitalista sem ser absorvido pelo mercado. Vê-se, portanto, que a escola tem um compromisso maior com a exigüidade do projeto de tempo integral e do cumprimento da carga horária da nomeação e da convocação do professor do que com a adequação a uma proposta pedagógica que atenda as

¹⁰ Formação *omnilateral* dos seres humanos pelo desenvolvimento e amadurecimento de suas capacidades criativas, práticas e teóricas. O trabalho manual combinado com o trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1981).

necessidades locais, ou seja, a demanda das comunidades rurais, que, historicamente, foram os construtores dos saberes da produção familiar.

Também se observa que a escola tem dificuldades em elaborar uma proposta pedagógica que operacionalize as Diretrizes Operacionais de uma Educação Básica do Campo convergindo com objetivos dos movimentos sociais organizados, porque há uma dualidade de projetos num mesmo espaço. De um lado, uma proposta progressista com um viés social, construída pelos movimentos sociais do campo. (LIBÂNEO, 1985, 2003). Em que “os diferentes segmentos de trabalhadores estruturam uma consciência de classe e venham a se constituir não apenas numa classe em si, mas numa classe para si, e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização de seus interesses.” (FRIGOTTO, 2001, p. 2000). E, de outro, um projeto elaborado pelas contingências de uma sociedade capitalista, uma pedagogia liberal¹¹. Em que a função da educação é formar o homem segundo os interesses sociais do mercado. (LIBÂNEO, 1985, 2003).

Sendo assim, não se pode esperar, portanto, que uma sociedade possa fornecer uma educação que forme homens que venham mais tarde a questioná-la e mesmo a destruí-la, minando suas bases político-econômico-sociais. No entanto, presume-se que uma sociedade revolucionária, por sua vez, deverá investir na formação de homens revolucionários, capazes de criar e de manter uma nova sociedade. Proudhon afirma que nenhuma revolução será fecunda, se a instrução pública recriada não se tornar a sua coroação. (PROUDHON, s.d.).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **Educação e empreendedorismo no campo**. Marco social nº 7, p. 32-39. Agosto 2005.
- ARROYO, Miguel G. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa. nº 65, p. 3-10, 1988.

¹¹ “[...] liberal não tem o sentido de avançado, democrático, aberto, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista, que ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes.” (LIBÂNEO, 1985, p. 21).

ARROYO, Miguel G e Fernandes, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2.

BAKUNIN, Mikhail et al. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979b.

BOGDAN R.; BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e métodos. Porto: Porto, 1994.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques, DAMACENO, Maria Nobre (coords). **Educação e escola do campo no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola**. S.Paulo: Vozes, 2000 a.

_____. A escola do campo em movimento In: **Por uma educação básica do campo, n. 3**. Brasília, Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000 b .

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CARVALHO, Martha M. Chagas de. Notas para a reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 66, Fundação Carlos Chagas, 1988.

CAVALIERI, Ana Maria. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese de Doutorado. FE/UFRJ.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. In. **Revista educação & sociedade**. Campinas, nº 81, dezembro/2002.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. S.Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Ligia M. C. Costa; CAVALIERE, Ana M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DOMMANGET, Maurice. **Los grandes socialistas y la educación**. Madri: Frágua, 1972.

Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul – Fetag. **O Trabalho Infantil no Ramo Agrícola: Uma Apreciação do Estudo da OIT. N° 01** – janeiro: 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação**. R. de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. R..Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. R. Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOIRA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação curricular e educação integral**. 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, José, C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. S. Paulo: E.P.U., 1986.

MIGNOT, Ana Cristina. **CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação? 1988**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. PUC: Rio de Janeiro.

MOLINA, Mônica. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimentos Sustentável) UNB.

MORIYÓN, Félix Garcia. (Org.) **Educação libertária.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PARO, Vitor. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. In: V. Paro (org). **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Avaliações acadêmicas da escola de tempo integral. In: **O desafio da escola básica: qualidade e equidade.** Brasília: IPEA nº 132, 1991.

PINTO, João Bosco. Percepções da população rural sobre a escola. In: **Meio rural e educação.** Notas de Seminários. Rio de Janeiro: ACHAMÉ/ANPEd/CNPq, 1981.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **A nova sociedade.** Porto: Rés, s.d.

RODRIGUES, Marlene. **Cartilhas da dominação.** Paraná: UFPR, 1991.

ROQUE, Moraes & Gagliazzi, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva.** Ijuí. Ed:Unijuí, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, et al (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Edla de Araújo L. Relatora da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEE/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Ministério da Educação, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1977.

_____. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.