

Escola Pública de Horário Integral e Qualidade de Ensino*

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho**

RESUMO

Questão de qualidade de ensino nas escolas públicas de horário integral, partindo do conceito de qualidade total e chegando ao de qualidade emancipadora. Experiências concretas realizadas nos CIEPs e CAICs, concepções daquelas escolas, servindo de base às argumentações e considerações levantadas.

*Mundo, mundo, vasto mundo
Se eu me chamasse Raimundo,
Seria uma rima, não a solução.
(Carlos Drummond de Andrade)*

1. Ensino Fundamental, Escola Pública de Horário Integral: Uma Rima. Uma Solução?

Como educadores encontramos, no panorama educacional brasileiro, questões que, relacionadas em determinado momento histórico,

tornam-se fruto de acirrados debates. É o que vemos atualmente, por exemplo, com ensino fundamental e qualidade (total); ensino fundamental e escola pública de horário integral; horário integral e qualidade (total)...

Assim postas, as relações acima definidas podem configurar rimas perfeitas. Todavia, como uma rima não é uma solução, configuram igualmente a relatividade de visões ideológicas ou utópicas¹ nas defesas ou ataques que recebem.

Este artigo discute as relações citadas, refletindo sobre suas possibilidades como soluções alternativas em uma sociedade que busca consolidar sua democracia ou se, na realidade, constituem-se apenas em *simples rimas perfeitas*. Para tanto, dividimos nossas reflexões em três partes.

Na primeira, partindo do ensino fundamental, refletimos sobre o conceito de *qualidade total* e sua superação, quando se pensa em *qua-*

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Doutora em Educação Brasileira, UFRJ;
Professora Adjunta e Chefe do Departamento de Didática, Universidade do Rio de Janeiro.

(*) Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd/1995. Revisto.

(**) Filiação Institucional: Professora Adjunta, Departamento de Didática, Escola de Educação (UNI-RIO)

(1) Referimo-nos a Löwy, que conceitua *visões sociais de mundo* como "conjuntos estruturados de valores e representações unificados (...) por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas" (1985, p.14). Ainda segundo o autor, há duas visões conflitantes que a engendram: a *visão social ideológica*, que busca "legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social" e a *visão social utópica*, que procura uma "função crítica, negativa, subversiva".

lidade emancipatória. Na segunda parte, nossa argumentação recai novamente sobre o ensino fundamental, alguns de seus problemas e a possibilidade de diminuí-los através das especificidades que caracterizam uma escola pública de horário integral.

No terceiro e último momento, analisamos os nexos existentes entre a qualidade de ensino propugnada por uma visão crítica da educação² - a *emancipatória* -, e a necessidade de estender essa qualidade a um patamar onde a escola pública de horário integral aparece como condição estratégica de *desenvolvimento* para as classes populares; como um passo avante na construção de uma sociedade plenamente democrática. É com ela que nos comprometemos, enquanto cidadãos que buscam transformações radicais na construção de uma sociedade democrático-participativa³.

2. Ensino Fundamental, Qualidade de Ensino, Qualidade Total... Afinal, Qual Qualidade?

É certo que, em Educação, determinados momentos históricos trazem à tona problemas que acabam constituindo-se em *nó górdio* de todo o sistema de ensino.

No tocante ao Ensino Fundamental, por exemplo, durante longo tempo o problema maior resumia-se ao *tríplice buraco negro da Educação: reprovação, repetência e evasão*⁴. De constatação em constatação, chegou-se, *modernamente*, à questão da *qualidade* como *tábua de salvação* para esse ensino, problema intrinsecamente relacionado ao anterior :

O sistema educacional brasileiro caracteriza-se por um padrão caótico e ineficiente. A *má qualidade do ensino* de primeiro grau acarreta alta taxa de repetência, o que acaba

superlotando as escolas, desestimulando os alunos e *gerando a evasão*. (*grifos nossos - Cardoso, 1994, p.109*)

Segundo *Gentili (1994)*, o *surgimento* do problema *qualidade* no ensino pauta-se por uma retórica conservadora, cujas origens - centradas no campo produtivo - não primam pelos discursos e práticas democráticos. Nesse sentido, o próprio texto citado, retirado do programa de campanha do atual Presidente da República demonstra isso.

Enguita (apud Gentili, 1994) pondera também que, se em alguns momentos históricos o foco principal da qualidade situava-se nos *recursos* (humanos, materiais e financeiros), em outros momentos a atenção voltava-se para a *eficácia do processo*. De qualquer modo, a questão pendia sempre para os *meios*, capazes de sustentar os fins que se propugnavam para a Educação. Em qualquer uma dessas possibilidades, a qualidade almejada é a *total*.

Cabe-nos perguntar, então: Afinal, para quê, para quem e por quê a denominada *qualidade total* ?

Creemos que o que temos é, mais uma vez, a interferência da Economia na Educação. A tríade lógica do mercado *moderno - competitividade, eficiência, produtividade* - transfere-se para o campo do ensino, fomentando o discurso da *qualidade total*. O *para quê* esgota-se, assim, em sua própria enunciação: se visualizamos a Educação em sua constante relação com a Sociedade, as questões econômicas trabalhadas nesta acabam por atingir aquela.

Para quem? perguntarão alguns. A resposta surgirá duplamente: primeiramente, para os *privilegiados*, que precisam manter seu *status* dentro dos parâmetros de uma sociedade neoliberal, individualista, portanto, centrada na lógica da competição e da iniciativa privada e - por que não? - para os *excluídos*, na medida em que

(2) Quando utilizo o termo *crítico*, em Educação, refiro-me às correntes que procuram soluções para os problemas educacionais brasileiros, mesmo partindo da constatação de que o processo educacional é altamente reprodutivo.

(3) A utilização da expressão tem, como objetivo, explicitar sobre *qual democracia* falamos. Nesse sentido, não nos referimos à social-democracia, nem às democracias liberais. Propugnamos por uma democracia substantiva, participativa, socialista.

(4) A expressão foi cunhada pelo Prof. José Maria Coutinho (Dep. de Didática, UNI-Rio), durante reunião de estudos do Departamento de Didática da Escola de Educação (1995).

essa qualidade consegue solidificar essa mesma exclusão na lógica institucional e de ensino⁵ que pratica.

O *por quê* nos faz retornar ao início destas reflexões: porque há uma visão social ideológica que *precisa ser perpetuada e reproduzida*. Nesse sentido, cabe pensar um pouco quando Enguita afirma que "o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro. A problemática da qualidade vem substituir a problemática da igualdade" (Enguita apud Gentili, 1994, p.96).

Na Educação, a visão social ideológica colocou de lado a questão da *igualdade* e possibilitou o consolidar da *eficiência*. No entanto, se esta enfatiza a diferença, o individual, aquela confirma o coletivo, visto que a *problemática da igualdade* corresponde a uma visão social de mundo utópica. Em outras palavras, a um pensamento não liberal.

Temos conhecimento das argumentações existentes quando pensamos em *igualdade* numa sociedade de classes (Bobbio, 1988; Demo, 1990). Todavia, tomando de empréstimo palavras de Bobbio (1988), se o próprio Estado liberal tem, como princípio, a *igualdade de direitos* (p.39), essa igualdade pode ser entendida como uma *alternância no poder*, nesse sentido, tanto o conceito de *qualidade total* como o de *qualidade emancipatória* podem coexistir procurando ambos uma posição hegemônica no pensamento educacional brasileiro.

Não perdendo de vista o *ensino público fundamental*, a denominada *qualidade emancipatória* pressuporia reflexões/ações educativas e pedagógicas em que participassem os agentes daquela prática - alunos, professores e comunidade -, tendo como ponto de partida os seguintes princípios:

1. *socialização e produção* de conhecimentos;
2. *cotidianização* do pensar sócio-histórico.

Um exame mais apurado dos princípios acima citados nos permitirá perceber sua pertinência quanto à necessária fusão dos

conceitos de *qualidade formal e política* (Demo, 1993, 1994) que, complementares, constituem o cerne de tendências que propugnam por uma educação emancipadora e um ensino crítico.

Se pretendemos garantir um mínimo de condições à criação das classes populares - que se encontra no ensino fundamental e freqüente hoje nossa escola pública -, objetivando a não-evasão e a não repetência, o fato de *produzir/ socializar conhecimentos* leva a um fluxo contínuo em que tanto os conhecimentos advindos de sua cultura, e que são trazidos por ela, quanto aqueles oriundos da dita cultura dominante, levados para o cotidiano escolar pelo professor através dos conteúdos/atividades curriculares, se mesclam e permitem uma *produção híbrida de conhecimentos*.

O termo empregado - *produção híbrida de conhecimentos* - não contém, em si, o germe do conformismo e/ou da integração harmoniosa. A produção, porque híbrida, dá-se no conflito entre as diferentes culturas.

Esse conflito será marcado pelo trabalho pedagógico que pressupõe ações educativas como o *diálogo*, permeado pela contradição de culturas; a *elaboração crítica e criativa com textos escritos e/ou textos-imagem*⁶, entre outras possibilidades que o cotidiano escolar proporcionará.

O *socializar conhecimentos* aponta, assim, para construções em que alunos, professores, comunidade são agentes do processo de apropriação e produção de uma qualidade que, *formal*, aponta para outra qualidade - a *política*.

Se age como cidadão aquele que *cotidianiza* seu pensar histórico-social, levando-o a uma prática interveniente e efetiva, esta qualidade política adere à argumentação anterior, visto que o *socializar/produzir conhecimentos* inclui reflexão crítica que possibilita, obviamente, aquela prática.

Novamente o diálogo entre as crianças, a comunidade que as cerca, seus professores, ob-

(5) Denomino *lógica institucional* basicamente às questões de gestão, e *lógica de ensino* às que se situam no trabalho pedagógico cotidiano.

(6) Utilizamos o termo pensando em atividades com livros que contenham imagens, mas também nas inúmeras possibilidades de trabalho com vídeos, slides, fotos e outras alternativas em que a imagem seja objeto de reflexão.

jetivando uma relação crítica e criativa com os fatos da realidade em confronto com os conhecimentos apreendidos encontra seu alvo. Novamente o trabalho pedagógico participativo, porque debatido no coletivo, leva à fusão - didática - dos dois princípios apresentados acima.

Pensando agora mais centradamente no professor como co-adjuvante desse processo emancipatório, não podemos nos esquecer que, como afirma Marx, ele "também deve ser educado".

Sua constante atualização e aperfeiçoamento permitem-lhe a necessária reflexão crítica em sua formação profissional. Deve o professor visualizar seu papel de docente (= ensino), pesquisador (= pesquisa) e ator capaz de intervir na realidade, entendido este último papel em sua variável também econômica, ou seja, para intervir na realidade, é preciso que ele intervenha em sua própria condição enquanto categoria profissional.

Para que esse tríplice papel do educador seja realmente praticado, se faz necessário repensar a *quantidade de horas no trabalho para a qualidade de ensino*. Um professor que leciona em condições adversas, com pouco tempo para dedicar às suas atividades de planejamento e de pesquisa; que não reflita sobre questões conjunturais com seus colegas no trabalho, pouco acrescentará aos princípios de uma *qualidade emancipatória*.

Se percebemos a importância qualitativa de um maior número de horas em um mesmo local de trabalho e consideramos imprescindível essa condição para que o professor venha a ser profissional e cidadão, por que não visualizar a mesma importância para o aluno que se quer *cidadão formal e politicamente constituído*? Não será essa questão da extensão do horário escolar uma porta aberta para a entrada da *qualidade emancipatória*?

3. Ensino Fundamental Público, Escola Pública de Horário Integral: Aproximações. Superações?

Falar de ensino fundamental público pressupõe falar de *democracia*. É importante, assim, situar a que *democracia* nos referimos. Libera-

lismo e Socialismo advogam, para si, a adjetivação *democrático* (Bobbio, 1987, 1988, 1989). Todavia, nossa visão social de mundo nos leva a perceber as deficiências dessas expressões híbridas quando colocadas em prática na sociedade, principalmente a que busca perpetuar o denominado *liberalismo democrático*.

Assim, acreditamos que a *democracia radical, participativa, substantiva* carrega muito mais princípios emancipadores e igualitários do que o liberalismo democrático ou o socialismo que o Leste europeu conheceu.

Um desses princípios é a já citada *igualdade*, princípio norteador de toda e qualquer ação que objetive a construção daquela sociedade democrático-participativa.

Seria redundante colocar aqui a trajetória que o ensino público desenhou no panorama educacional brasileiro. Mesmo que o discurso oficial afirme e reafirme a democratização de oportunidades via ensino fundamental público, o que se verifica é a *não-socialização de oportunidades, a desigualdade*.

Se o maior contingente de crianças que frequenta as escolas públicas pertence às classes desprivilegiadas, a falta de uma política que lhes faculte *condições, por vezes até desiguais para torná-las iguais* deveria ser o primeiro compromisso de um Estado que estivesse realmente centrado na democracia substantiva e radical. Nesse sentido, que funções/atribuições deve possuir o ensino fundamental público?

Acreditamos que uma de suas primeiras atribuições é a *construção de oportunidades iguais*. Não só o acesso é importante: a permanência na escola, com produção que possibilite o crescimento formal e político da criança deve ser o objetivo primeiro. Dessa forma, o ensino fundamental público não deve prescindir de atividades complementares que as crianças das classes privilegiadas possuem: oportunidade de rever suas dúvidas com o professor; de ler outros livros que não os didáticos; de praticar algum esporte; de aprender outra língua; de descobrir alguma vocação artística, científica ou, até, de pensar sobre o mundo do trabalho.

Assim, é importante que o Estado, responsável pela Educação Pública, decida com qual

democracia está comprometido. A *desigualdade aparente* frutifica em momentos histórico-sociais definidos, estruturalmente vinculados à opção consciente pela maioria. Frutificará melhor, se a *escola pública de horário integral* for a depositária desse compromisso histórico?

No Brasil, entretanto, as experiências realizadas em torno do horário integral não têm sido entendidas como fruto desse compromisso (Paro, 1988; Brandão, 1988; Kramer, 1992) principalmente na área acadêmica.

Ainda na primeira metade do século XX, quando Anísio Teixeira defendia a permanência da criança em escolas de horário integral, as resistências já existiam. Na década de 80, motivos político-partidários foram alegados para explicar a iniciativa de implantar, no Estado do Rio de Janeiro, aquele tipo de escola, fato que se repetiu de 1991 a 1994, quando o governo federal também criou os CAICs.

Nossa reflexão passa por outros argumentos. Se todos os países desenvolvidos possuem uma educação fundamental em horário integral; se temos o Brasil como um país de potencialidades inimagináveis, cujo desenvolvimento necessita da construção de um *projeto próprio*, por que não pensar em uma educação que potencialize essa construção⁷?

Se falhas existem no cotidiano das escolas públicas de horário integral do Estado do Rio de Janeiro, pedagógica e educacionalmente falando, devemos procurar as razões *também* na tênue participação das Universidades/Faculdades de Educação nesse contexto. Será o papel destas Instituições o de apenas apontar problemas, sem propor alternativas, práticas educativas que

os amenizem? Nesse sentido, consideramos de suma importância e ainda oportuna a reflexão crítica realizada por Brandão de que "já é tempo de se analisarem os Cieps sem preconceitos" (1988, p.116).

Acreditamos ainda que as experiências de horário integral não precisam ser implementadas *apenas* em CIEPs ou CAICs⁸, prédios que abrigam escolas de horário integral no país. Há outras alternativas que procuram incrementar o *tempo integral* e que não se firmam, obrigatoriamente, na construção de um espaço físico apropriado⁹.

Visualizamos, assim, a escola pública de horário integral como um local em que o *horário transforma-se em tempo integral*¹⁰, ou seja, momentos em que a criança passará por experiências variadas, *todas elas educativas*, visando à sua construção como *cidadão emancipado*. É essa possibilidade, cotidiana, que impulsionará o ensino fundamental público a alcançar a tão procurada *qualidade emancipatória, para todos, indistintamente, democraticamente*.

4. Escola Pública de Horário Integral e Qualidade de Ensino. Não é Uma Rima. Será Uma Uma Solução?

Entendemos *qualidade formal* como apreensão/domínio crítico de conhecimentos/conteúdos historicamente produzidos; *qualidade política* como capacidade de socializar esses conhecimentos, construindo-os no cotidiano das relações sociais e, concomitantemente, como força motriz em direção à transformação social. Esta

(7) Tal argumento não se prende a uma visão redentora da educação. Ao contrário, sabemos que sua função reprodutora age de forma *tecnicamente competente*. Mas sabemos também que sua função crítico-emancipadora trabalha fundamentada em outros pressupostos, o que abre perspectivas otimistas quanto ao conflito que se estabelece nessa ação.

(8) CAICs - Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente - é obra do Governo Federal, iniciada por Fernando Collor e presente no PRONAICA, primeira meta governamental a ser concretizada pelo *Plano Decenal de Educação Para Todos*, compromisso firmado entre dez países, entre eles o Brasil.

(9) Esta foi outra crítica feita às escolas públicas de horário integral. Nesse sentido, ler Paro (1988), Cadermatori (1990). O *Núcleo de Estudos sobre Escola Pública de Horário Integral*, existente na UNI-RIO e coordenado pela autora deste trabalho, vem refletindo sobre alternativas outras de garantir o horário integral às classes populares sem utilizar, obrigatoriamente, a opção da construção de prédios específicos para esse fim.

(10) Definimos horário integral como *quantidade mais expressiva de horas passadas na escola* e tempo integral como a *organização curricular no horário preexistente, que se estriba também em atividades complementares capazes de construir uma educação integral*.

configuração pressupõe *qualidade emancipadora no ensino*, pois leva em conta as duas faces - *formal e política* - de uma mesma moeda: a construção do homem-cidadão que interfere em sua própria realidade.

Assim, podemos englobar *quantidade e qualidade* em um mesmo patamar, o que nos permite entender a *extensão da quantidade de horas na escola* - horário/tempo integral - como *base e condição* (Demo, 1994) para o desenvolvimento daquela *qualidade emancipatória* - tempo/educação integral - quando pensamos em ensino fundamental, concordando evidentemente com Arroyo de que "educação não se esgota na escola, nem de tempo integral. Esta só adquirirá seu sentido se fizer parte de uma luta mais total pelo fortalecimento político-cultural das forças populares" (1988, p.10). Contudo, acreditamos que a escola pública de horário integral é passível de concretizar *também a educação integral*, que não prescinde do *compromisso político emancipador de que deve se revestir* (Coelho, 1994, p.171).

A importância da categoria *emancipação* para as classes populares, destacada via *horário integral*, vem ao encontro do pensamento de vários autores (Demo, 1993), revestindo o *conteúdo político da qualidade de ensino*. Contudo, *como praticá-la* para que a *emancipação* se torne viável *no cotidiano daquela escola* ?

Uma primeira aproximação destaca a *tríade Educação-Cultura-Saúde*¹¹, imprescindível em uma escola pública de horário integral. Essa relação se faz presente na medida em que o espaço físico dedicado à escola pode comportar locais apropriados para seu desenvolvimento.

O trabalho em sala de aula pode, assim, ser enriquecido pela presença dos responsáveis pela Saúde e Cultura, que farão palestras, orientarão os professores em suas áreas de conhecimento para que desenvolvam, coletivamente, a postura transdisciplinar (Crema, 1993), bem como trabalharão com as crianças nos espaços a eles reservados, oportunizando-lhes maior contato com suas tarefas diárias. Essa atitude pode despertar interesses artísticos e/ou na área de Saúde que estejam até adormecidos nessas crianças.

Esse trabalho fundamentará, igualmente, uma postura *crítica - qualidade política* - perante o confronto entre a realidade vivida e as reflexões realizadas. Caberá aos profissionais da Educação, da Saúde e da Cultura trabalhar essa possibilidade, capaz de apresentar às crianças não só os problemas do local em que vivem, como também construir as alternativas que têm - e terão - para modificá-los e/ou superá-los.

Como segundo ponto evidentemente alicerçado no primeiro, destacamos a *questão curricular*. Uma escola pública, funcionando durante aproximadamente oito horas por dia, não pode, hoje, pensar em constituir sua *grade curricular* com atividades apenas de sala de aula, até porque seu espaço físico permite-lhe optar por atividades *igualmente educativas* que proporcionem à criança em situação de estrita pobreza a ampliação de seu universo de referências. A *questão curricular não se esgota no cotidiano de uma sala de aula*.

A ampliação do universo de referências da criança tem de ser procurada *por todo* o espaço existente (idéia de extensão) e *em todo esse* espaço (idéia de totalidade). A relação *tempo-espaço-qualidade* se concretiza, assim, através de *atividades complementares* a serem desenvolvidas, durante o horário integral com os profissionais da Cultura, da Saúde e da Educação, nos corredores ou espaços disponíveis.

Se falar de currículo básico significa falar de aquisição, produção e socialização de conhecimentos, deve-se partir da experiência social da criança, de seu conhecimento assistemático, reelaborando-o criticamente em atividades diversas e diferentes da já tradicional aula. Momentos específicos para trabalho com o prazer da *leitura*; para o aguçar das dúvidas que levam à *pesquisa*; para a aquisição de uma segunda língua; para a análise e síntese de vídeos que se reportem aos conteúdos debatidos em sala ou outros temas de interesse geral das crianças são algumas alternativas viáveis, que uma escola pública de horário integral pode implementar em sala de aula ou em outros espaços existentes, visando à ampliação da noção que se tem de currículo.

(11) Nossas reflexões atuais, nos levam a pensar não em uma tríade, mas em uma quatripartição: *Educação, Cultura, Saúde e Trabalho*.

Para que as atividades complementares se constituam em qualidade de ensino, é necessário ainda que elas sejam *integradas*. Integração, aqui, deve ser entendida como *fazer parte de um contexto educativo-pedagógico onde há fundamentos e princípios como norte*. Em outras palavras, estes devem ser os mesmos para que a unidade curricular não se perca em discussões descontextualizadas, desmembradas de uma totalidade existente. É evidente que tais propósitos procuram não somente uma qualidade formal para o ensino fundamental. Estribam-se, também, na qualidade política, através das reflexões e questionamentos que iniciam.

Um terceiro e último ponto a destacar é o *papel da formação docente* nesta procura de qualidade para o ensino fundamental nas escolas públicas de horário integral. No momento em que esse profissional já está em exercício nessas escolas, a situação tende a se agravar, pois as especificidades da população-alvo o deixam inseguro, assim como o próprio trabalho em tempo integral. Cabe aqui uma política pública adequada às condições de qualidade de ensino que são exigidas desses profissionais. Uma *formação continuada* que o enriqueça formal e politicamente (Veiga & Carvalho, 1994; Fernandes, 1987).

O horário integral, na escola pública com essa característica, existindo como existe igualmente para o professor¹², permite Formação Continuada para que, através de reflexões teórico-práticas, o profissional se vá habilitando a discutir tanto questões atinentes às áreas de conhecimento/atividades com que trabalha cotidianamente, quanto sua construção como cidadão partícipe e emancipado. Cabe às Universidades, ao Estado essa garantia *de emancipação* das classes populares.

Os três pontos por nós focalizados - presença da tríade Educação-Cultura-Saúde; questão curricular e formação docente - são essenciais ao trabalho crítico que pode ser desenvolvido no ensino fundamental em uma escola pública de horário integral. Se realmente se pretende *qualidade* no ensino fundamental, concordamos com Gentili que "qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio" (1994, p.177).

Nosso desafio, dizemos nós, é construir uma sociedade onde a *qualidade de ensino* esteja na *escola pública de horário integral*, realidade para as classes populares, para que elas "tenham espaço", "possam fazer-se ouvir" e "gozem do direito a uma educação radicalmente democrática" no *ensino fundamental*. É uma rima. Será uma solução ???

ABSTRACT

Aspects that allow us to suggest a program of full time public schools based on the emancipated quality concept. It includes an explanation of the educational work realized at CIEPs and CIACs and presents the reasons why we believe in the value of that program according to the emancipated quality concept.

(12) Nos CIEPs do Estado do Rio de Janeiro, essa prerrogativa de horário integral para o professor, com horário destinado a seu planejamento e estudo, foi diminuída de vinte para dez horas semanais, por força da Resolução 1924, de 31 de março de 1995, que estabelece 75% das quarenta horas semanais desse profissional em sala de aula, com turma.

Referências Bibliográficas

- ANDES. Cadernos de texto. Brasília. D.F. 1995. 14^o Congresso.
- ANDRADE, C. D. *Reunião*: 10 livros de poesia. Rio de Janeiro: J Olympio, 1986.
- ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.65,p.3-10, maio 1988.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia*: uma defesa das regras do jogo. Tradução por Marco Aurélio Nogueira. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 171p. (Coleção pensamento crítico, v.63)
- _____. *Liberalismo e democracia*. Tradução por Marco Aurélio Nogueira. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 100p.
- _____. *Qual socialismo?*: debate sobre uma alternativa. Tradução por Iza de Salles Freaza. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 111p. (Pensamento crítico, v.52)
- BRANDÃO, Z. A escola de primeiro grau em tempo integral: lições da prática. *Educação e Sociedade*, São Paulo n. 32 , abr., 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de Educação para todos*. Brasília, D.F.: UNESCO,1993. 120p.
- CADEMARTORI, L. (Org.) *O desafio da escola básica*: qualidade e equidade. Brasília, D.F.:IPEA, 1991. 239p. (Série IPEA, n.132)
- CARDOSO, F. H. *Mãos à obra Brasil*: proposta de governo. Brasília, D.F.: [s.n.], 1994. 300p.
- CAVALIÉRI, A. M. V. et al. Subsídio para uma proposta de atenção integral a criança em sua dimensão pedagógica. *São Paulo: Moderna, 1994. 54p. (Cadernos educação básica. Série institucional, v.3)*
- COELHO, L. M. C. C. *Estudo dirigido*: da compensação à emancipação? Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- COUTINHO, C. N. *Democracia e socialismo*: questões de princípio & contexto brasileiro. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 88p. (Polêmicas do nosso tempo)
- CREMA, R. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, P., DÁMBROSIO, U., CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade*: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993. 175p.
- DEMO, P. Cidadania & emancipação. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 100, abr. 1990.
- _____. *Desafios modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994. 160p. (Magistério)
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. Tradução por Vania Pignanini Thurler, Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1994. 204p.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et al. *Universidade, escola e formação de professores. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 199p.*
- GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____. SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total*. Tradução por Vania Pignanini Thurler, Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1994. 204p.
- LOWY, M. *Ideologia e Ciência Social*: elementos para uma análise marxista. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1985. 112p.
- MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (Org.) *Formação de professores*: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, c1992. 103p. (Questões da nossa época)
- PARO, V. H. et al. *Escola de tempo integral*: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 232p.
- RAMOS, C. *Excelência na Educação*: a escola de qualidade total e educação. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994. 164p.
- _____. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994. 257p.
- SILVA, E. T. *Os (des)caminhos da escola*: traumas educacionais. São Paulo: Cortez, 1990. 76p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.36)
- VEIGA, I. P. , CARVALHO, M. H. A formação de profissionais da Educação. In: CAVALIÉRI, A.M.V. et al. *Subsídios para uma proposta de atenção à criança em sua dimensão pedagógica*. São Paulo: Moderna, 1994. 54p. (Cadernos educação básica. Série institucional, v.3)