

## **TEMPO COMUNIDADE - ESPAÇOTEMPO POTENCIALIZADOR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**

Francisca Marli Rodrigues de Andrade (1); Leticia Pereira Mendes Nogueira (2); Marcela Pereira Mendes Rodrigues (3)

*Universidade Federal Fluminense (UFF) – [marli\\_andrade@id.uff.br](mailto:marli_andrade@id.uff.br); [leticia96pnn@gmail.com](mailto:leticia96pnn@gmail.com); [marcelapmrodrigues@gmail.com](mailto:marcelapmrodrigues@gmail.com).*

### **Resumo**

Na última década, o cenário educacional brasileiro passou a integrar coletivos e sujeitos que, historicamente, estiveram às margens do sistema educativo universitário. Esta integração, conquistada com as lutas dos movimentos sociais, ainda se apresenta frágil e tímida. Porém, pela primeira vez, os movimentos sociais do Campo, na sua interface de Movimento de Educação do Campo, estão protagonizando a reconfiguração do *espaçotempo* universitário. Reconfiguração esta que desafia a continuidade de um projeto hegemônico, o qual aniquila singularidades e promove injustiças sociais. Especialmente, quando pensa a formação de educadores do campo desde a lógica da cidade, reforçando, entre outras questões, a concepção de cidade enquanto espaço civilizatório por excelência e, ao tempo, o campo enquanto bárbaro, arcaico e atrasado. Na luta pela desconstrução dessa concepção, a qual tem provocado o desenraizamento das tradições culturais das populações do campo, o presente trabalho tem como objetivo: apresentar as experiências construídas no processo de formação de educadores do campo, principalmente no Tempo Comunidade, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para tanto recorreremos à pesquisa qualitativa, pautada no enfoque exploratório e descritivo, cujas análises foram construídas a partir do conceito de experiência, amplamente difundido pelo pensamento Thompsoniano. Logo, as descrições constituem-se quanto relatos de experiências que convergem no sentido de ressaltar a relevância do Tempo Comunidade para desconstruir e denunciar diferentes lógicas. Principalmente, a ausência do Estado e as formas de produção de inexistência da dinâmica política, cultural e educativa do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Tempo Comunidade; formação de educadores; experiência.

### **Introdução**

A intensa luta dos movimentos sociais pelo direito à educação teve como resultado, talvez o mais significativo, a assinatura do Decreto n. 7352, de 04 de novembro de 2010. Tal documento instituiu a Política Nacional de Educação do Campo que, enquanto desdobramento, exigiu a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), bem como institui, no ano de 2012, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Na pauta do Procampo, reafirma-se que a formação do educador do campo será mediada

(83) 3322.3222

[contato@ceduce.com.br](mailto:contato@ceduce.com.br)

[www.ceduce.com.br](http://www.ceduce.com.br)

por uma matriz formativa que, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, apresenta algumas particularidades. Diferenciando-a, portanto, dos demais cursos de formação de professores. Entre tais particularidades destacam-se os *espaçostempos* de formação diferenciados; ou seja, *Tempo Universidade* e *Tempo Comunidade*. Isto porque:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo (MOLINA; HAGE, 2015, p. 137).

Uma tentativa de integração que se inscreve em múltiplas possibilidades, porém adentraremos em uma delas; isto é, na aproximação epistêmica entre os saberes do campo e os da universidade. Para além da questão epistemológica, é importante pensar no valor simbólico que representa a presença das populações do campo na universidade. Tal presença, conquistada com as lutas dos movimentos sociais, ainda se apresenta frágil e tímida, porém desestabiliza, ainda que minimamente, as relações assimétricas de acesso aos processos formativos escolarizados. Processos esses que, historicamente, tem marginalizado as populações do campo, impondo-lhes uma educação rural que lhes nega a sua cultura, o seu trabalho e vínculo com a Terra (RIBEIRO, 2013).

Nesta presença física, já não somente na condição de objeto de pesquisa, a universidade é desafiada a mediar um processo formativo que responda as particularidades e as singularidades, resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo e os povos tradicionais (MOLINA; FREITAS, 2011). Povos estes, entendidos, na pauta das políticas públicas nacionais, enquanto “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos”, ampliados, também, para outros coletivos sociais “que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

No âmbito do desafio à universidade, a formação do educador do campo deve integrar, entre outros aspectos: a realidade de seus estudantes, a importância da Terra para eles e para a sua comunidade, suas culturas (centenárias quando não milenárias). Igualmente, as questões políticas, sociais, ambientais e econômicas que atravessam todo o território camponês e que, assim, lhe possibilita a construção de diálogos entre saberes de diferentes lógicas. Da mesma maneira, ressignificar a compreensão de distintos dispositivos sociais, políticos e econômicos, os quais possam contribuir para o fortalecimento das lutas no âmbito do campesinato. Nesse sentido, auxiliando-lhes na reconfiguração do campo

enquanto território de luta por direitos, pela qualidade de vida, pelo desenvolvimento pleno de autonomia, como qualquer outro espaço da sociedade.

No tocante ao aspecto de lutas por direitos e, portanto, direito à educação, é importante pontuarmos a relevância da formação de educadores do campo, pautada na compreensão da realidade do campo, construída a partir da experiência. Compreensão esta que lhes permitirá antecipação frente às sutilezas que operam nos interesses implícitos nas políticas públicas, sobretudo aqueles voltados ao esvaziamento do campo. Esvaziamento este que, viabilizado por meio da retirada de direitos, nega a possibilidade de permanência das populações do campo em suas Terras.

O desafio de pensar a formação de educadores do campo pautada na experiência significa, em outros aspectos, possibilitar as estratégias de resistência diante do cenário nacional de fechamento de escolas do campo, no qual as agências governamentais recorrem ao argumento economicista para justificar a retirada de direito à educação dos povos do campo. Implica considerar, também, "os saberes das experiências de luta e de trabalho dos camponeses possam a ser identificados como um saber social, que expressa não só a consciência camponesa, mas que é, sobretudo, um saber útil ao trabalho, aos enfiamentos vividos cotidianamente pelos camponeses" (RIBEIRO, 2010, p. 187).

Ainda na possibilidade de construção de diálogos entre saberes de diferentes lógicas, o Tempo Comunidade apresenta-se como um *espaçotempo* de aprendizagem de grande importância na formação do educador do campo. Isto porque, viabiliza aos estudantes o retorno às suas comunidades para desenvolverem "suas práticas, bem como outras atividades do Curso, de estudo e pesquisa". Motivo pelo qual "entendemos esse tempo tanto para trabalhos individuais de cada estudante, como tempo reservado para os coletivos regionais, com acompanhamento de assessoria pedagógica" (ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p. 28). Nesse sentido, o Tempo Comunidade, pautado nos princípios da Alternância, apresenta-se como um *espaçotempo* pedagógico potencializador das experiências educativas, sobretudo quando "objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação" (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28).

## **Metodologia**

A pesquisa aqui apresentada teve como base o enfoque qualitativo, de caráter exploratório e descritivo. O trabalho empírico aconteceu vinculado ao Tempo Comunidade que se inscreve no âmbito da Pedagogia da

Alternância, por meio da qual se busca articular teoria e prática numa práxis. Nesse sentido, o Tempo Comunidade tem como proposta a possibilidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade da comunidade na qual vivemos; ou seja, trata-se da produção de experiências empíricas, articuladas a partir da integração de estudantes junto à comunidade local (RIBEIRO, 2010). Em outras palavras, o Tempo Comunidade tem como objetivo, entre outras questões, proporcionar aprendizagens pautadas na experiência social, na qual a produção de conhecimentos é medida pela observação e participação ativa nos processos sociais, políticos, econômicos e ambientais da comunidade. Desse modo, a noção do conceito de experiência a qual recorremos em nossas análises está pautada no entendimento de que:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

Ao consideramos o conceito de experiência histórica defendido pelo pensamento Thompsoniano, enquanto possibilidade de análise, voltamos nossa atenção às técnicas da observação e diálogos aplicáveis de acordo com os desdobramentos que aconteceram na realidade. O roteiro de observação foi elaborado no âmbito do Tempo Universidade e ressignificado durante todo o processo de visitação e experiências construídas junto as escolas do campo da cidade de Santo Antônio de Pádua. Na consolidação do Tempo Comunidade, nossas atividades de pesquisa contemplaram três escolas, são elas: Escola Alice do Amaral Peixoto, Escola Municipal João Neves Brum e Escola Anacleto Eccard Júnior. Nossa presença nessas escolas iniciaram durante o semestre letivo 2015.2, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – INFES/UFF. Todas as três escolas tem como entidade mantenedora, em primeira instância, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santo Antônio de Pádua.

As informações da pesquisa foram registradas nos diários de campo e após sistematização das mesmas, coube-nos analisá-las e interpretá-las, com base em uma fundamentação teórica que envolve o campo epistemológico da Educação do Campo e do conceito de experiência. Em nossas análises e interpretações, nossa maior preocupação consistiu em não perder de vistas o objetivo mais significativo do trabalho; isto é, apresentar as experiências construídas no processo de formação de educadores do campo, principalmente no Tempo Comunidade, do curso de Licenciatura

Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF). A partir das experiências construídas, buscamos, não somente olharmos para nós mesmos -formação de educadores-, mas também, analisar e refletir sobre as potencialidades e as limitações impostas pela governabilidade local às escolas do campo de uma forma abrangente. Entendendo, também, o Tempo Comunidade enquanto *espaçotempo* de atuação política, de luta e resistência pelo direito à educação e cidadania.

## **Resultados e Discussão**

O curso Interdisciplinar Educação do Campo INFES/UFF, assim como os demais, tem como princípio maior a Pedagogia da Alternância. A mesma se constitui enquanto expressão polissêmica e, portanto, amplia as possibilidades de inserção da Educação do Campo em todas as esferas sociais. Na sua abordagem enquanto princípio pedagógico, podemos situá-la como um método "em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, exige uma formação específica dos professores que as licenciaturas de um modo geral não oferecem" (RIBEIRO, 2010, p. 292). Nessa exigência de formação específica é que construímos experiências no âmbito do Tempo Comunidade (semestre letivo 2015.2) e, desta forma, passamos a conhecer a realidade das três anteriormente citadas; ou seja, Escola Municipal Alice do Amaral Peixoto, Escola Municipal João Neves Brum e Escola Municipal Anacleto Eccard Júnior, todas situadas na zona rural do município de Santo Antônio de Pádua-RJ.

Nestas experiências, percebemos o imenso valor do tempo comunidade na formação acadêmica, uma vez que por meio da vivência com a comunidade, conseguimos experimentar o que até então só havia visto na teoria e, por conseguinte, adquirir conhecimentos que são apenas viáveis na prática. Dessa forma, o Tempo Comunidade significa muito mais do que confrontar teoria e prática; ao contrário, representa uma possibilidade de produção social de existência, a qual se materializa na construção de valores e na consolidação da cultura na sua forma mais sublime enquanto modo de vida. Nesse sentido, a importância da experiência construída provoca-nos o efeito de questionar a nossa condição social (THOMPSON, 1981) e, portanto, a consciência da condição desvalorizada e estigmatizada imposta às populações do campo. Essa condição precisa ser confrontada, a partir da experiência construída, diariamente, nas universidades nas escolas do campo.

Em nossas experiências nas três escolas anteriormente citadas, percebemos que todas elas atendem prioritariamente estudantes do campo,

assim como estão localizadas geograficamente no campo. Contudo, não ofereciam um ensino voltado às especificidades das comunidades campesinas e suas territorialidades, tampouco eram reconhecidas pelas agências governamentais municipais como escolas do campo. A ausência desse reconhecimento contraria o que preconiza o Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010, quando estabelece em seu artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II, que “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Para além do reconhecimento das particularidades das escolas, os processos de ensino oferecidos por elas em nada se distinguem dos currículos das escolas urbanas. Os educadores não possuíam/possuem uma formação voltada para o campo, alguns não tinham/têm vínculos com o mesmo. Isso se devia também como resultado de uma alta rotatividade de docentes que, por diversas razões, impede o fortalecimento deste vínculo. Reforça, portanto, a tese de Ribeiro (2013, p. 124) quando ressalta que “na medida em que estes professores conseguem ampliar sua formação solicitam transferência para as escolas situadas nos centros urbanos, mantendo-se, dessa forma, a precariedade do ensino oferecido pelas escolas rurais”.

Em nossas pesquisas, identificamos que os materiais didáticos, como livros, eram/são os mesmos da cidade. Esta constatação revela, entre outros aspectos, as estratégias de diminuição da autonomia e regulação do trabalho docente, “mediante utilização de materiais didáticos que os professores recebem prontos, e com um supervisor que verifica a aplicação do material” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 131). Da mesma maneira, tem graves consequências epistemológicas e psicológicas para os estudantes, sobretudo as que perpassam pela temática da representatividade, do auto(re)conhecimento e da identidade.

Como desdobramento das consequências anteriormente citadas, ressaltamos que os estudantes, em sua maioria, quando perguntados se queriam continuar no campo, respondiam que não. Suas respostas ressaltam seus desejos de ir para a cidade, porque, segundo elas/es, a cidade é “melhor” do que o campo. Quando indagados sobre esta afirmação, grande parte comentou que este entendimento é compartilhado no âmbito escolar e familiar, colocando-nos, mais uma vez, diante dos muitos desafios das escolas do campo. Talvez o maior deles consista em confrontar a lógica hegemônica, no sentido de desconstruir a concepção do campo enquanto território atrasado e, desta forma, lutar pela permanência dessas populações no campo. Corroborar, nesse sentido, com o argumento de Arroyo (2007, p. 158), quando enfatizou que:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Nessa concepção de “espaço civilizatório dessa idealização” a última dessas três escolas que citamos -Escola Municipal Anacleto Eccard Júnior- possuía uma estrutura física muito precária. Precisamente, apenas uma sala de aula que, deste modo, congrega estudantes de diferentes séries -multisseriada-. A referida escola encontrava-se na condição de ameaça constante pela governabilidade local de ser fechada; e, lamentavelmente, foi o que ocorreu no ano de 2017. A principal alegação dada pela Secretaria de educação para o fechamento da escola foi o quantitativo de alunos, dizendo que este era muito baixo e, assim, seria mais viável disponibilizar transporte para esses alunos e transferi-los para uma escola localizada na cidade.

Na pauta da precariedade e descaso do Estado com as populações do campo, as salas multisseriadas apresentam-se como uma realidade, na qual “a maioria das escolas rurais de 1ª a 4ª série são multisseriadas ou unidocentes e, nestas, atuam muitos professores com formação até o ensino fundamental e, alguns, com ensino médio” (RIBIERO, 2013, p. 124). Diante da precariedade, de anulação da identidade das escolas e de esvaziamento do campo, ficamos cientes da necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas destas escolas e, deste modo, fortalecer a sua ligação com o campo e com a sua identidade. Para além destas questões, percebemos o grande desafio que é ser um educador do campo em um contexto social no qual as escolas do campo diariamente são fechadas, negando, assim, aos sujeitos o direito à escolarização. Sobre o fechamento das escolas do campo, justificada a partir de uma lógica economicista, os argumentos são quase sempre os mesmos; ou seja:

Poucos alunos sendo atendidos e isso torna o custo por aluno alto demais, fica inviável manter a escola; é preciso remover esses alunos e colocá-los em uma escola maior. E ainda, se justifica dizendo que tudo isso será melhor para os educandos, já que terão acesso a uma infraestrutura de maior e melhor qualidade, e desse modo, poderão aprender mais, sem se levar em conta os aspectos culturais e sociais presentes nessa mudança (SCHMITZ; CASTANHA, 2017, p. 46).

O processo de esvaziamento do campo, da retirada do território dos povos tradicionais opera a partir de diferentes lógicas, sobretudo no

âmbito da contraditória das políticas educacionais. A percepção e compreensão dessa contraditória somente é possível por meio de experiências reais que acontecem no Tempo Comunidade. Vivenciar a realidade permite-nos fazermos outras leituras das diferentes lógicas que operam de forma individual ou sincronizada, sobretudo da expansão de diferentes interesses econômicos no campo. Especialmente, no que diz respeito a desenraizar as populações do campo de modo que estas percam a suas Terras e, com elas, a sua identidade. Contudo, a compreensão desse entendimento não seria possível sem a possibilidade da experiência construída no âmbito do Tempo Comunidade, que para além das concepções políticas e sociais permiti-nos compreender as questões pedagógicas, uma vez que...

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

A experiência do Tempo comunidade permite-nos, também, compreender o valor da Terra, suas representações para populações do campo enquanto elemento primordial em relação à subsistência e à resistência pela vida no campo. Entender, entre outros fatores, que expropriar a Terra dos povos do campo consiste em retirar-lhes um dos principais elementos que os identifica enquanto tais. Sobre esta questão, Ribeiro (2010, p. 194) ressalta que na luta de reivindicação da reforma agrária e “consigo mesmos, com suas heranças étnicas, seus aprendizados e suas práticas conservadoras se vai formando um novo homem e uma nova mulher do campo”. Desse modo, compreendemos a importância da luta pela Terra para o homem e para a mulher e, por conseguinte, a relevância de uma educação vinculada à sua realidade:

A terra, com todos os seus significados – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem é o núcleo da discussão sobre a educação rural/do campo [...]. Se, ao contrário, a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os trabalhadores que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra? Como propor uma educação rural/do campo para jovens cujos pais não têm terra ou mesmo dispõem apenas de uma pequena parcela? (Ribeiro, 2010, p.197).

No Tempo Universidade do curso Interdisciplinar Educação do Campo do INFES/UFF, sempre discutíamos sobre as precariedades e descaso com o qual as escolas do campo são tratadas na pauta das políticas públicas. Da



mesma forma, dialogávamos sobre a desvalorização do educador do campo, sobre a necessidade de se pensar uma educação que atenda as trajetórias pessoais, as singularidades, os desejos e os anseios dos sujeitos que ali residem. Porém, quando vivenciamos tais situações fomos confrontados com os nossos próprios discursos, sobretudo com o desejo de transformação efetiva da realidade pesquisada. Neste momento, reconhecemos o grande desafio que temos pela frente, de não somente resignificarmos a nossa formação, mas também de fortalecer a luta coletiva pelo direito à educação com qualidade.

### **Conclusões**

Como resultado das experiências construídas coletivamente no âmbito do Tempo Comunidade, ressaltamos a relevância deste *espaçotempo* de aprendizagem para a desconstrução de diferentes lógicas, especialmente: a vivência com diferentes atores sociais e, desse modo, o acesso à realidade; os diálogos construídos diariamente e, assim, outras leituras das escolas do campo; o acesso, em primeira pessoa, aos aspectos que caracterizam o cenário de precariedade de acesso e permanência nas escolas; a experiência diária das escolas e, com ela, a compreensão dos elementos que determinam as estruturas sociais que condicionam a vida no campo; entre outros.

Aprendemos, também, educadores em formação e educadores atuantes, a relevância de uma prática educativa emancipadora e que, portanto, ultrapassa os muros da Universidade para aprender *com* as escolas do campo outras possibilidades educativas. Entendemos que o Tempo Comunidade potencializa o processo de formação dos educadores do campo, uma vez que por meio do diálogo entre a teoria e a prática é possível aprender *com* os valores e *com* os conhecimentos tradicionais para se pensar novas formas de ensino-aprendizagem. Igualmente, ressignifica as nossas relações sociais e a compreensão da nossa condição humana inacabada, já que a experiência histórica construída desperta a nossa sensibilidade em relação à vida e à natureza, na sua multidimensionalidade.

### **Referências**

ALMEIDA, Benedita; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). *Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as)do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

BRASIL. Presidência da República. *Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em: 24 maio de 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana C. de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, Trabalho, Educação*. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana, São Paulo, Expressão Popular, 2010. \_\_\_\_\_. Desafios postos à Educação do Campo. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 50 (especial), p. 123-139, maio. 2013.

SCHMITZ, Micheli Tassiana; CASTANHA, André Paulo. Fechamento de escolas do campo: o caso da Escola Estadual do Campo Canoas – Cruzeiro do Iguaçu – PR. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 1, p. 38-48, 2017.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.