

Educação integral e(m) tempo integral na sociedade líquido-moderna: as contribuições de Zygmunt Bauman sobre o papel social da escola na contemporaneidade
Integral education and full-time in the liquid-modern society: the contributions of Zygmunt Bauman on the social role of the school in the contemporary world
Educación integral en tiempo integral en la sociedad líquido-moderna: las contribuciones de Zygmunt Bauman sobre el papel social de la escuela en la contemporaneidad

Marcio Bernardino Sirino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo problematizar as formas de realizar a educação integral e(m) tempo integral presentes dentro do contexto da contemporaneidade. Para esse propósito, utilizamos os pressupostos teóricos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman – criador do conceito ‘modernidade líquida’ – para caracterizarmos o espaço contemporâneo em que se encontram as discussões voltadas para o papel social da escola, de maneira específica, a que possui sua estrutura organizada para atender à integralidade do ser humano, por meio de processos de ensino-aprendizagem em longos períodos de tempo. A partir de duas grandes categorias, elencadas *a priori* – educação integral e educação em tempo integral – foi possível estabelecer conexões importantes com os conceitos de Bauman sobre a modernidade e inferir, a princípio, a presença de contornos relacionais marcados por uma fragilidade que atinge as funções da escola. A partir dessa realidade, ela se vê obrigada a incluir em seu Projeto Político-Pedagógico outras demandas sócio-históricas resultantes desse tipo de modernidade vivida nos dias atuais. Uma das principais consequências desse processo é a concepção de educação em constante (re)adequação ao tempo-espaco-social da escola e dos indivíduos, assim como o esforço para atender aos conteúdos mínimos exigidos pela legislação educacional brasileira.

Palavras-chave: Educação integral, Educação em tempo integral, Modernidade líquida – Zygmunt Bauman

Abstract

This article aims to discuss how to perform integral education and full-time education within the contemporary context. For this purpose, we used the theoretical assumptions of the Polish sociologist Zygmunt Bauman. He is the creator of the concept 'liquid modernity' to characterize the contemporary space in which the discussions focus on the social role of the school, especially the one which is structured to meet the human being integrality through teaching-learning processes over long periods of time. From two great categories, listed *a priori* – integral education and full-time education – it was possible to establish important connections with Bauman concepts about modernity. In addition, we were able to infer, initially, the presence of relational outlines marked by a fragility that affects the school functions. From this reality, the school is obliged to include in its Political-Pedagogical Project other socio-historical demands resulting from this type of current modernity. One of the main consequences of this process is a constant (re)adaptation of the conception of education to the social-time-space of the school and to the individuals, as well as the effort to satisfy the minimum contents required by the Brazilian educational legislation.

Keywords: Integral education, Full-time education, Liquid modernity – Zygmunt Bauman.

Resumen

Este artículo tiene por objetivo problematizar las formas de realizar la Educación Integral en tiempo Integral presentes dentro del contexto de la contemporaneidad. Para este propósito, utilizamos los presupuestos teóricos del sociólogo polaco Zygmunt Bauman – creador del concepto 'Modernidad Líquida' - para caracterizar el espacio contemporáneo en que se encuentran las discusiones dirigidas al papel social de la escuela, de manera específica, la que posee su estructura organizada para atender la integralidad del ser humano a través de procesos de enseñanza-aprendizaje en largos períodos de tiempo. A partir de las dos grandes categorías, enumeradas *a priori* – Educación Integral y Educación en Tiempo Integral – fue posible establecer conexiones importantes con los conceptos de Bauman sobre la modernidad e inferir, en principio, la presencia de contornos relacionales marcados por una fragilidad que alcanza las funciones de la escuela que, a partir de esa realidad, se ve obligada a incluir en su Proyecto Político-Pedagógico otras demandas socio-históricas resultantes de ese tipo de modernidad vivida en los días actuales. Una de las principales consecuencias de este proceso es la concepción de educación en constante (re) adecuación al tiempo-espacio-social de la escuela y de los individuos, así como el esfuerzo de atender los contenidos mínimos exigidos por la legislación educativa brasileña.

Palabras clave: Educación integral, Educación en tiempo completo, Modernidad líquida - Zygmunt Bauman

1. Cenário introdutório

Na atual conjuntura política, econômica e social, faz-se cada vez mais necessário abrir canais de discussão acerca da educação e de sua perspectiva de futuro. Em tempos de desmantelamento de diversas políticas sociais e educacionais,

do estabelecimento de um teto para os gastos públicos em educação. Além disso, vive-se a imposição de um retrocesso dos direitos historicamente adquiridos que vêm se *liquidificando*. Percebemos que novos rearranjos estão postos na agenda pública.

Frente a essa contextualização, uma temática vem se evidenciando a cada dia mais, a saber: educação integral e(m) tempo integral – quer seja na perspectiva de aumentar as oportunidades de aprendizagem dos educandos, de reparar uma dívida histórica de desigualdade social imposta ou, ainda, de promover proteção aos estudantes das camadas empobrecidas como uma forma de garantir uma formação multidimensional dos sujeitos no processo educativo.

Essa concepção deve ser entendida, sempre, por meio do aumento do tempo na escola atrelado a uma visão mais ampliada do próprio conceito de educação. Sendo assim, trazemos neste texto uma necessária reflexão sobre esse campo específico da educação e o contexto contemporâneo em que se encontra imersa a escola. Para esse esforço reflexivo, utilizamos o conceito de ‘modernidade líquida’ do pensamento sociológico de Zygmunt Bauman.

2. Ato 1- sociedade líquido-moderna

Antes de destrincharmos o lócus de nossa problematização principal: educação integral e(m) tempo integral – enquanto temática central deste artigo, faz-se necessário apresentarmos um panorama sobre a sociedade contemporânea, a fim de traçarmos caminhos possíveis para a construção de uma educação que atenda às demandas dos sujeitos da escola atual.

Sendo assim, acreditamos que os pressupostos teóricos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, sobre a ‘liquidez’ presente na sociedade, se transformam em um recorte importante e relevante para pensarmos, sociologicamente, as possibilidades que a escola de educação integral e(m) tempo integral pode assumir no início do século XXI.

Zygmunt Bauman nasceu na cidade de Poznán, na Polônia, em 1925, no seio de uma família judia. No ano de 1939, mudou-se para a antiga União Soviética, fugindo da invasão nazista, onde se juntou ao exército polonês, lutando na frente russa. Por volta do início da década de 1950, Bauman começou a carreira acadêmica e foi professor da Universidade de Varsóvia, até se exilar durante a

campanha antissemita promovida pelas autoridades comunistas em 1968. Em 1971, tornou-se professor da Universidade de Leeds – onde permaneceu até se aposentar (no ano de 1990). Faleceu, aos 91 anos, no dia 9 de janeiro de 2017.

A produção acadêmica de Zygmunt Bauman foi grande e culminou com em torno de 40 (quarenta) livros traduzidos para a língua portuguesa e publicados, aqui no Brasil, pela editora Zahar – em sua maioria.

Ao iniciarmos nossa reflexão, convém salientar que, no início de suas pesquisas, Bauman utilizava, ainda, o termo ‘pós-modernidade’ – como sendo um momento de crise da filosofia, da ideia de certeza e das grandes utopias ambicionadas pela sociedade moderna, como apontam, ainda hoje, Lyotard (2002), Jameson (2002) e Sanfelice (2001) – teóricos que nos oportunizam reflexões necessárias sobre esse conceito.

Nas suas considerações, a pós-modernidade está, intrinsecamente, relacionada com o fim das grandes ‘narrativas’ e com a construção de certa independência individualizada e separada da esfera coletiva, “um movimento que compartilha o fim das metanarrativas, o qual acha que o pronome ‘nós’ é sinônimo de opressão e entende que o ‘eu’ é a única instância que governa a relação com coisas e pessoas” (FREITAS, 2005, p. 7).

Podemos considerar a seguinte compreensão: a ‘modernidade’ trazia consigo a construção da ciência e da produção científica dentro de padrões muito elevados do saber, relacionados a visões de mundo, de homem e de sociedade que, por sua vez, se ancoravam em grandes ‘utopias’ que versavam explicações sobre a sociedade, a vida e o próprio futuro.

No entanto, a partir das discussões sobre as verdades que a modernidade carregava e os processos de desvalorização de outras ‘verdades’, outras formas de se produzir ciência, de se conceber as relações e de se organizar no meio social, foi-se construindo o conceito de ‘pós-modernidade’ – momento em que as grandes ‘narrativas’ foram sendo substituídas por diversas outras, que, por se compreenderem legítimas, foram estabelecendo discussões voltadas para as subjetividades, à esfera local e à potência individual.

Zygmunt Bauman parte desse mesmo ponto reflexivo, ou seja, apresenta a pós-modernidade como modificadora da modernidade trazendo, assim, uma nova e, quiçá, melhor possibilidade de **devir** para a sociedade humana.

A consciência de que o jogo continua, de que muito vai ainda acontecer, e o inventário das maravilhas que a vida pode oferecer são muito agradáveis e satisfatórios. A suspeita de que nada do que já foi testado e apropriado é duradouro e garantido contra a decadência é, porém, a proverbial mosca na sopa. As perdas equivalem aos ganhos. A vida está fadada a navegar entre os dois, e nenhum marinheiro pode alardear ter encontrado um itinerário seguro e sem riscos. (BAUMAN, 2001, p. 74 e 75)

No entanto, o autor vai ressignificando o seu conceito e construindo uma nova forma de pensar o sufixo 'pós', à medida que a modernidade ganha contornos. O autor percebe que os atributos encontrados na contemporaneidade não são de substituição de um período pelo outro, mas pela transformação de valores, crenças, representações antigas que, agora, ganham novos formatos e formas de expressão, porém, sem perder elementos que compõem a sua essência primeira. É dessa reflexão, que Bauman entende que o que se apresentava na realidade social como verdades 'sólidas ou concretas' se articula de uma nova maneira, ganhando uma 'liquidez ou fluidez', características de uma subjetividade humana em detrimento da objetividade produzida tanto pela ciência como pelos próprios seres sociais.

Uso aqui a expressão 'modernidade líquida' para denominar o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como 'pós-modernidade', 'modernidade tardia', 'segunda modernidade' ou 'hipermodernidade'. O que torna 'líquida' a modernidade, e assim justificava a escolha do nome é sua 'modernização' compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social, é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. 'Dissolver tudo o que é sólido' tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio; mas hoje, ao contrário de ontem, as formas dissolvidas não devem ser substituídas (e não o são) por outras formas sólidas – consideradas 'aperfeiçoadas', no sentido de serem até mais sólidas e 'permanentes' que as anteriores, e, portanto, até mais resistentes à liquefação. No lugar de formas derretidas, e, portanto, inconstantes, surgem outras, não menos – se não mais – suscetíveis ao derretimento, e, portanto, também inconstantes. (BAUMAN, 2013a, p. 16)

Nesse contexto, alguns valores que a modernidade possuía como certos e sólidos foram sendo perdidos ou reorganizados, a fim de se adequarem às novas demandas sócio-históricas apresentadas pelos indivíduos como seres de desejos pessoais e de atendimento de suas prioridades individuais. Assim, esses valores não foram totalmente perdidos ou trocados, mas 'liquidificados' para se encaixarem na nova subjetividade produzida por essa modernidade, que ele define como 'líquida'.

A pergunta que se evidencia dentro desse contexto é a seguinte: essa nova forma de viver a modernidade produz novos 'valores' ou 'contravalores', em relação aos que se encontram postos como elementos fundantes da modernidade, tal qual a entendíamos até o início do século XX, período em que a educação se transforma para os países do continente americano, como elementos obrigatórios para o progresso e desenvolvimento de seus países?

Bauman (1998) nos afirma que “qualquer valor só é um valor (como George Simmel, há muito observou) graças à perda de outros valores, que se tem de sofrer a fim de obtê-lo” (p. 10). Assim sendo, a mudança de paradigma proposta por ele destaca que um dos primeiros valores que se foram materializando na sociedade 'líquido-moderna' e que a caracteriza no cenário social contemporâneo é relacionado com a estrutura capitalista imposta em todos os espaços e setores sociais. Uma estrutura que se alimenta, como um parasita, da exploração alheia e da manutenção das classes sociais em divisões bem delineadas.

Capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência. (BAUMAN, 2010, p. 8 e 9)

Junto a esse valor, podemos observar um segundo traço dessa forma de vivenciar a contemporaneidade, a saber: a ausência de autonomia presente na sociedade 'líquido-moderna'. Uma vez que a estrutura capitalista produza indivíduos dependentes e uma sociedade mantenedora da dependência dos sujeitos à sua lógica de competição e de subserviência, o próprio autor destaca que “não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros” (BAUMAN, 2001, p. 50).

Essa realização traz a discussão sobre a separação entre poder e política, terceiro elemento importante a ser ressaltado. Na sociedade 'líquido-moderna', de base capitalista e sem autonomia dos sujeitos nela inseridos, a capacidade de fazer as coisas (poder) e a capacidade de escolher as coisas a serem feitas (política) vêm se 'divorciando' e contribuindo, assim, para a perpetuação das desigualdades sociais: “poder e política estão se distanciando cada vez mais nesses tempos líquidos, de modo que o poder está se evaporando no 'espaço dos fluxos' de Manuel

Castells, enquanto a política define no espaço dos lugares. (BAUMAN; LYON, 2013, p. 102)

O distanciamento entre 'poder' e 'política' vem se avolumando e causando um problema na vivência dos direitos sociais e políticos dos sujeitos que, ao não conseguirem uma autonomia frente a um capitalismo que atende aos interesses do próprio sistema, sucateiam a vivência desses mesmos direitos.

Atualmente, aqui no Brasil, vivenciamos vultuosos retrocessos no campo das políticas sociais e educacionais, justamente por essa dicotomia que, por sua vez, nega o caminhar histórico de luta por uma sociedade mais justa e impõe retrocessos catastróficos.

Sem direitos sociais para todos, um grande – e provavelmente crescente – número de pessoas irá considerar seus direitos políticos inúteis e indignos de atenção. Se os direitos políticos são necessários para se estabelecerem os direitos sociais, os direitos sociais são indispensáveis para manter os direitos políticos em operação. Os dois tipos de direitos precisam um do outro para sobreviver; essa sobrevivência só pode ser sua realização conjunta. (BAUMAN, 2007, p. 72)

A negação de uma vivência consciente dos direitos sociais e políticos na sociedade contemporânea nos exige refletir sobre os direitos humanos e como eles estão, intrinsecamente, relacionados com a busca da dignidade do 'ser humano' nesse novo contexto 'moderno-líquido':

A ideia de direitos humanos significa, acima de tudo, o direito de ser diferente e ter essa diferença respeitada. A diferença é um aspecto da humanidade que não pode ser 'nacionalizado', 'comunalizado' e expropriado dos indivíduos humanos a que pertence, sem se desferir um golpe mortal na própria ideia de direitos humanos, o direito à dignidade de ser humano. (BAUMAN, 2011b, p. 159)

Até agora, percebe-se que as demandas que emergem atualmente devem ser vistas por outras perspectivas. Se, antes, os problemas sociais numa esfera global eram pensados numa mesma dimensão, a proposta atual é outra:

Pense globalmente e aja localmente é um lema mal concebido e até perigoso. Não há soluções locais para problemas gerados globalmente. Os problemas globais só podem ser resolvidos, se é que podem, por ações globais. Buscar salvar-se dos efeitos perniciosos da globalização descontrolada e irrefreada, retirando-se para um bairro aconchegante, fechando os portões e baixando as janelas só ajuda a perpetuar as condições de ilegalidade ao estilo 'faroeste' ou 'terra de ninguém', de estratégias do tipo 'salve-se quem puder', de desigualdade feroz e vulnerabilidade universal. As forças globais descontroladas e destrutivas se nutrem da fragmentação do palco político e da cisão de uma política potencialmente global num conjunto de egoísmos locais numa disputa sem fim, barganhando por uma fatia maior de migalhas que caem da mesa festiva dos barões assaltantes globais. Qualquer um que defenda 'identidades locais' como antídoto contra os malefícios dos

globalizadores está jogando o jogo deles – e está nas mãos deles. (BAUMAN, 2005, p. 94 e 95)

A relação entre o pensamento global e uma ação local como forma de resolução de problemas está associada com a organização proposta pela globalização. As novas tecnologias da informação e do conhecimento, que, supostamente, deveriam potencializar a dinamização dos problemas construídos no âmbito social global têm, atualmente, se inclinado a focalizar na esfera local.

Bauman (2007) afirma que essa atitude se apresenta como sendo um grande paradoxo e, por conseguinte, um desafio a ser tomado como parte daqueles que pensam ações na sociedade atual, “Um dos mais surpreendentes paradoxos revelados em nossa época é que, num planeta que se globaliza rapidamente, a política tende a ser apaixonada e constrangedoramente local” (p. 88).

Processos de constante modificação das estruturas, manutenção do capitalismo, escolha em perpetuar a divisão entre poder e política atrelada com a compreensão de que os problemas globais devem ser resolvidos na esfera local são tópicos que vão criando um alicerce para as mudanças na forma de ser do sujeito, uma vez que, se, outrora, sua identidade tinha maior solidez, atualmente, a identidade se adequa aos diferentes espaços sociais e contextos inseridos – produzindo, assim, identidades, no plural.

A identidade pessoal confere significado ao eu. A identidade social garante esse significado e, além disso, permite que se fale de um nós em que o eu, precário e inseguro, possa se abrigar, descansar em segurança e até se livrar de suas ansiedades. (BAUMAN, 2012, p. 46 e 47)

Ao buscarmos entender a reorganização da ideia de modernidade e a vivência de subjetividades, descobrimos o que Bauman (2012) compreende por identidade em suas duas formas: pessoal e a social. Contudo, tanto a identidade pessoal quanto a identidade social, vividas pelos indivíduos, se forjam nessa sociedade ‘líquido-moderna’. Como consequências dessa perspectiva, evidencia-se a criação de processos de individualização e de distanciamento entre os pares.

Em aeroportos e outros espaços públicos, pessoas com telefones celulares equipados com fones de ouvido ficam andando para lá e para cá, falando sozinhas e em voz alta, como esquizofrênicos paranoicos, cegas ao ambiente ao seu redor. A introspecção é uma atitude em extinção. Defrontadas com momentos de solidão em seus carros, na rua ou nos caixas de supermercados, mais e mais pessoas deixam de se entregar a seus pensamentos para, em vez disso, verificarem as mensagens

deixadas no celular em busca de algum fiapo de evidência de que alguém, em algum lugar, possa desejá-las ou precisar delas. (BAUMAN, 2005, p. 31)

Na verdade, o acesso às tecnologias, na contemporaneidade, vem estabelecendo uma conexão entre o ser e o ambiente virtual, que tende a potencializar a representação produzida por esse lócus de vivência social. Ou seja, o 'outro' da relação midiática, não necessariamente é a imagem apresentada pelas mídias sociais. E, se isso se confirma, a realidade é distorcida a partir de uma projeção idealizada e que passa a ser construída como sendo necessária apresentar socialmente como sendo a própria realidade. Sem a marca do registro virtual, a realidade vivida é quase inexistente ou não servirá como marca histórica dos indivíduos e do seu grupo social, "a paixão por se fazer registrar é um exemplo importante, talvez o mais gritante, dessa regra hegeliana em nossos tempos, nos quais a versão atualizada e ajustada do cogito de Descartes seria 'sou visto (observado, notado, registrado), logo existo'" (BAUMAN; LYON, 2013, p. 120 e 121).

Se, cartesianamente, a existência humana se dava na razão, na sociedade 'líquido-moderna', a materialização da realidade de forma virtual e individual marca a existência dos seres na sociedade. A ênfase nas postagens e publicações reproduzem o desejo de estar em evidência nas redes sociais, mas não necessariamente em contato com o Outro – presencialmente – no mesmo tempo-espaço.

Um processo que vem, paulatinamente, afastando as pessoas umas das outras e modificando a compreensão sobre a convivência humana. Esse contexto relacionado com os processos de fragilidade dos laços, nessa sociedade de postagens, mensagens e imagens do mundo virtual, torna-se mais importante do que a relação com os 'Outros' no mundo real. Isso não é verdadeiramente um problema para espaços sociais na contemporaneidade? Como se configura no espaço educacional?

[...] Quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme - na companhia de outras pessoas "como elas", com quem podem "socializar-se" de modo superficial e prosaico, sem o risco de serem mal compreendidas, nem a irritante necessidade de tradução entre diferentes universos de significações - mais tornam-se propensas a "desaprender" a arte de negociar um *modus convivendi* e significados compartilhados. Já que esqueceram ou não se preocuparam em adquirir as habilidades necessárias para viver com a diferença, não surpreende muito que essas pessoas vejam com horror crescente a possibilidade de se confrontarem face a face com estranhos. Esses tendem a aparecer ainda mais assustadores, na medida em que se tornam cada vez mais diferentes, exóticos e incompreensíveis, e em que o

diálogo e a interação que poderiam acabar assimilando sua “alteridade” se diluem ou nem chegam a ter lugar. (BAUMAN, 2004, p.134 e 135)

A observação de Bauman (2004) na sua obra *Amor líquido*, sobre a perda da arte de negociar formas de vida e significados comuns, somente comparte da ideia de uma sociedade constituída na fluidez e no individualismo, que fragiliza os laços humanos. Isso é reiterado no seu escrito *44 cartas para o mundo líquido moderno* (2011), em que reafirma o problema acerca da superficialidade presente na relação com o ‘outro-social’, pois como o autor nos recorda,

Quanto mais as pessoas passam na companhia de suas iguais – interagindo de modo superficial e casual para evitar o risco da incompreensão e a necessidade ainda mais onerosa e incômoda de traduzir diferentes universos de significado –, é mais provável que desaprendam a arte de negociar significados comuns e modos de convivência satisfatórios para todos. Já que se esqueceram das habilidades necessárias para conviver com a diferença, ou por negligência nunca as aprenderam, elas veem a perspectiva de enfrentar face a face os estrangeiros ou estranhos com crescente apreensão. (BAUMAN, 2011a, p. 192)

A discussão sobre a fragilidade nos laços humanos se inter-relaciona com a perda da sensibilidade na sociedade ‘líquido-moderna’ – que produz uma ‘cegueira moral’ aos indivíduos, transformando-os em seres, ainda mais, competitivos, descartáveis, vulneráveis e que estão sempre vivendo a superficialidade do momento atual: “Em nossa era narcisista, obcecada com consumo, intensidade, busca de atenção, autoexposição e sensacionalismo, é difícil que um indivíduo intelectual consiga deixar de cair no esquecimento se se tornar vítima ou celebridade” (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 63 e 64).

As características levantadas, até o presente momento, nos trazem a certeza de que a modernidade ‘líquida/fluida’, como denomina esse autor, nos apresenta novos valores – ou seriam contravalores? – nas relações sociais dos homens com seus pares, com a natureza, com o mundo da cultura e, porque não dizer, também com a educação. Afinal, ela tem o duplo papel de ser forjada e de sustentar as principais características apontadas por essa ‘liquidez’ presente na sociedade contemporânea.

De fato, quando pensamos nos processos educacionais instaurados atualmente, enxergamos que, por mais que reflitamos sobre a nossa dívida histórica de desigualdade social e educacional, vemos a manutenção dessa lógica nas propostas de políticas educacionais organizadas pela sociedade. No ambiente

educacional, as tentativas em confrontar essa divisão por meio de políticas que – atreladas ao ‘poder’ – se materializam em efetivas ações públicas existem, embora ainda sejam insuficientes para fazer frente aos processos de manutenção desse tipo de sociedade propagada por Bauman.

A desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado. Até agora, porém, como já vimos, as políticas de Estado parecem estar se afastando, e não se aproximando, de um enfrentamento sério da questão. (BAUMAN, 2013b, p. 74)

Ou seja, o que podemos observar é a crescente adequação da educação à lógica social imposta pela estrutura ‘líquido-moderna’ de sociedade que possuímos.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias[...]. Em nenhum momento crucial da história da humanidade, os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. (BAUMAN, 2011a, p. 125)

A educação, como um projeto de adaptação das novas circunstâncias humanas, não é um tema novo no campo educacional e, dessa forma, não seria também necessário pensarmos em uma sociologia da educação na modernidade ‘líquido-fluída’.

Ao contrário, essa perspectiva de adaptação vem se adequando aos novos pressupostos levantados até o presente momento, nesta reflexão, tendo como consequências: a aquisição de fragmentos descontextualizados, a potencialização das redes sociais num processo de interação, que, por sua vez, afasta os estudantes fisicamente, e a não garantia de uma aprendizagem significativa, uma vez que se encontra alinhada ao consumo de informação e não à produção – capitalista – de conhecimentos.

A pergunta que se evidencia nesta construção se alinha com a dúvida sobre aonde iremos parar com essas diferentes nuances da sociedade ‘líquido-moderna’, que fragiliza todas as instituições sociais e os indivíduos que nelas habitam. Afastam sujeitos, promove escalonamento entre os pares e potencializa a divisão entre os grupos sociais. Entretanto, somos produto da diversidade.

A marca de nossa identidade é a construção de um eu na relação com o Outro, que nos revela as nossas incompletudes a partir da convivência com o

diferente. Como nos afirma Bauman (2009), “existimos porque somos diferentes, porque consistimos em diferenças” (p. 76); “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia é grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só seu vizinho é estrangeiro” (BAUMAN, 2005, p. 33).

As diferenças nos constituem e fazem de nós o que somos. Embora a sociedade ‘líquido-moderna’ tente nos fazer segregar o outro, a partir das diferenças, temos que ter a clareza de que, muito mais do que ‘percebê-las’, faz-se necessário que atribuamos ‘existência’ às diferentes formas de ser, pensar e estar socialmente, como nos admoesta Bauman (2012): “travar contato com diferenças culturais não significa percebê-las; e percebê-las não implica em conferir o mesmo *status* existencial a formas de vida divergentes” (p. 104 e 105).

Eis que o resgate do sentimento de coletividade se faz uma ferramenta de ação importante na prática social e educativa. As narrativas sobre como a contemporaneidade vem sendo construída, forjada e mantida para um projeto que favorece a grupos específicos contribuem para o resgate de uma sociedade mais ‘sólida’ no sentido de democrática, justa e humana.

O amor de um ser humano por um ser humano significa compromisso, aceitação de riscos, presteza para o autossacrifício, representa escolher um caminho incerto e não mapeado, árduo e acidentado, à espera de – e determinado a – partilhar a vida do outro. O amor pode ou não caminhar com a felicidade serena, mas quase nunca caminha com o conforto e a conveniência; ele jamais espera isso com confiança e menos ainda com certeza. (BAUMAN, 2015, p. 58)

Entretanto, como fazer para manter uma estrutura de sociedade saudável equilibrando a segurança oferecida pela coletividade e cultivando e respeitando as liberdades individuais? E como alcançar esse objetivo se, na ‘modernidade líquida’, somos compostos por uma ‘liberdade’ individual que, em nenhum momento, sente-se segura para a consolidação de construções coletivas?

A liberdade e a segurança não podem conviver uma sem a outra, por assim dizer, mas tampouco podem conviver em paz. Também cheguei à conclusão de que é muito improvável que algum dia se encontre o ‘ponto médio’, isto é, o equilíbrio satisfatório entre ambas, mas ainda assim (ou motivo pelo qual) sua busca jamais cessará. O movimento pendular é o resultado dessa aporia. (BAUMAN; DESSAL, 2017, p. 61)

Pelo momento, deixamos essas caracterizações da modernidade entendida por Bauman, para discutirmos em que medida o papel da educação numa unidade

que, por meio da ampliação da jornada escolar dos educandos – atrelada à compreensão mais potencializada sobre o próprio ato de educar –, promove uma educação integral e(m) tempo integral.

Em “tempos líquidos”, por onde navegam as águas da educação e em quais margens elas se adequam? Inferências que exigem maior compreensão sobre essa temática e que dispomos no próximo ato deste artigo.

3. Ato 2- educação integral e(m) tempo integral

Compreendemos a educação integral enquanto uma concepção de educação que se estabelece na percepção da multidimensionalidade que habita no sujeito, e a educação em tempo integral, como a uma estratégia pensada para a oferta de novas oportunidades educativas, por meio da ampliação do tempo escolar do educando, em atividades escolares e/ou não escolares, ou seja, dentro ou fora da sala de aula.

Esse panorama nos permite afirmar que educação integral e educação em tempo integral não são sinônimos, uma vez que possuem suas próprias características. No entanto, para nós, faz-se mister que ambas caminhem juntas para a promoção de uma educação de qualidade, como nos pontua Coelho (2009).

É importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (p. 93)

Nesse contexto, a fim de diferenciar mais qualitativamente ambas as construções, trazemos, na sequência, uma reflexão conceitual e normativa sobre a educação em tempo integral.

3.1 Educação em tempo integral

Pensar em educação em tempo integral exige-nos refletir sobre as poucas quatro horas diárias de uma jornada escolar regular, composta por tantas demandas de apropriação dos saberes sócio-historicamente construídos, nas diversas áreas do conhecimento, além de lidar com outras que emergem do contexto social em que os educandos estão inseridos e as burocracias que os sistemas de ensino impõem. Nesse contexto, não é incomum percebermos as incompletudes de alcance da

educação promovida e o desejo de se ter mais "tempo" para conseguir dar conta das necessidades escolares.

Mais tempo, numa perspectiva quantitativa – na qual a ampliação da jornada diária nos possibilita reorganizar ações educativas diversas. Entretanto, a discussão sobre o tempo também nos orienta para uma reflexão mais qualitativa, na medida em que ampliar o tempo do educando não pode estar atrelado à oferta de "mais da mesma coisa", como Paro (2009, p. 13) tanto advertia.

Essa perspectiva traz à baila duas importantes construções gregas, a saber: o tempo *Chronos* e o tempo *Kairós*, ou seja, o tempo cronológico e do tempo da experiência, como Sirino (2017) aborda, a partir dos pressupostos de Parente (2010).

O tempo – tanto cronológico quanto da experiência – está associado a uma construção sócio-histórica e cultural (PARENTE, 2010), e essa forma de o percebermos atualmente na sociedade – nas diversas instituições, nas escolas, nas relações e nas ações que envidamos ou somos acometidos – sempre se pauta na correria dos dias, no passar dos tempos e na escassez de vida que produza novos sentidos e que caracterizem nossas escolhas. (p. 57)

Essa abordagem nos possibilita ampliarmos a discussão sobre educação em tempo integral, uma vez que, nessa contemporaneidade, duas grandes formas de se perceber o tempo integral se nos apresentam: uma com foco na escola e outra que se estabelece por meio de parcerias com outros espaços educativos, ou seja, “duas concepções de tempo integral que são implantadas no Brasil atual: uma centrada no espaço escolar, baseada em A. Teixeira e D. Ribeiro; e outra na articulação com seu entorno” (MAURÍCIO, 2016, p. 162).

Se o tempo integral está condicionado, no âmbito conceitual, a duas grandes frentes que, por sua vez, se atrelam a diferentes visões sociais de mundo, de homem e de sociedade, no aspecto normativo, essa questão não possui inconsistências, uma vez que uma educação em tempo integral é compreendida como a oferta de educação “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Entretanto, não basta a garantia de mais tempo para os educandos – dentro ou fora da escola – pois faz-se necessário atrelar esse aumento do tempo a uma concepção de educação mais ampliada que garanta, dentre outras demandas,

um fortalecimento das instituições escolares e uma ressignificação social de seu papel. Trata-se de analisar cada realidade na busca de alternativas viáveis e pertinentes para questões de ordem estrutural, organizativa e pedagógica,

necessariamente, ou de melhor maneira, construídas de forma participativa e com a definição de responsabilidades. (TORALES, 2012, p. 129)

Esse aspecto dialoga com o segundo ponto fundamental de nossa problematização, a saber: o conceito de educação integral, pois entendemos que ambos devem caminhar juntos e contribuir para a diminuição das desigualdades sociais impostas.

3.2 Educação integral

Se educação em tempo integral pressupõe uma discussão sobre educação integral, convém ressaltarmos que esse conceito se encontra em "construção", conforme nos afirma Cavaliere (2009b). Em construção, uma vez que não há uma unanimidade no que se convencionou chamar de educação integral, embora, com Coelho (2009), possamos compreendê-la como sendo a busca pela formação humana mais completa do sujeito.

Percebam que, diferentemente da compreensão legislativa sobre educação em tempo integral, não há essa "certeza" sobre o conceito de educação integral. Mesmo feito que ocorre quando discutimos, conceitualmente, a importância da ampliação do tempo para os educandos.

Tempo que seria para a oferta de proteção aos estudantes? Oferta de novas oportunidades educativas? Cumprimento dos currículos impostos às unidades escolares? Inserção de outros 'atores' no processo de ensino-aprendizagem? Articulação com outras instituições da sociedade civil? Possibilidade de construção de um novo papel social da escola, ao perceber a integralidade que constitui os educandos?

Observem as contribuições de Guará (2006) sobre a integralidade que constitui o sujeito quando, no que tange às diferentes dimensões formadoras, relata que "a integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial" (p. 16).

A pergunta que nos estimula pinçar em tela se alinha com a dimensão do tempo. Seria possível desenvolvermos uma prática educativa mais voltada para a multidimensionalidade do sujeito numa escola "minimalista, isto é, de poucas horas

diárias, pouco espaço e poucos profissionais”, como Cavaliere (2009a, p. 51) já problematizava?

Essa discussão nos abre a possibilidade de questionar o papel da escola, nessa sociedade ‘líquido-moderna’, pois, há uma tendência contemporânea, na discussão sobre educação integral, que entende a escola como mais um dos equipamentos educativos e que deve se ‘ressignificar’, a cada dia, na perspectiva de se adequar às demandas da sociedade, tais quais: proteção, ensino mais técnico e produtivista, assim como uma educação mais socializadora ao invés de lócus principal de apropriação dos conhecimentos sócio-historicamente construídos.

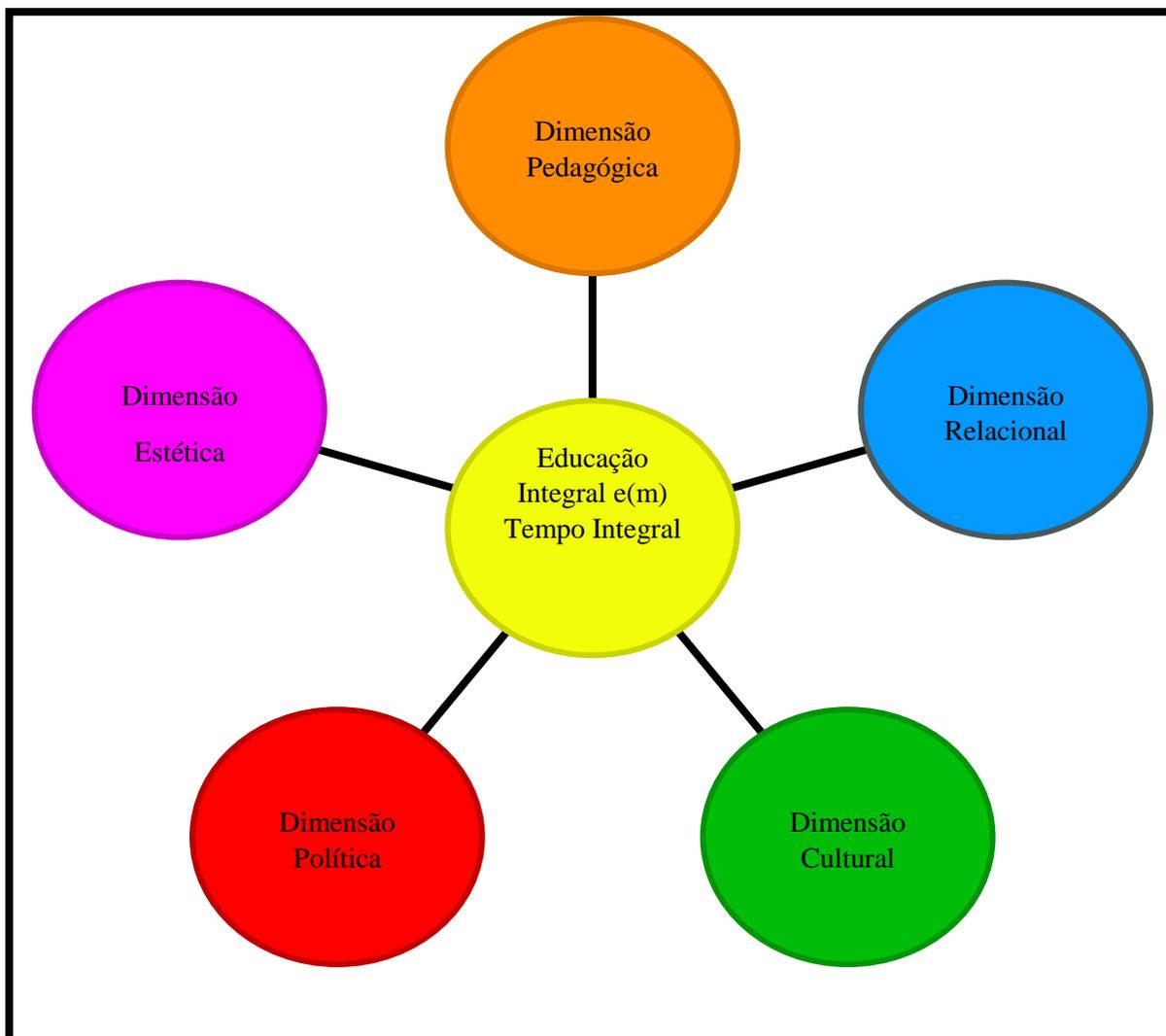
Sendo assim, acreditamos que, numa escola de educação em tempo integral, que busca promover uma educação integral, efetivamente, é importante que algumas ‘dimensões’ sejam levadas em consideração – durante todo processo formativo dos educandos, a saber: pedagógica, relacional, cultural, política e estética.

- ❖ **Dimensão pedagógica:** oferta de novas oportunidades educativas de ensino-aprendizagem aos estudantes que permanecem em tempo integral.
- ❖ **Dimensão relacional:** construção de uma convivência humanizadora, na qual a interação entre os alunos promova a troca de afetos e o fortalecimento dos laços de amizade.
- ❖ **Dimensão cultural:** oportunidade de auxiliar no desenvolvimento das múltiplas inteligências dos educandos, na perspectiva de que diferentes habilidades e competências sejam trabalhadas.
- ❖ **Dimensão política:** garantia de um espaço de reflexão e problematização entre os sujeitos do processo educativo, como uma forma de contribuir para a emancipação e desenvolvimento mais completo.
- ❖ **Dimensão estética:** possibilidade de materialização de ações concretas voltadas para o cuidado com o corpo, a higiene necessária e, ainda, para a construção de hábitos alimentares saudáveis.

Faz-se necessário pontuar que essas dimensões não possuem – entre si – um escalonamento. Todas elas são igualmente significativas para o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento humano mais completo dos educandos. A lógica, por nós concebida, é que essas dimensões possam

dialogar e, juntas, materializar uma educação integral e(m) tempo integral de qualidade, como podemos observar no Gráfico I.

Gráfico I- Dimensões da educação integral e(m) tempo integral



Fonte: Elaboração dos Autores (2018)

Como vimos costurando, ao longo deste artigo, em uma escola de educação em tempo integral, encontramos reais possibilidades de contribuir para a promoção de uma educação que caminhe na contramão dessa sociedade 'líquido-moderna' e de promover uma educação integral, como nos pontua Cavaliere (2009c).

A escola, ao propiciar relações humanas diversificadas e diretas, segue na contramão das tendências do século XXI. É um contraponto às novas e poderosas agências de educação, como mídia e a rede mundial de internet, impessoais, e economicamente interessadas. A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral. (p.50)

Sendo assim, podemos ressaltar a necessidade de articulação entre a educação em tempo integral e a educação integral, mas, sobretudo, de refletirmos sobre o papel da educação nessa contemporaneidade, em que a compreensão sobre o ato de educar foi se potencializando e o papel social da escola se ampliando – ou se descaracterizando?

Nesse caminhar, partindo do pressuposto de que a educação em tempo integral se configura numa estratégia para a materialização da concepção de educação integral, podemos estabelecer profícuas relações entre as “Dimensões da Educação Integral e(m) Tempo Integral”, elencadas no Gráfico I deste artigo, e o papel social da escola, nessa contemporaneidade, na perspectiva de minimizar os impactos produzidos por essa sociedade ‘líquido-moderna’ que, dentre muitas características, vem produzindo uma ausência de autonomia dos sujeitos e das instituições sociais (inclusive as unidades escolares), a separação entre a capacidade de escolher e de implantar as suas escolhas por parte dos gestores públicos (poder e política) e a construção de uma identidade individual e social ‘líquidas’, na medida em que os processos de individualização e de distanciamento do ‘Outro’ vêm subsidiando uma maior fragilidade nos laços humanos, como Zygmunt Bauman tão bem já ponderava.

Convém pontuar que as dimensões “relacional”, “cultural” e “política” têm instrumentos capazes de auxiliar os estudantes na constituição de mecanismos que favoreçam sua autonomia, enquanto sujeitos emancipados e críticos, de forma a buscarem soluções para uma possível transformação social, na esfera global, com diálogo entre os saberes e a valorização das relações de convivência em cada contexto social.

No que tange às dimensões “estética” e “pedagógica”, podem-se fomentar possibilidades de trazer à discussão os caminhos percorridos por essa sociedade que, em meio à ‘liquidez’ que a caracteriza, vem produzindo competição, dificuldades para o exercício da alteridade, distanciamento, exploração e a falta de empatia, dentre muitas outras mazelas que modificam a relação consigo próprio e com o Outro.

É importante que percebamos, no bojo da ‘modernidade líquida’ em que estamos inseridos, a fragilidade nas relações humanas e as novas configurações

das instituições sociais – a fim de que identifiquemos as razões das desigualdades sociais impostas pelas lógicas que sustentam essa contemporaneidade.

Talvez, com essas reflexões, avancemos na busca por uma sociedade melhor para a coletividade, menos capitalista e mais ‘sólida’, inclusive nas escolas de educação integral e(m) tempo integral que, em meio a tantas demandas e necessidades sociais, a cada dia, vão ressignificando o seu papel social e suas lógicas de atuação, como destacamos, anteriormente, a partir das contribuições de Torales (2012, p. 129).

Sendo assim, entendemos que as dimensões da educação integral e(m) tempo integral contribuem para nortear o trabalho educativo num horário parcial, ampliado ou em tempo integral, buscando sempre uma ampliação na formação dos sujeitos.

Uma ampliação que não se limite à oferta de “mais da mesma coisa”, que os estudantes já vêm vivenciando, ao longo dos anos, na educação deste país. Formar integralmente, da forma o mais completa possível (Coelho, 2009), vai além de oferecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conteúdos mínimos exigidos pela legislação nacional ou, ainda, um “reforço” de alguns campos do conhecimento. Formar integralmente tem relação com um projeto de sociedade que se ambiciona construir. Uma sociedade na qual possamos ter menos desigualdades e mais oportunidades.

Ponto crucial que apresentamos, no desfecho deste artigo, na certeza de que as “dimensões da educação integral e(m) tempo integral”, ao se materializarem nos diversos cotidianos escolares, potencializam a formação dos sujeitos na contramão desta sociedade ‘líquido-moderna’.

4. É possível fechar este palco de reflexões?

Certamente, nesse contexto de crise econômica, desmonte de programas sociais, congelamento dos investimentos públicos por 20 (vinte) anos, reforma do ensino médio, privatizações, terceirização irrestrita, projeto de reforma trabalhista e da previdência social, dentre tantos outros retrocessos que vimos recebendo no período de 2016 a 2018, a discussão sobre educação foi tomando novos contornos. Contornos esses, que temos clareza de que não são permanentes, visto a tendência ‘líquido-moderna’ de não se calçar em estruturas ‘sólidas’, mas sim, mudar, a cada

dia, sua percepção sobre a identidade que se vai construindo em todos os espaços sociais.

Nessa suposta ‘certeza’, a escola deixa de ser lócus principal de promoção da educação, uma vez que, ao lado das "cidades que educam", outros espaços sociais se percebem na possibilidade/responsabilidade de contribuir para o cumprimento desse direito social.

Esse aspecto, diretamente, se alinha com a discussão sobre educação integral e(m) tempo integral, pois, associado à lógica de que a escola não dá conta sozinha de promover educação, a articulação com outros setores da sociedade civil se torna *sine qua non*.

A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresariado trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e, por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 17 e 18)

Sendo assim, percebemos que, nessa sociedade ‘líquido-moderna’, os rumos que a educação integral e(m) tempo integral tomam deságuam nas margens das novas configurações para o processo educativo, construídas em diferentes espaços promotores de aprendizagem e, ainda, fundamentada num constante ressignificar do próprio conceito de educação.

No entanto, com a materialização das “dimensões da educação integral e(m) tempo integral” – nos moldes que alinhavamos neste artigo – temos a possibilidade de colocar em pauta as mazelas da ‘modernidade líquida’ relacionadas com a estrutura capitalista que possuímos na sociedade, o distanciamento entre poder e política, a perda dos direitos sociais e dos direitos humanos, a perspectiva de resolver os problemas globais com uma atuação local, a construção de uma identidade pessoal e social mais fluida para os diferentes sujeitos, além da fragilidade nos laços humanos – dentre tantas outras questões que colocam numa balança o desejo por maior ‘liberdade’ e a necessidade por maior segurança – pontos e contrapontos que se manifestam em todas as estruturas sociais, inclusive nas unidades escolares.

Acreditamos que, por meio da interação entre as dimensões “pedagógica”, “relacional”, “cultural”, “política” e “estética”, há a possibilidade de solidificar o papel social da escola na perspectiva de contribuir para uma formação humana mais

completa aos diferentes sujeitos, tendo em vista a sua centralidade em todo processo educativo. Aspecto esse que, por sua vez, nos exige um monitoramento 'sólido' no meio dessa 'liquidez' que inunda a sociedade contemporânea.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido-moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

_____. *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

_____. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

_____. *A riqueza de poucos beneficia a todos nós?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

_____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____; DESSAL, Gustavo. *O retorno do pêndulo: sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

_____; DONSKIS, Leonidas. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____; LYON, David. *Vigilância líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p. 51- 63, abr 2009a.

_____. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 maio de 2009b. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

- CAVALIERE, Ana Maria V. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009c. p. 41-51.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
- FREITAS, L.C.de. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.
- GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n. 2, p. 15-24, 2006.
- JAMESON. F. Conversas sobre a nova ordem mundial. In: BLACKBUCK, R. (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 216-234.
- LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Memórias entre vozes. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). *Vozes da educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente*. Niterói: Intertexto, 2016. p. 143-166.
- PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, v.26, n.02, p. 135-156, 2010.
- PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: Faperj, 2009. p. 13-20.
- SANFECILE, J.L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-12.
- SIRINO, Marcio Bernardino. *Trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?* 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, n. 45, p. 125-135, jul-set 2012.