

REPENSANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL: O TEMPO E O ESPAÇO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

RETHINKING INTEGRAL EDUCATION: TIME AND SPACE IN EDUCATION SCHOOL IN FULL-TIME

Cristiane Elvira de Assis Oliveira ¹
Luka de Carvalho Gusmão ²

Resumo: Nesse trabalho temos como objetivo analisar os conceitos de *educação integral*, *tempo* e *espaço*, no âmbito das escolas de tempo integral, procurando construir um aparato teórico que possibilite uma educação emancipatória e transformadora. Para tanto empreendemos uma análise histórica da constituição destes conceitos, recorrendo a estudos já levados a efeito na área. Identificamos três diferentes sentidos para o conceito de *educação integral*, sentidos esses que correspondem respectivamente a três correntes políticas e ideológicas: conservadorismo, liberalismo e socialismo. No que diz respeito às categorias *tempo* e *espaço* julgamos avançar de uma concepção determinista para outra que se apoia na ideia do devir histórico-social.

Palavras-chave: Educação Integral, tempo, espaço, escola.

Abstract: In this work our objective is to analyze the concepts of *integral education*, *time* and *space*, in the context of schools in full-time, seeking to build a theoretical apparatus that allows an emancipatory and transformative education. For this we undertook a historical analysis of the constitution of these concepts, using studies already carried out in the area. Identified three different meanings to the concept of *integral education*, senses those which correspond to three current political and ideological: conservatism, liberalism and socialism. With regard to the categories of *time* and *space* we judge progress in a deterministic design to one that is based on the idea of the historical-social becoming.

Key-words: Integral education, time, space, school.

INTRODUÇÃO

Entender as ideologias e os modos de ação do Estado em diferentes momentos históricos nos ajuda a compreender as lógicas por de trás das políticas educacionais e posicionarmos-nos favorável ou desfavoravelmente frente a elas. Historicamente, revela Freire (1987, p. 33), “a sociedade fechada latino-americana foi uma sociedade colonial”. Isso, ainda de acordo com Freire (1987), implica em reconhecer que

geralmente os pontos de decisão política e econômica estiveram fora dela, dentro de outras sociedades matrizes, como é o caso de Portugal e Espanha. Enquanto as sociedades matrizes faziam escolhas e davam ordens, as sociedades coloniais recebiam-nas como restrição aos seus próprios desejos e expectativas. Para Freire (1987, p. 34) as sociedades coloniais operam “necessariamente como um satélite comandado pelo seu ponto de decisão: é uma sociedade periférica e não reflexiva”. Daí por diante, nas colônias se instalaram elites que governavam e massas populares que eram governadas. “As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos” (FREIRE, 1987, p. 34). Neste contexto toda ação política dos governantes que atenda aos direitos mínimos da população é entendida como uma gentileza ou favor, fazendo dos políticos “grandes

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais, campus Juiz de Fora. cristianeelvira@yahoo.com.br

² Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora

benefiteiros” em relação aos quais se deveria ter uma dívida de gratidão.

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015a) estabelece a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Neste *todos* encontra-se todo e qualquer cidadão brasileiro, independentemente de suas condições econômicas, sociais, étnicas e políticas. Dessa forma, a educação ganha lugar central nas políticas de desenvolvimento social. A importância da educação está presente no discurso dos programas oficiais dos governantes, dos movimentos sociais, e em toda e qualquer ação em prol da qualidade de vida da população. Entretanto é preciso que atentemos para a frase “em prol da educação” nas políticas voltadas para atendimento da classe popular, pela forma como são feitas. Não raro, é reafirmada a marginalização social destas pessoas, sendo-lhes atribuído um pensamento ingênuo, o que sustenta a ideia de que alguém precisa fazer algo por elas. Consolida-se aqui a concepção de que os(as) cidadãos(as) das classes populares não podem pensar por si próprios, levando-os a crer na necessidade de alguém pensar *por* eles e não *com* eles. Surge a concepção de uma educação messiânica, que deseja conduzir o povo, da ignorância à luz do conhecimento, pela simples transmissão de saber. Entretanto, mesmo os mais belos intentos de “salvação” não passam de sofismas empregados para controlar e manter a população na dependência. Seria nada mais do que a mesma visão que sustentava a relação entre colonizador e colonizado. Freire (2005, p. 59) esclarece que “pretender a libertação deles [os oprimidos] sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra”.

Avançando no compromisso de uma educação pública de qualidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em seu § 5º do Artigo 87 diz que devem ser conjugados “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 2015b). Mas apesar deste marco legal no processo de democratização da educação no país considerar a escola em tempo integral como um compromisso a ser gradativamente ampliado,

o que está presente em boa parte dos discursos políticos de concretização deste modelo é a noção assistencialista da escola. Tal noção a considera uma instituição para os desprivilegiados, que deve suprir as supostas dificuldades gerais da formação das crianças, uma escola que em tese substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e transformação social e, sim a ocupação do tempo ocioso que a criança passaria na rua e a socialização primária (CAVALIERE, 2007).

A extensão do horário de permanência na escola já vem se constituindo uma realidade no cenário educacional brasileiro desde as primeiras décadas do século XX, trazendo à tona a necessidade urgente de discutirmos mais detidamente as concepções que devem ser levadas em conta para garantir a qualidade dessa mesma permanência. Fazemos das palavras de Marques Gonçalves (2009, p. 101) as nossas, quando diz que “o conceito de escola de educação em tempo integral vai, e deve ir, muito além de uma simples proposta de ampliação do tempo que os alunos permanecem nas escolas”. Uma reflexão desta natureza se torna fundamental para que não venhamos a fazer pedagogicamente “mais do mesmo” com nossas políticas educacionais de tempo estendido, isto é, para que não transpareça em nossas ideias e práticas a crença ingênuo de que o povo precisa ser salvo através da maior exposição ao modelo educacional tradicional, como se isso bastasse para garantir a qualidade do processo formativo. Uma vez que nos propomos a contribuir para a boa organização das políticas de ampliação da jornada escolar, é imperioso que construamos concretamente possibilidades teóricas e práticas para que estas mesmas políticas estejam a serviço da emancipação dos sujeitos e grupos sociais que irão vivenciá-las. Assim, defendemos que no contexto das escolas de tempo ampliado as concepções de *educação integral*, *tempo* e *espaço* devem ser repensadas já que constituem os pilares de boa parte do trabalho pedagógico. Mas quais os sentidos tais concepções carregam? Empreender um estudo sobre este tema é crucial para ampliarmos nossa capacidade de agir conscientemente neste campo pedagógico. A este respeito Freire (1980, p. 25) afirma que

uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo.

Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada.

Em um primeiro momento, ainda de acordo com Freire (1980), a aproximação que temos com o mundo – mundo este que está consubstanciado em nossos objetos de análise – é espontânea, acrítica, ingênua. Neste nível fazemos apenas a experiência da realidade. Mas a consciência de nossa acriticidade por si só não nos leva ainda à conscientização, porque esta se situa no “desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 1980, p. 26). A conscientização, diz Freire (1980, p. 26), “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Logo, ao empreendermos o estudo das concepções de *educação integral*, *tempo* e *espaço* desejamos ter em relação a elas uma visão crítica, ou seja, ultrapassar a mera descrição dos significados que elas comportam como se fossem todos idênticos, problematizar noções que a princípio pareçam ser boas ou bem intencionadas, para então escolher e/ou colaborar na construção daquelas que nos dão subsídios para uma pedagogia emancipatória em nosso tempo.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM FOCO: SIGNIFICADOS FILOSÓFICOS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

Hoje em dia, de um modo mais geral, a noção de *educação integral*

considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Sua definição remonta a tempos muito distantes. Coelho (2009, p. 85) nos informa que ao

“voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegamos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito”. Gadotti (2009, p. 21) a seu turno, esclarece que

o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida.

Neste sentido poderíamos contar com subsídios teóricos de diversos pensadores para a constituição de um sentido amplo e profundo para a *educação integral*. Embora seja esse um percurso conceitual interessante, nosso desejo no momento é atentar para os contornos que ela adquiriu no bojo de alguns movimentos políticos ocorridos no século XIX e XX. Recorrendo aos estudos de Wallerstein, Coelho (2009) mostra que ao longo do referido período histórico surgiram três ideologias políticas preponderantes: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Tais ideologias, “divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si” (COELHO, 2009, p. 85). No âmbito de cada uma dessas correntes de pensamento foram produzidas lógicas educacionais que atendessem aos interesses de determinados grupos, pois como nos diz Zitkoski (2006, p. 51) “todo e qualquer projeto pedagógico, ou proposta de educação, e todo e qualquer ato educativo é, fundamentalmente, uma ação política”. Dentro deste horizonte o conceito de *educação integral* assumiu três significados, relacionados respectivamente às matrizes ideológicas que mencionamos acima. Passaremos a abordar cada um desses sentidos relacionando-os aos seus fundamentos políticos.

Nas primeiras décadas do século XX evidencia-se no Brasil uma grande agitação política. Em meio a outras correntes e tendências surge uma de caráter conservador: “a Ação Integralista Brasileira (AIB), primeiro movimento social de massa e de extrema-direita no Brasil” (SIMÕES, 2015, p. 1). Suas bases foram formuladas por Plínio Salgado, que em 1930, após viajar para a Itália, passou a ver em Mussolini o gênio criador da política do futuro e no fascismo a luz dos tempos novos (VICTOR, 2012). O mesmo Plínio Salgado viria a ser eleito por plebiscito o Chefe Nacional perpétuo deste movimento (SIMÕES, 2015). Em 1932, de acordo com Victor (2012), o “Manifesto de Outubro”, primeiro documento assinado e lido publicamente pelos integrantes da AIB, traria como lema “Deus, Pátria e Família”.

Afirmado uma suposta identidade do povo brasileiro, o Integralismo procurava afastar do contexto político de nosso país, ideologias ditas alienígenas e malélicas. Assim, diz Athaides (2012), o liberalismo e o comunismo eram consideradas doutrinas incompatíveis com nossa cultura, devendo ser extirpadas. Conforme esclarece Victor (2012, p. 41)

ainda com o intuito de despertar a consciência da pátria, a doutrina integralista empenha-se a fim de difundir o culto aos heróis nacionais, entre os quais se destacavam D. Pedro I, Duque de Caxias, José Bonifácio, entre outros, homens que são percebidos como de moral invejável e que deveriam servir de exemplo aos outros brasileiros.

Outra característica marcante do movimento integralista era sua estrutura autoritária, tida como modelo a ser impresso no Estado, tornando-o detentor de um poder centralizador e verticalizado. Victor (2012, p. 41) revela que “a própria organização da AIB, na sua pretensa simulação do poder de Estado, já se alicerçava numa profunda verticalização, em cujo topo encontrava-se o chefe nacional, o próprio Salgado”. Em última análise, afirma Simões (2015, p. 5), “o integralista deveria jurar por Deus e por sua honra trabalhar pela AIB, executando o comando do Chefe e de seus superiores hierárquicos, cumprindo todos os seus compromissos a fim de manter-se como membro

do movimento”. Além disso, segundo elucidado Fagundes (2012, p. 890),

adotando o modelo das organizações fascistas, sobretudo da Itália, os integralistas seguiam uma série de rituais e normas. Como exemplo, os militantes do partido deveriam estar sempre vestidos de camisas verdes com gravatas pretas: daí serem chamados de “camisas-verdes”. [...] Estavam organizados em milícias e realizavam desfiles e marchas de caráter militar. A palavra de origem tupi-guarani *anauê* era usada como saudação, que deveria ser feita com o braço direito estendido.

Conforme esclarece Simões (2015), o movimento integralista chegou a conquistar mais de um milhão de adeptos e criou escolas em várias regiões brasileiras, preparando professores e propagando “cursos entre os militantes inscritos em suas fileiras, almejando, com tais medidas, a alfabetização, escolarização e doutrinação dos seus membros” (SIMÕES, 2015, p. 1). Os colégios criados não possuíam vínculo com o Estado, pois a AIB o considerava ineficaz. Mas o Integralismo não se limitou à fundação de escolas para a difusão de sua ideologia, o fez também por intermédio de jornais, livros, artigos, cartas e enciclopédias. Outra estratégia adotada para a divulgação de sua proposta eram as chamadas bandeiras ou caravanas que conseguiam “chamar a atenção e atrair a simpatia da população” (FAGUNDES, 2012, p. 890).

A AIB, como mostra Simões (2015), advogava a formação completa do indivíduo, apostando na *educação integral* – moral, física e intelectual. Plínio Salgado acreditava que a educação deveria atingir o homem em sua totalidade, sendo essa mesma totalidade composta pelo homem físico, intelectual, cívico e espiritual. Contraditoriamente, diz Simões (2015, p. 2-3),

a ‘educação integral’ foi referenciada pela AIB como redentora do povo ‘imaturado’, do ‘povo-criança’, redentora da massa popular, que por ser ‘inconsequente e estúpida’, é incapaz de conduzir-se sozinho. Esse ‘povo-criança’, segundo o integralismo, mais do que ser educado, precisava ser vigiado, pois seria incapaz de se autogerir, tornando-se ‘presa fácil de políticos desonestos, de falsas promessas’.

Procurando suprimir o analfabetismo, que para o Integralismo representava uma verdadeira praga social, ofereciam instrução para o aprendizado das letras. Entretanto tal aprendizado se fazia acompanhar de um forte processo de doutrinação. Simões (2015, p. 3) alerta que os dirigentes da AIB “estavam convencidos de que precisavam doutrinar as massas, de acordo com os ditames do movimento, para libertá-las de seus inimigos e, contraditoriamente, governá-las”. Desde cedo se ensinava aos jovens integralistas, por exemplo, que sua maior ambição deveria ser morrer pela pátria e pelo Chefe Nacional. Desta forma, embora a concepção de *educação integral* apresentada no discurso do movimento defendesse a instauração de um homem completo, o modelo de cidadão que se desejava formar era o obediente e fiel, apto a ser governado pelos superiores mais sábios e instruídos. Assim, quando a AIB dizia ter como objetivo a formação moral, física e intelectual dos militantes, ela compreendia os seguintes conteúdos:

- a) Educação Integralista – ensino da Cartilha do Pliniano, noções de Direito Integralista, sociologia e economia, de acordo com o programa elaborado pelo DNP; b) Educação Esportiva – para a difusão do esporte como meio eugênico de preparação física da criança; c) Educação Moral e Cívica – para a formação de caracteres, despertando nos jovens o amor e o respeito aos nossos maiores e ensinando-lhes a amar a Pátria; d) Educação Sanitária – para a disseminação dos preceitos de higiene individual e coletiva extensivos às famílias [...]; e) Boas Maneiras – para ensinar aos jovens hábitos corteses e educados, o modo de se conduzirem em público e os cuidados que devem ter para com as senhoras e os homens de idade (SIMÕES, 2015, p. 5).

É também nas primeiras décadas do século XX que surge outra concepção de *educação integral*, desta vez cunhada no contexto do movimento escolanovista. Se a definição de *educação integral* apresentada pela AIB pode ser considerada exclusivamente conservadora – graças especialmente ao seu caráter centralizador e unitário –, a que o escolanovismo defende contém aspectos contraditórios. Por um lado exhibe princípios democráticos e emancipatórios, mas por outro expõe pressupostos que atendem à

adaptação à ordem social e econômica. Com efeito, diz Vidal (2013, p. 581), “a Escola Nova evidenciou-se como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações constituídas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política”. De acordo com Vidal (2013, p. 580-581), os chamados Pioneiros da Educação Nova “emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional”. Em última análise, eles requeriam, em meio às disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, a direção do movimento de renovação educacional no país.

Ao longo dos séculos XIX e XX a Europa sofria profundas transformações. Estava em curso “uma transição mundial, envolvendo mudanças materiais, morais sob as influências da ciência, cuja experimentação transformou a vida material, social e moral” (BEDIN, 2011, p. 53). No Brasil a instalação da Nova República trouxe à tona a busca dos liberais pelo “exorcismo do passado – associado ao poder oligárquico, à fraude, à imoralidade, à força, à tirania, ao atraso e à mentalidade bacharelesca – e um momento de inflexão para a mentalidade moderna, caracterizada pelo saber científico, pelo progresso e pela ordem” (VIDAL, 2013, p. 583).

O ensino primário brasileiro na transição do século XIX para o XX se organizava de forma precária, inviabilizando a ampliação da oferta educacional à população. Chaves (2002, p. 44) esclarece que

em um primeiro momento, essa educação elementar se caracteriza por um tipo de escola que se organiza através de um só professor e uma só classe, que agrupa os alunos em vários níveis de adiantamento, que se alojam, na sua maioria, em casas de aluguel sem as mínimas condições para desenvolverem um ensino adequado.

Progressivamente tal realidade foi sofrendo transformações. Estas pequenas escolas se juntaram até constituírem os grupos escolares. Nestes grupos se organizaram turmas com base na classificação etária, divididas em múltiplas salas de aula e com vários professores. Neste sentido, esclarece Chaves (2002, p. 45),

essa nova estrutura pressupõe o estabelecimento de um plano geral de estudos que se organiza segundo os vários níveis de ensino que se ordenam de acordo com a classificação homogênea dos alunos, que passam a se aglutinar em várias classes que, por sua vez, se diferenciam entre si em função do próprio nivelamento do conhecimento de cada uma das séries.

Apresentando um ensino cada vez mais racionalizado e padronizado, os grupos escolares foram se estabelecendo com vistas a atenderem números maiores de educandos. Em 1931 o Novo Governo solicita aos intelectuais brasileiros reunidos na IV Conferência Nacional de Educação “um plano educacional condizente com a nova situação” (BEDIN, 2011, p. 39). Getúlio Vargas e Francisco de Campos pediam aos educadores “a fórmula feliz e o conceito de educação da nova política educacional” (VIDAL, 2013, p. 583). Assim, unindo a defesa pedagógica da Escola Ativa à crença na formação de uma sociedade desenvolvida, moderna e industrializada, fora publicado em 19 de março de 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Os princípios esposados pelo “Manifesto” alcançaram notoriedade graças à grande inserção social de seus representantes, que, por estarem em cargos importantes do cenário brasileiro, trataram de implementar políticas educacionais que veiculassem suas ideias. O documento possuía 26 signatários, dentre os quais podemos destacar, a título de exemplo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Cabe ressaltar que os dois primeiros foram diretores de instrução pública do Distrito Federal. Fernando de Azevedo ocupou o cargo de 1927 a 1930, enquanto Anísio Teixeira esteve neste posto entre 1931 e 1935.

Em parte, a fórmula da Escola Nova ganhara corpo durante as décadas anteriores na Europa e Estados Unidos com a proposta pedagógica denominada Escola Ativa, formulada por educadores que se reuniram na Liga Internacional pela Educação Nova (BEDIN, 2011). Desde 1910 conhecia-se em nosso país a mencionada proposta. Em torno dela, de acordo com Vidal (2013), reuniam-se diferentes educadores brasileiros. Algumas ideias de Anísio Teixeira ilustram bem os princípios defendidos pela Escola Ativa. Procurando conciliar a nova estrutura das escolas brasileiras, divididas em

classes ditas homogêneas, com as diferenças individuais dos educandos, e tendo como pano de fundo as teorias de John Dewey e William Kilpatrick, Anísio Teixeira acreditava que o processo de aprendizagem

teria que ser instituído por meio de uma série de atividades que deveriam ser guiadas pelo interesse do aluno; ou seja, o autoritarismo dos programas acabados que pressupunha a submissão do aluno, a fragmentação das matérias e a separação entre a sala de aula e a vida, deveria dar lugar a um ensino/ aprendizagem que seria deflagrado a partir de um problema que seria investigado por todos os alunos da classe (CHAVES, 2002, p. 49).

Ao defender a concepção de *educação integral* o escolanovismo tinha em vista a autonomia do sujeito no processo de construção do saber e a formação completa do ser humano, abrangendo suas dimensões cognitiva, artística, profissional, física e ética. Tal concepção denotaria uma postura emancipatória do indivíduo rumo à construção de uma sociedade igualitária, caso não fosse também a crença da Escola Nova no progresso da nação sob a égide do humanismo científico-tecnológico (BEDIN, 2011). Com efeito, de acordo com Cavaliere (2002, p. 252),

algumas análises teóricas consideram a emergência do escolanovismo como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, correspondente à situação hegemônica do sistema capitalista.

Se de um lado evidencia-se a defesa pela autonomia do pensamento, de outro tal liberdade epistemológica não iria até a crítica do modelo social e econômico capitalista, não exporia as contradições geradas pelo regime do capital. Em última análise, informa Coelho (2009, p. 89), esta concepção de *educação integral*

tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via

educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País.

Muito diferente das duas concepções de *educação integral* apresentadas anteriormente é aquela que uma corrente política mais afinada com o socialismo tem a oferecer. Esta corrente, de acordo com Coelho (2009), estaria representada pelo pensamento anarquista, cujo objetivo é a formação de um cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva. Gallo (2002, p. 14) corrobora essa afirmativa, dizendo que “no bojo do movimento socialista, o anarquismo também trouxe suas propostas ao campo educacional”.

Assim como o Integralismo e o escolanovismo, o anarquismo tem parte de suas raízes nos processos de mudança da sociedade europeia dos séculos XIX e XX. O período de transformações a que aludimos alguns parágrafos acima, caracterizado pelo desenvolvimento industrial e científico, atingiu também o campo econômico do continente europeu, ampliando o abismo entre as classes burguesa e operária. Neste mesmo período, segundo Pedro (2012), também se consolidaram os Estados Modernos, com suas estruturas burocráticas, centralizadas e hierárquicas. A burguesia substituiu o lugar dos antigos monarcas junto ao governo, estabelecendo ações políticas que tinham como objetivo mantê-los na condição econômica e social em que se encontravam, viabilizando o capitalismo e reprimindo as iniciativas com sentido oposto (PEDRO, 2012). Por outro lado o operariado reunia forças para lutar contras as situações de exploração em que vivia, organizando levantes em diversos países. Neste período o “trabalho capitalista desumano, que implicava jornadas extenuantes e péssimas condições de trabalho, contribuiu para o fortalecimento das posições anticapitalistas” (PEDRO, 2012, p. 208). Tais lutas deram às classes trabalhadoras a certeza crescente de que seria possível alterar as condições sociais em que viviam e forjar um futuro melhor. Neste contexto, servindo-se de todo este conjunto de fatores, surge o movimento anarquista. Pedro (2012, p. 207) mostra que

juntamente com o desenvolvimento de uma estrutura de dominação capitalista, estatista e pautada nos valores modernos, surgem inimigos das classes dominantes

que, não se sentindo contemplados pelas ideologias políticas em voga, desenvolvem, a partir de uma inter-relação prática-teórica, os elementos fundamentais do anarquismo.

Para a classe operária se torna cada vez mais imperiosa a necessidade de formulação de uma proposta oriunda do próprio proletariado, procurando estabelecer bases para a transformação social. A evolução científica e tecnológica trouxe novos meios de locomoção e comunicação ao cenário mundial, permitindo a interação entre países distantes e as migrações em massa. Os movimentos de trabalhadores se apropriam desses elementos para difundir seus ideais. Pedro (2012, p. 208) nota que

rodovias, trens e barcos desenvolveram-se e seus custos tornaram-se mais acessíveis; as viagens tornaram-se constantes, assim como o deslocamento de militantes dentro e fora de seus países. O aumento de eficácia dos correios permitiu a troca permanente de correspondências e publicações entre anarquistas de diferentes lugares do mundo. Os desenvolvimentos químicos e da prensa rotativa a vapor contribuíram com o aumento na difusão de informações, no número de publicações e com seu barateamento; a melhoria da educação permitiu que um número crescente de trabalhadores lesse essas publicações.

Nesse cenário os membros do movimento anarquista passaram a estabelecer entre si maior contato, a trocarem publicações e difundir rapidamente a filosofia que abraçavam. Valente (1994, p. 261) elucida que no Brasil, embora o anarquismo já se fizesse presente muito antes da política de imigração massiva e do processo de industrialização, foram esses dois fenômenos que deram “suporte necessário para a ampliação da influência desse ideário, principalmente entre o operariado”.

A proposta pedagógica anarquista, segundo informa Coelho (2009), é baseada nos princípios de igualdade, liberdade e autonomia. Em última instância, diz Gallo (2002, p. 14), “a educação anarquista também é chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, pois os anarquistas vêem na liberdade o princípio básico da vivência social”. Para o senso comum essa

afirmativa poderia soar como perigosa, pois uma liberdade radical implicaria na dissolução da própria vida em sociedade. Entretanto, acreditamos que um receio deste tipo se deve à concepção equivocada que temos do anarquismo como ausência total de ordem comunitária, e da liberdade como uma dimensão individualista e egocêntrica que levaria certas pessoas a transgredirem os direitos básicos de outras. A defesa que o anarquismo empreende da liberdade como elemento fundante da vida subjetiva, social e educacional se choca diretamente com tais ideias do senso comum. Segundo a perspectiva do filósofo anarquista Pierre-Joseph Proudhon

todo composto deve produzir uma resultante; o homem é um composto formado por corpo, espírito e vida, cada um deles subdividindo-se em outras faculdades, gerando uma multiplicidade de forças que vão se resolver numa resultante que é superior a todas elas, por abarcá-las: aquilo a que chamamos livre-arbítrio, ou liberdade. E quanto mais o homem associa-se a outros homens, no convívio social, maior a multiplicidade de forças envolvidas e mais poderosa a resultante, o que ele chama de 'liberdade do ser social' (GALLO, 2002, p. 15).

Mas do fato de o anarquismo defender a liberdade do ser social, isto é, da defesa anarquista pela vivência da liberdade compartilhada, não se deve depreender que ele postula a conformação incondicional da subjetividade a uma instância controladora e restritiva de caráter mais amplo. O que está em jogo é uma concepção radical de democracia, a qual deve ser pensada e praticada tendo em vista o movimento dialético que se estabelece entre o bem-estar coletivo e o respeito às diferenças individuais. Tal fórmula se aproxima da que Freire (2005, p. 58) nos apresenta quando diz que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Para Freire (2005) tal liberdade é desenvolvida na práxis – isto é, na relação transformadora entre teoria e prática – e no diálogo crítico.

E para que esse pressuposto seja acatado no horizonte educacional é forçoso que não existam dois tipos de escola, uma que prepara os filhos da classe burguesa e outra que forma as crianças oriundas da classe trabalhadora. Para a edificação de uma sociedade igualitária todo cidadão deve ter

garantido o direito de se desenvolver integralmente, levando à frente seus próprios projetos existenciais e contribuindo para a coletividade. Para que tal direito seja efetivamente resguardado, a pedagogia libertária traz à tona a concepção de *educação integral*, entendida aqui como educação intelectual, física e moral. Para nós esta acepção, tomada a partir dos referenciais anarquistas, somada àquela trazida pela Escola Nova quando se apropria da pedagogia cunhada pela Escola Ativa, constituem um dos pilares filosóficos e políticos que devem subsidiar as escolas de tempo ampliado.

Neste sentido, sem desejar tornar nosso texto repetitivo, o significado que almejamos atribuir à *educação integral* é libertário, preza pela postura curiosa e ativa de educadores e educandos frente ao objeto de conhecimento, pela escolha dos temas a serem estudados e habilidades a serem desenvolvidas, pelo exercício da reflexão crítica ante os antagonismos da sociedade com vistas a transformar-se e transformá-la, pela expressão das diferenças individuais através da fruição ou criação de diversas manifestações artísticas – música, artes plásticas, cinema, literatura, dança –, pelo desenvolvimento da corporeidade, pela socialização, pela dialogia, pela postura solidária e responsável, pela profissionalização compatível com as escolhas de cada sujeito. Não bastava que no início do texto disséssemos que nossa luta pela escola de horário integral se realiza em concomitância pela da implantação da *educação integral*. Se de um lado precisávamos pensar no significado filosófico-pedagógico do termo, de outro também carecíamos de refletir sobre o sentido político que empregariamos para designá-lo. Como dizíamos acima, nossa intenção era apontar possibilidades para assunção de uma educação emancipatória.

TEMPO E ESPAÇO: DO CONTROLE AO DEVIR HISTÓRICO-SOCIAL

Tempo e espaço constituem, segundo nosso entendimento, duas categorias fundantes da instituição escolar como invenção moderna. No entanto passamos por elas no cotidiano de nossas escolas de educação em tempo integral sem, no mais das vezes, problematizá-las. Por que este modo de organização tempo-espacial e não outro? Empreender essa pergunta não é ação fútil, desnecessária. A resposta que obtivermos nos levará tão longe quanto aquela que apresentamos

a respeito da *educação integral*. A pergunta sobre os sentidos atribuídos aos conceitos de *tempo* e *espaço* – justamente aquela que enunciamos na introdução – traz à tona a necessidade de um aprofundamento histórico. Faz-se preciso, como dissemos anteriormente, não só uma discussão de caráter filosófico, mas também de natureza política e ideológica. Veremos que os desdobramentos em torno das noções de *tempo* e *espaço* tangenciam à de *educação integral*, formando um corpo coerente de visão emancipatória de educação.

O paradigma moderno de racionalidade se estabeleceu a partir do século XVI, delineando um modelo epistemológico que admitia variedade interna, mas que, conforme Souza Santos (2008, p. 21), "se distingue e defende [...] de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos". O referido paradigma considerava que as evidências de nossa experiência imediata eram ilusórias, por isso desconfiava dela. No seu campo de ação a certeza era obtida pela experiência ordenada racionalmente. Sob a influência da matemática, que era o instrumento de análise e a lógica de investigação, passou-se a considerar que conhecer significava quantificar e reduzir a complexidade de um objeto. O rigor do conhecimento se aferia pelo rigor das medições, passando a imperar as quantidades em que um objeto poderia se traduzir. O mundo era estimado como algo complicado, e não poderíamos conhecê-lo completamente, sendo preciso, para tanto, dividi-lo e classificá-lo para depois determinar relações sistemáticas entre as partes. A ciência precisava, então, estabelecer uma divisão entre a caoticidade dos fatos observados e as leis deterministas da natureza, visíveis nas regularidades que se poderia mensurar. Tais leis, segundo Souza Santos (2008), eram consideradas universais, passíveis de se reproduzirem em qualquer circunstância. Neste contexto *tempo* e *espaço* representavam elementos de resolução das equações apresentadas pela ciência, variáveis numéricas com as quais se podia chegar à resolução de certas fórmulas. Como se concebia que estas duas dimensões poderiam ser medidas, segmentadas e recompostas, formaram-se as noções de *tempo* e *espaço* matematizados.

A observação presidida pelas ideias claras e simples da matemática forneceu também o modelo de representação do universo, do ser

humano e da sociedade, fundando a concepção mecanicista da vida. A natureza, dentro deste contexto, era vista apenas como extensão e movimento homogêneo, coisa passiva, eterna e reversível, mecanismo desmontável e relacionável a partir de certas leis, elemento sem qualidade ou dignidade, que poderia, em razão de tudo isso, ser dominada e controlada (SOUZA SANTOS, 2008). O ser humano, parte dessa natureza, foi tido como uma máquina cujo funcionamento se podia explicar por meio de fórmulas e equações. No âmbito das ciências sociais o positivismo, em se apropriando das ideias mecanicistas, inicia a defesa da construção do conhecimento com base em elementos diretamente observáveis na sociedade, passíveis de mensuração e aptos a serem encadeados numa relação determinista e, portanto, previsível de causas e efeitos. A teoria social, representada pelo pensamento de Augusto Comte chegava a prever uma ascensão linear da humanidade.

O mecanicismo, contendo a possibilidade de previsão e controle tecnológico e social, passou a ser o horizonte de inteligibilidade mais adequado para o desenvolvimento econômico e industrial (SOUZA SANTOS, 2008). A busca pela ordem associada aos interesses econômicos do capital levou à criação de instituições organizadas com vistas à supressão das diferenças humanas, limitando as possibilidades de emancipação individual e social. Valorizou-se uma sociedade de controle, disciplinar, repleta de confinamentos para a padronização dos indivíduos (THIESEN, 2011). Determinando atitudes e pensamentos uniformizados, o controle passou a ser uma questão de estar "dentro" ou "fora" dos modelos constituídos como normais. Diz Foucault (2007) que, durante a criação e organização de instituições na Modernidade, foram tomadas uma série de medidas para se corrigir e controlar as concepções, gestos, atitudes e comportamentos do homem, compreendido então como máquina. Uma dessas medidas foi o esquadrinhamento e quadriculamento do tempo e do espaço, formatando os sujeitos como corpos dóceis, isto é, corpos obedientes, sem vontade própria, ação crítica ou rebelde (FOUCAULT, 2007). Neste sentido, as noções de *tempo* e *espaço* matematizados foram muito úteis, pois ajudaram a constituir verdadeiras cercas que delimitavam e determinavam a produção de um sujeito desejável à ordem social e econômica.

Tal técnica teria se desenvolvido de modo gradual em escolas, colégios e liceus, como estratégia de treinamento dos educandos para o futuro ingresso na rotina das fábricas. As atividades foram divididas em horários pré-determinados, devendo em cada compartimento de tempo ser seguido rigorosa e exclusivamente aquilo que fora previsto, com exclusão de todo elemento perturbador. O cenário escolar lembrava muito o ambiente de uma linha de montagem industrial. Os horários eram, além de pré-determinados, repetidos cíclica e regularmente, em dias, horas, minutos, períodos letivos, anos letivos, bimestres, trimestres, semana de prova, etc. A esse respeito Foucault (2007, p. 128) cita um exemplo interessante, que de certa forma serve ainda aos dias de hoje:

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56, entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08, fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc.

O espaço, a seu turno, tinha o propósito de enclausurar os educandos. Evidencia-se neste sentido, o modelo escolar dos internatos que sequestravam o sujeito de seu contexto para impor-lhe uma disciplina. Na escola a organização espacial, diz Foucault (2007, p. 123), coloca “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”. Ainda de acordo com Foucault (2007, p. 123), podemos considerar que a lógica espacial da escola procurou

evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo,

sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

Essa arquitetura do *tempo* e do *espaço*, paradoxalmente, ao limitar o raio de ação dos educandos, circunscrevendo seu futuro lugar na sociedade, também encaixotou os educadores, isolando os próprios membros do corpo docente em áreas específicas. Entrou em vigência o modelo pedagógico do sistema capitalista, apoiado na racionalidade científica moderna, cuja intenção era a própria reprodução da sociedade de então. Essa sociedade fechada, pré-determinada, “se caracteriza pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter esse *status*” (FREIRE, 1987, p. 34). Nela prevalece o determinismo social, pois, ainda em conformidade com Freire (1987, p. 34),

não há mobilidade vertical ascendente: um filho de sapateiro dificilmente pode chegar a ser professor universitário. Tampouco há mobilidade descendente: o filho de um professor universitário não pode chegar a ser sapateiro, pelos preconceitos de seu pai.

Entretanto vemos com Milton Santos (2002) que se de um lado o *tempo* e o *espaço* influenciam em grande parte nossa constituição enquanto sujeitos, em certa medida nos condicionando, de outro eles são construções do devir sócio-histórico que podem ser transformadas. Isto equivale a dizer que está ao nosso alcance inventar coletivamente modos de organização do *tempo* e do *espaço* que tenham seus fundamentos em ideais igualitários e democráticos de indivíduo e sociedade. Este outro modo não está pré-determinado e sim subordinados à liberdade radical que temos enquanto seres humanos de criar coletivamente a realidade. E como agora temos mais clareza das origens da estrutura tempo-espacial de nossas escolas, julgamos que é possível promover algumas rupturas para com ela, exercendo assim nossa liberdade para criar de forma crítica.

Um dos autores em que nos apoiamos para realizar tal movimento é Bergson (1979), que instaura outro modo de compreensão de nossa subjetividade no fluxo do tempo, chamado por ele de duração. Para construir seu pensamento

Bergson (1979) parte inicialmente de uma reflexão crítica dos sistemas filosóficos em geral, e especialmente daqueles que se fundam sobre o modelo de racionalidade que descrevemos acima. Procurando apoiar-se em pensadores que tomassem a experiência concreta da vida como base para suas teorias, Bergson (1979) adere à leitura da obra de Herbert Spencer, propondo-se a rever alguns de seus princípios. No decorrer do estudo deparou-se com um problema que lhe causou surpresa: "o tempo real [...] escapa às matemáticas" (BERGSON, 1979, p. 101). Tendo em vista a medição, "contamos somente um certo número de extremidades de intervalos ou de *momentos*, quer dizer, em suma, de paradas virtuais no tempo" (BERGSON, 1979, p. 102). A duração, neste sentido, é calculada pela trajetória percorrida por um objeto, e assim, quando falamos do tempo o representamos como algo mensurável. Entretanto, objeta Bergson (1979, p. 102), "esta duração, que a ciência elimina, que é difícil de conceber e de exprimir, nós a sentimos e vivemos". Por conseguinte, para conhecê-la em sua pureza original se faz preciso abordá-la justamente nos domínios de nossa vida interior, isto é, no contexto em que ela se nos mostra tal como é. Dialogando com os dados produzidos pelas ciências de sua época, Bergson (2006) intui que a duração constitui nossa própria experiência psicológica. Ela ultrapassa a ideia de tempo da mecânica, que consiste num encadeamento linear de instantes interligados por reações de causa e efeito, e se apresenta como fluxo ininterrupto de criação, incorporando uma pluralidade de experiências que se fundem.

Após finalizar suas primeiras investigações sobre a duração no âmbito de nossa vida psíquica, Bergson procura compreender sua relação com o espaço material onde se insere e com o qual se relaciona. A passagem do tempo na realidade do espaço é, segundo ele, incontestável. Por mais que sejamos levados a crer que o tempo no âmbito do espaço possa ser dado previamente, como repetição rigorosa do já acontecido, nem por isso este tempo deixar de ter relação intrínseca com o nosso. É como se o espaço e nosso estado interior progredissem no tempo de maneira parecida. "O universo dura" (BERGSON, 2006, p. 8), e o faz precisamente do modo como dura uma consciência, isto é, criando no seu processo temporal formas diferentes de ser, através de um movimento ininterrupto de interação e mudança qualitativa. Desta maneira, Bergson defende que a

realidade formada por estas duas dimensões – tempo e espaço – "é um 'conjunto de imagens' no qual cada imagem se relaciona com as demais imagens ao seu redor" (SANTOS PINTO, 2010, p. 49). No lugar da visão mecanicista de funcionamento do universo temos a concepção de duração, cujo movimento funde a formação de nossa subjetividade como transformação contínua no *tempo* e no *espaço*.

Estas concepções de *tempo* e *espaço* que apresentamos, somadas à noção libertária de educação, determinam o modo pelo qual concebemos a possível construção da escola de tempo integral de forma emancipatória. Primeiramente se trata de entender que o *tempo* e o *espaço* que nos constituem enquanto seres humanos não se fragmentam, isto é, não existe uma vivência dessas dimensões na escola que esteja separada das vivências que temos em sociedade. Pelo contrário, o *tempo* e o *espaço* da sociedade estão vivos dentro da escola, e é fundamental que a comunidade seja ativa no processo de formação vivido dentro da instituição. Cada educando, educador ou membro da comunidade escolar traz consigo um conjunto de experiências tempo-espaciais que são únicas. Mas como cada pessoa não vive sozinha, e sim em conjunto com outras é preciso que essas experiências individuais se coloquem em diálogo, a fim de que os *tempos* e *espaços* da escola sejam dinamicamente negociados de acordo com os interesses que se apresentam nas relações. Estabelece-se um vínculo dialético entre *tempos* e *espaços* individuais e coletivos, vínculo esse que permite aos múltiplos modos de *ser* e *estar* que se façam presentes na escola. Tal dialética não será produzida harmoniosamente, pois é de se supor que nasçam diversos conflitos no contexto das relações. Todavia, longe de serem indesejáveis, os conflitos operam aprendizagens significativas, e a proliferação de novas ideias e práticas. Trata-se, enfim, de uma concepção na qual os *tempos* e *espaços* vividos na escola se constituem como dimensões formativas de subjetividades que se emancipam em contato com outras, dando corpo desde então a uma sociedade em que não haja indivíduos "salvando" indivíduos, mas coletivos exercendo democraticamente suas liberdades. Simultaneamente apontamos para o fato de que a escola de tempo integral não encerra de forma absoluta o conjunto de conhecimentos e práticas que venha a interessar o coletivo escolar. Os

diferentes *tempos e espaços* que estão presentes na sociedade também podem participar do movimento formativo da instituição, caso estas escolha vivenciá-los. Essas considerações nos levam a perceber que não se tratam de *tempos e espaços* pré-determinados de antemão, como se estivessem ali desde sempre e não pudessem ser alterados, mas sim de categorias que, por serem construídas sócio-historicamente, podem sempre ser modificadas pelos sujeitos que dão vida à escola.

Por fim apontamos para a necessidade de superação da fragmentação tempo-espacial entre turno e contraturno presente em grande parte das escolas de tempo integral de nosso país, fragmentação essa que geralmente aloca as chamadas “atividades formais” no horário da manhã e as ditas “complementares” à tarde. Essa divisão atende ainda à lógica de reprodução da sociedade capitalista, pois mantém a separação entre conhecimento e prática. A interação constante entre saber e fazer dá dimensão concreta à formação integral dos sujeitos. Acreditamos ser urgente que as escolas de educação em tempo integral avancem por sobre os processos que tendem a promover separações e silenciamentos, pois é na comunhão e no diálogo que se aloja o potencial para estabelecermos cada vez mais uma educação que efetivamente emancipe.

Referências

ATHAIDES, R. **As paixões pelo sigma**: afetividades políticas e fascismos. 2012. 304 f. Tese – Doutorado em História – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

BEDIN, B. **Os Pioneiros da Escola nova, Manifestos de 1932 e 1959**: Semelhanças, divergências e contribuições. 2011. 141 f. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 nov. 2015a.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Edições Câmara, 2015b.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escola de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FAGUNDES, P. E. Morte e memória: a necrofilia política da Ação Integralista Brasileira (AIB). **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 28, n. 48, p. 889-909, jul./dez. 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

MARQUES, R. G. Educação em tempo integral e emancipação. **Cadernos do professor**, Juiz de Fora, n. 19, p. 98-102, ago. 2009.

PEDRO, F. C. **Rediscutindo o anarquismo**: uma abordagem teórica. 2012. 275 f. Dissertação – Mestrado em Ciências – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SANTOS, M. O tempo nas cidades. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 21-22, 2002.

SANTOS, T. J. **O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

SIMÕES, R. D. Educação e escolas na Ação Integralista Brasileira. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2015. p. 1-14.

SOUZA, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

THIESEN, J. da S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 241-260, abr. 2011.

VALENTE, S. M. P. O movimento anarquista no Brasil. **Semina**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 260-269, set. 1994.

VICTOR, R. L. **O labirinto integralista: o PRP e o conflito de memórias (1938 – 1962)**. 2012. 302 f. Tese – Doutorado em História – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.