

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

**Melissa Andréa Smaniotto
(Organizadora)**

Atena
Editora
Ano 2019

Melissa Andréa Smaniotto
(Organizadora)

Direitos Humanos e Diversidade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D598 Direitos humanos e diversidade [recurso eletrônico] / Organizadora
Melissa Andréa Smaniotto. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2019. – (Direitos Humanos e Diversidade; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-182-4

DOI 10.22533/at.ed.824191303

1. Antropologia. 2. Direitos humanos. 3. Minorias. I. Smaniotto,
Melissa Andréa. II. Série.

CDD 323

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Direitos humanos e diversidade”, em seu volume 1 traz à tona discussões relevantes na sociedade contemporânea a partir de uma perspectiva interdisciplinar e multifacetada, o que propicia um olhar ímpar a partir da visão de mundo de autores, revelando uma preocupação em contribuir para a temática tendo como ponto de partida o viés educacional e cultural.

Neste sentido, se evidencia a imprescindibilidade de provocação dos protagonistas da construção do conhecimento, quais sejam, educadores e alunos, para que - na realidade que estão inseridos - disseminem reflexões e despertem nos mais diversos espaços sociais, atitudes comprometidas com a efetivação dos direitos humanos.

Além das escolas e universidades, a comunidade científica à luz da antropologia aprofunda o debate dos direitos humanos voltando-se para questões referentes à sexualidade, família, gênero, raça, idade, religião e liberdade de expressão e seus desdobramentos voltados na busca incessante de respeito à diferença, aceitação, pertencimento e sobretudo, de inclusão social.

Este volume 1, composto de 25 capítulos, tem como propósito difundir e aprofundar a percepção de que os direitos humanos estão implícitos e, muitas vezes, desrespeitados, na multiplicidade de situações que permeiam o dia-a-dia, objetivando-se dar visibilidade e amadurecer possíveis caminhos que se aproximem da efetivação de tais direitos, com olhos voltados à dignidade da pessoa humana.

Melissa Andréa Smaniotto

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AFINAL, QUAL É O PAPEL DO SOCIOEDUCADOR COMO AGENTE DE DIREITOS HUMANOS?	
<i>Clawdemy Feitosa e Silva</i> <i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913031	
CAPÍTULO 2	14
ANDRAGOGIA: UM SABER NECESSÁRIO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EJA, PROEJA E TURMAS DE ACELERAÇÃO	
<i>Tiago Tristão Artero</i> <i>Giane Aparecida Moura da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913032	
CAPÍTULO 3	26
DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Andréa Souza de Albuquerque</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913033	
CAPÍTULO 4	35
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DESDE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
<i>Messias da Silva Moreira</i> <i>Thaís Janaína Wenczenovicz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913034	
CAPÍTULO 5	49
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERCULTURALIDADE	
<i>Soraya Cunha Couto Vital</i> <i>Sônia da Cunha Urt</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913035	
CAPÍTULO 6	63
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL IRENE ORTEGA, MIRASSOL D'OESTE – MT	
<i>Cláudia Lúcia Pinto</i> <i>Ieda Maria Brighenti</i> <i>Valcir Rogerio Pinto</i> <i>Elaine Maria Loureiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913036	
CAPÍTULO 7	75
GESTOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROMOTOR MULTIPLICADOR, DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ, NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Carlos Fernando do Nascimento</i> <i>Cleonildo Mota Gomes Júnior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913037	

CAPÍTULO 8	90
O CINEMA ALÉM DO INGRESSO PAGO: A PRODUÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	
<i>Letícia Brambilla de Ávila</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913038	
CAPÍTULO 9	106
O CONTEÚDO DE LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIREITO A SER CONQUISTADO	
<i>Luiz Frederico Pinto</i>	
<i>Tiago Tristão Artero</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913039	
CAPÍTULO 10	111
O PRONATEC E O DIREITO À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS	
<i>Arão Davi Oliveira</i>	
<i>Valdivina Alves Ferreira</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130310	
CAPÍTULO 11	128
UMA AÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL	
<i>Victor Ferri Mauro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130311	
CAPÍTULO 12	141
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA INTERFACE COM OS DIREITOS CULTURAIS E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL CIDADINO	
<i>Tatiane Vieira de Aguiar Barreto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130312	
CAPÍTULO 13	157
A IMAGEM DO NEGRO NA PUBLICIDADE: COMPARATIVO BRASIL E SUÉCIA	
<i>André Isídio Martins</i>	
<i>Jaci de Fátima Souza Candiotto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130313	
CAPÍTULO 14	171
A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E O DISCURSO DE ÓDIO: O ETNOCENTRISMO RELIGIOSO LEGITIMANDO ABUSOS	
<i>Francisco das Chagas Vieira dos Santos</i>	
<i>Clara Jane Costa Adad</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130314	

CAPÍTULO 15 184

A REPRESENTAÇÃO E O LUGAR DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Lídia Maria Nazaré Alves
Aparecida Gomes Oliveira
Murilo Américo da Silva
Fabírcia Santos Miguel

DOI 10.22533/at.ed.82419130315

CAPÍTULO 16 194

ADOÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS: PRECONCEITO X A PRÁTICA INCLUSIVA

Fabianne da Silva de Sousa
Maira Nunes Farias Portugal

DOI 10.22533/at.ed.82419130316

CAPÍTULO 17 206

AS BORDADEIRAS DA COMUNIDADE ESPÍRITA DISCÍPULO DE JESUS COMO AGENTES DO DESENVOLVIMENTO LOCAL - BAIRRO NOVA LIMA – CAMPO GRANDE – MS

Mariel Guerreiro da Fonseca Martins
Dolores Ribeiro Coutinho
Maria Augusta de Castilho

DOI 10.22533/at.ed.82419130317

CAPÍTULO 18 216

BANCADA PARLAMENTAR EVANGÉLICA: UMA MORAL RELIGIOSA QUE LIMITA A APLICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Larissa Maria de Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.82419130318

CAPÍTULO 19 228

CULTURA SURDA E LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR: UM EXERCÍCIO DE DIREITO AO ESTUDANTE SURDO

Michele Vieira de Oliveira
João Paulo Romero Miranda
Rosana de Fátima Janes Constâncio
Adriano de Oliveira Gianotto
Andréa Duarte de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.82419130319

CAPÍTULO 20 237

DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: POR METODOLOGIAS DESCOLONIAIS E FEMINISTAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Roberta Laena Costa Jucá
Vanessa Oliveira Batista Berner

DOI 10.22533/at.ed.82419130320

CAPÍTULO 21	258
DIREITO DOS IDOSOS EM UMA UNIDADE DE CUIDADOS CONTINUADOS INTEGRADOS	
<i>Ane Milena Macêdo de Castro</i>	
<i>Josyenne Assis Rodrigues</i>	
<i>Gleice Kelli Santana de Andrade</i>	
<i>Anna Alice Vidal Bravahlieri</i>	
<i>Danielle Mayara Rodrigues Palhão de Rezende</i>	
<i>Lariane Marques Pereira</i>	
<i>Francielly Anjolin Lescano</i>	
<i>Tuany de Oliveira Pereira</i>	
<i>Alexandra Bazana da Silva Costa</i>	
<i>Edivania Anacleto Pinheiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130321	
CAPÍTULO 22	263
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: SOBRE CONSERVADORISMOS, FUNDAMENTALISMOS E PÂNICOS MORAIS	
<i>Cristiano Figueiredo dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130322	
CAPÍTULO 23	279
O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS À LUZ DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E DOS PRINCÍPIOS DA IGUALDADE E DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	
<i>Aparecida França</i>	
<i>Katlein França</i>	
<i>Reginaldo França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130323	
CAPÍTULO 24	294
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Sandra Maria Rebello de Lima Francellino</i>	
<i>Luciane Pinho de Almeida</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130324	
CAPÍTULO 25	305
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O RECONHECIMENTO DA IGUALDADE NA DIFERENÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE JOVENS DE DIFERENTES REALIDADES	
<i>Alaine Elias Amaral</i>	
<i>Lorene Almeida Tiburtino-Silva</i>	
<i>Josemar de Campos Maciel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130325	
SOBRE A ORGANIZADORA	314

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERCULTURALIDADE

Soraya Cunha Couto Vital

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
UFMS

Campo Grande-MS

Sônia da Cunha Urt

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
UFMS

Campo Grande-MS

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma análise de concepções de educação integral e sua relação com as propostas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF. Considera que a Teoria Histórico-Cultural concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, e analisa como o aluno participante deste Programa é reputado em sua total dimensão. Para tal, considera a proposta pedagógica do currículo intercultural integral e a proposta de mobilização e integração da comunidade escolar do PEIF, que objetiva que a escola se perceba como um espaço intercultural e integral. Para a referida análise, foram selecionadas fontes bibliográficas relacionadas à educação integral e ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira, entrevistas e depoimentos de coordenadores deste Programa, professores e representantes da comunidade de uma escola da fronteira Brasil-Paraguai, veiculados em programa da

TV Escola. O resultado da pesquisa indica que a educação integral, com suas diversas concepções, e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira fazem parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos, mas é de suma importância que as escolas de fronteira permaneçam sob os holofotes de ambos, para que desenvolvam e/ou amadureçam sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas frente à interculturalidade e à totalidade do sujeito, com ações pedagógicas que levem em conta a integração, a negociação, o diálogo entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Integral. Interculturalidade.

ABSTRACT: This article aims to present an analysis of conceptions of integral education and its relation with the proposals of the Intercultural Border Schools Program (PEIF). It considers that the Historical-Cultural Theory conceives the human being in its totality, configured in its social relation, and analyzes how the student participant of this Program is reputed in its total dimension. To this end, it considers the pedagogical proposal of the integral intercultural curriculum and the proposal of mobilization and integration of the school community of the PEIF,

which aims to make the school perceive itself as an intercultural and integral space. For this analysis, bibliographical sources related to integral education and to the Intercultural Frontier Schools Program, interviews and testimonies of coordinators of this Program, teachers and community representatives of a school from the Brazil-Paraguay border were screened in a TV Escola program. The result of the survey indicates that integral education, with its diverse conceptions, and the Intercultural Border Schools Program are part of a process that is in progress, which does not allow definitive judgments, but it is of the utmost importance that frontier schools remain under the spotlight of both, in order to develop and/or mature joint work systems for the implementation of positive attitudes towards interculturality and the totality of the subject, with pedagogical actions that take into account the integration, negotiation, dialogue between groups, the relations between cultures, the recognition of their own characteristics, mutual respect and the appreciation of difference.

KEYWORDS: Education. Integral. Interculturality.

INTRODUÇÃO

Uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade, é aquela que orienta suas ações e/ou construções sobre o alicerce da perspectiva intercultural.

Suas propostas educacionais caminham em direção ao reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, para a negociação cultural, que, por vezes, enfrenta conflitos entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Em tempos de mundialização, não há como negligenciar a importância de uma educação que promova, respeite e valorize as diferenças culturais, com inclusão de políticas que orientem o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, incorporação de conteúdos culturais, assim como dos processos históricos de resistência, e/ou contribuições à construção histórica dos diferentes países, nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos.

Faz-se importante considerar que Ortiz (1994) distingue globalização de mundialização. Concebe a primeira como referida fundamentalmente à economia, “à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial” (p. 16), e a segunda como um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais” (p. 30).

No contexto da América Latina, esta preocupação foi manifestada por meio do Projeto das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira – PBEIF, atualmente denominado Programa das Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, que em 2005, com o objetivo de promover a integração e a cultura da paz, e após acordo bilateral firmado pelo Brasil e pela Argentina assinado pelos ministros da Educação de ambos

os países, iniciou sua implementação nas zonas de fronteira das cidades gêmeas de Uruguiana (Brasil) – Paso de Los Libres (Argentina) e Dionísio Cerqueira (Brasil) – Bernardo Irygoyen (Argentina), (STURZA, 2014, p.4).

O PEIF é desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizada por meio de um currículo intercultural que integra as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garante o direito à aprendizagem e o desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas.

A concepção de educação integral tem sua origem no século XIX (SILVA, 2014, p. 15), entretanto a partir da primeira metade do século XX é que são encontradas no Brasil investidas significativas a favor da educação integral, tanto no pensamento quanto nas ações. Nomes, como Plínio Salgado, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são expoentes deste modelo educacional brasileiro, que propunha uma escola que desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, “visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

A respeito das perspectivas teórico-conceituais, históricas e pedagógicas acerca da educação integral, o Texto Referência para o Debate Nacional – Série Mais Educação (Brasil, 2009, s.p), considera que faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo, pautado na análise das desigualdades sociais, nos problemas de distribuição de renda, no valor das diferenças segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas, destacando a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise de concepções de educação integral e sua relação com as propostas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF. Considera que a Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, e pesquisa como o aluno participante deste Programa é reputado em sua total dimensão.

Concluiu-se que a educação integral, com suas diversas concepções, e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira fazem parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos. Mas é de suma importância que as escolas de fronteira permaneçam sob os holofotes de ambos, para que estas desenvolvam e/ou amadureçam sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas frente à interculturalidade e à integralidade do sujeito, com ações pedagógicas que levem em conta a integração, a negociação, o diálogo entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença.

METODOLOGIA

A metodologia consistiu em apreender três elementos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira: a proposta pedagógica do currículo intercultural integral, a proposta de mobilização e integração da comunidade escolar, que objetiva que a escola se perceba como um espaço intercultural e integral, e a proposta de formação continuada dos professores envolvidos no Programa.

Considerando o referencial da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, que concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, foram selecionadas fontes bibliográficas relacionadas à modalidade da educação integral e ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira, de diversos autores que têm estudado o tema da educação integral brasileira e da escola intercultural, artigos científicos, entrevistas e depoimentos de diretores deste Programa, gestores, professores e alunos de uma escola da fronteira Brasil-Paraguai, veiculados em programa da TV Escola.

Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, e Educação Integral

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira é desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Até o ano de 2013, os países envolvidos foram Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Em 2014, pretendeu-se agregar Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa, incluindo, portanto, língua inglesa e língua francesa, respectivamente (BRASIL, 2015, s.p).

Com base legal composta pelo Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular, criado e aprovado no âmbito do MERCOSUL, que está inserido no Plano de Ações do Setor Educacional do MERCOSUL – 2001-2015 (Silva, 2014, p.01) e pela Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012 (Brasil, 2012, s/p), que instituiu o Programa em território brasileiro, seu principal objetivo é promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

A metodologia utilizada pauta-se em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues. A contribuição importante desta forma de organização metodológica é possibilitar que se escolham os projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão (BRASIL, 2015, s.p).

No contexto da educação integral, o PEIF é organizado por meio de um currículo intercultural que integra as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garante o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas (BRASIL, 2015, s.p).

Em entrevista ao site do programa Salto para o Futuro – TV Escola, em 26 de novembro de 2013, Paulo Alves da Silva, então Coordenador Nacional do PEIF, considera acerca da integralidade do Programa, afirmando que:

O Programa leva em consideração a interculturalidade, é o foco principal. E a interculturalidade envolve um ser que ele é integral. Então, por mais que se viva num país, Brasil ou país vizinho, o sujeito transita pela fronteira de forma integral. Então, a sua formação não é para ser de conteúdos brasileiros e conteúdos escolares, por exemplo, argentino ou uruguaio, [...] o Programa busca integrar essa cultura que está presente na fronteira, que ela é única, ela é muito diversa. Temos a fronteira cultural e a fronteira política, no sentido de que eu pertencço a esse país e você pertence ao outro, no entanto o Programa pensa o sujeito na sua dimensão integral. Inclusive o Programa entrou, a partir de 2013, na política de educação integral do Ministério da Educação, integrando-se ao Programa Mais Educação, que leva a uma jornada estendida pra escola e outros processos de formação educacional para dentro do Programa. Então, o Programa, além do intercâmbio docente, além do acompanhamento pedagógico, tem as oficinas do Mais Educação que integram ao Programa. Então, acreditamos que, dessa forma, a parceria entre as duas escolas promove um ser íntegro, que está na fronteira, mas a fronteira é apenas simbólica, e que não deva ser uma fronteira cultural, como em alguns lugares tem sido. Então, o Programa tenta trabalhar essa forma que é intercultural e não transcultural. Não é uma cultura sobreposta à outra, são as duas juntas naquela fronteira, com a especificidade dela. (SILVA, 2013, s.p).

No que tange à visão de integralidade apresentada no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras, e reafirmada na entrevista de Paulo Silva, vale considerar que o Programa Mais Educação está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007. Este é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira, com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação.

Um dos objetivos é melhorar todas as etapas da educação básica e, dentre as ações propostas para seu alcance, destaca-se o Programa Mais Educação – PME, que prevê a ampliação da educação integral no Brasil. Com essa medida, espera-se reduzir as discrepâncias educacionais e, por conseguinte, as desigualdades sociais por meio de uma rede de atendimento ao estudante que vai além do espaço escolar (ALVES, 2014, p. 112).

A respeito desta mesma política educacional, o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, no artigo 2, inciso IV, aponta que é necessário “combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007, p. 1), sendo esta uma primeira indicação da necessidade da ampliação da jornada escolar.

Acredita-se, assim, que a articulação entre o horário regular e o horário complementar possa ajudar no processo educativo. Entretanto, Arroyo (2012, p. 34) atesta que há necessidade de “superar o dualismo entre os dois turnos” e Gadotti (2009, p. 29) entende que “a educação integral é uma concepção da educação que

não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

Considerar o tempo integral e os termos que o acompanham, “ampliado” (BRASIL, 1996, s.p) e “contraturno” (Brasil, 2007, s.p), é entender que há uma relação entre o tempo de permanência na escola e a qualidade da educação. O Programa Mais Educação expõe esta ideia ao afirmar que

[...] o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009, p. 28).

Consequentemente, a visão de integralidade do Programa Escolas Interculturais de Fronteira assume esta premissa como ponto primordial à qualidade da educação em suas escolas participantes.

Entretanto, é necessário alargar esta compreensão, rever, de modo geral, como esse tempo é empregado no cotidiano escolar. Considerá-lo de forma isolada, descontextualizada, não contribuirá para uma visão realista e aprofundada da educação integral.

Pensar o tempo integral, pressupõe pensar também em dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, reprovação e outros fatores que fazem parte do universo educacional brasileiro. Acrescentar tempo ao período em que o aluno permanece na escola, também implica pensar a respeito da qualidade, porque práticas conteudistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo parecendo que a legislação presente como solução para a escola pública.

De acordo com Kerstenetzky (2006, p. 20) há estudos que consideram que a qualidade do ensino está alicerçada nessa relação de tempos e espaços educativos, e que a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade. Para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002, p. 190). Ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos”, de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço (COELHO, 1997, p. 196).

Ainda nesse contexto, não pode-se olvidar a integralidade do sujeito/aluno participante do Programa Escolas Culturais de Fronteira. Em sua entrevista, Paulo Alves Silva inter-relaciona ‘interculturalidade’, ‘ser integral’ e ‘conteúdos escolares que integram a cultura que está presente na fronteira’. Sua fala parece conceber um sujeito/aluno que é integral quando os aspectos de sua cultura são integrados àqueles que fazem parte da cultura de outro, e que esta integração acontece por meio dos

conteúdos de trocas linguísticas trabalhados no contexto escolar.

Borges (2014, p. 10), em sua abordagem a respeito do ponto de partida para uma educação integral e intercultural, confirma que “o PEIF tem como um dos seus objetivos principais a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e que reconheça a importância dos códigos históricos, culturais e linguísticos.” Para que isso aconteça, o autor afirma que há necessidade de implementação de atitudes positivas frente ao bilinguismo, e/ou multilinguismo, e à interculturalidade, com ações pedagógicas que levem em conta a integração entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença (BORGES, 2014, p. 10).

Vygotsky (1986, p. 46), entretanto, definiu o sujeito como uma multiplicidade na unidade e afirmou que “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo (funções sociais construídas segundo a estrutura social).”

Segundo Urt (2015, p. 08), os constructos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que oferecem uma contribuição à educação, devem ter fundamento básico numa concepção de homem como um ser concreto, definido socialmente e não mais como um ser único e universal.

Nesse sentido, vale ressaltar que a constituição do sujeito realiza-se por meio da relação dialética apropriação/objetivação, no contexto de sua cultura, mas essa constituição não pode ser considerada sempre com vistas à hominização, e vai depender das condições objetivas de vida e de trabalho, em sociedade. Assim, será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado.

A perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significativo, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana (MOLON, 2015, p. 115).

O processo de individuação consiste em transformar funções sociais (que são relações reais entre pessoas) em funções psicológicas. Ao apropriar-se dessas relações sociais na forma de funções psicológicas, o sujeito apropria-se também dos significados (criados pela cultura) que perpassam essas relações. Não é a “natureza humana” que explica o modo de ser e de se relacionar de uma pessoa, mas as relações sociais em que está envolvida, personalizando a realidade social, cultural e histórica na qual vive. Portanto, a constituição do sujeito implica em aspectos de alteridade (pois se faz em relação) e é mediada pelas relações sociais que carregam os significados da cultura.

Sendo assim, o sujeito/aluno que ocupa os espaços educativos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira deve ser percebido como um ser multidimensional que nunca está pronto. A incompletude faz parte do “ser integral”, que não pode ser considerado como aquele que só se adapta à cultura proposta pelos conteúdos escolares, mas transforma-a e, ao transformá-la, transforma a si mesmo. Ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja... tem a capacidade de criar o mundo da cultura, por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos, e vai se transformando sempre, conforme suas experiências de vida.

Godoy (2015, s/p) compreende que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Afirma que “educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição.”

Propostas Pedagógicas Orientadoras do PEIF

A gênese das propostas pedagógicas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira está baseada no conceito de interculturalidade, como o “(re)conhecimento das culturas dos países e da cultura singular de cada fronteira, desnaturalizando práticas discriminatórias e (re)construindo relações sociais, políticas, econômicas e educacionais” (SILVA, 2014, p. 6), e na necessidade de ações para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha a interculturalidade como ponto de partida (BORGES, 2014, p. 07).

Seu eixo formativo é a variação linguística cultural, que representa uma rica diversidade de padrões e características sociais, culturais e históricas. Por meio de um diagnóstico sociolinguístico, o PEIF propõe a vivência da língua, não apenas o ensino de línguas, visto que estas são identidades que representam os falantes de determinadas comunidades (BORGES, 2014, p. 07).

O Programa é desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizada por meio de um **currículo intercultural integral**, que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento sócio-linguístico-educacional dos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada escolar diária (BORGES, 2014, p. 08).

Nesse quesito, cabe considerar a respeito da concepção de educação integral explicitada nas diretrizes pedagógicas do PEIF e a maneira como estas encontram reflexos na prática.

Ao assistir o episódio do Programa Salto para o Futuro, exibido pela TV Escola (BRASIL, 2014, s/p) em 12 de maio de 2014, e constante em seu site, acerca das escolas localizadas em Ponta Porã (fronteira Brasil-Paraguai) que recebem alunos do Paraguai e da própria cidade, proporcionando um encontro multicultural que, em muitos

casos, acaba por se tornar a primeira barreira de acesso e permanência na escola, verifica-se a realidade de duas escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira desde 2009 – a Escuela Defensores del Chaco, de Pedro Juan Caballero-Paraguai e a Escola Estadual João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã-MS, Brasil.

A organização dos espaços e dos tempos educativos não foi alterada de forma relevante. A narrativa jornalística e as imagens de alunos e professores realizando intercâmbio linguístico entre as duas escolas, também demonstram que o “currículo intercultural” restringe-se às atividades sociolinguísticas, não à totalidade dos sujeitos. As aulas das disciplinas obedecem os moldes de uma aula expositiva tradicional: professor(a) à frente da classe, lousa, giz, carteiras enfileiradas... e alunos paraguaios e brasileiros verbalizando palavras e/ou cantigas no idioma a ser aprendido.

Sendo assim, a ‘melhor qualidade educacional’ atribuída às escolas de tempo integral, por causa do período de permanência do aluno, não se revela substancialmente nas cenas observadas.

Guará (2006, p. 18) afirma que a extensão da jornada escolar e a implementação de um período integral nas escolas públicas se apresentam como propostas de educação integral. Contudo, a autora expõe as críticas enfrentadas por essas diferentes experiências de educação integral em tempo integral, a saber: a descontinuidade dos projetos por questões políticas, a qualidade do atendimento nessas escolas, a não extensão dos projetos a todas as crianças, a função assistencialista que a escola estaria avocando em detrimento da sua finalidade educativa e o problema da baixa frequência das crianças. Ela afirma que o tempo de permanência dos alunos na escola “está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI” (GUARÁ, 2006, p.18). Esclarece que as mudanças sociais atribuem às escolas um papel antes de responsabilidade das famílias e que a extensão do tempo escolar responde a essa demanda.

Com relação à metodologia utilizada, a Coordenadora Pedagógica da E. E. João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã-MS, Profa. Maísa Carvalho Cristaldo, diz:

A gente tem que usar metodologias, aulas diferenciadas, pra gente conciliar aquela criança que, às vezes, chega pra nós no primeiro aninho e não fala o português, a língua portuguesa, só fala o guarani. [...] Isso tem que tá tudo no projeto político da escola. (BRASIL, 2014, s.p).

As palavras utilizadas pela Coordenadora Pedagógica confirmam os objetivos relacionados tanto com a aprendizagem de conhecimentos escolares relativos ao avanço da alfabetização plena, na perspectiva do letramento, quanto com os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das demais línguas, propostos pelo PEIF.

Nesse sentido, o depoimento da Profa. Luci Meire Correa, desta mesma escola, também apresenta-se coerente com as propostas pedagógicas orientadoras do PEIF (BORGES, 2014, p. 11), próprias para as comunidades inseridas em regiões de

fronteira, que devem levar em consideração, no desenvolvimento de suas atividades, os aspectos de interculturalidade, espaço democrático de cooperação, contato com outra cultura e intercâmbio docente e discente. Ela afirma:

Antes eu vivia num mundo que era só meu, Brasil, brasileira [...] agora não, agora a gente tem o conhecimento, a convivência, o contato direto com os professores. Por causa dos alunos, a gente foi num museu do Paraguai [...] é maravilhoso o museu, que eu não conhecia. [...] Lá eles só falam espanhol e guarani. E, alguns que falavam só o guarani, quem sabia o espanhol explicava, traduzia pra mim. Então, eu não tive dificuldade, eu aprendi muito. (BRASIL, 2014, s.p).

Estes depoimentos conduzem à reflexão a respeito das práticas escolares de ensinar e aprender a leitura, a escrita e a fala da língua. Soares (2001, p. 72) destaca duas amplas categorias destas práticas: uma individual e outra social. A primeira seria uma espécie de ‘tecnologia’ adquirida pelo indivíduo – habilidade de decodificar símbolos escritos, de captar significados, de interpretar sequências de ideias ou eventos, fazer analogias, comparações, perceber linguagens figuradas, fazer previsões iniciais sobre o sentido das palavras, construir significados combinando conhecimentos prévios e informação, dentre outras habilidades.

Já em sua dimensão social, a mesma autora afirma que é preciso considerar as práticas de ensino e aprendizagem da língua na escola não como um atributo unicamente pessoal, mas, sobretudo, como uma prática social, ou seja, como as habilidades adquiridas pelo indivíduo “se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 72).

Nesta análise, é de suma importância considerar que Vygotsky postula que o conhecimento é construído através de interações sociais e “concebe a criança (o adolescente, o adulto), seu aluno, como tendo uma história de conhecimento já percorrida” (BECKER, 2001, p.24).

Para Vygotsky, a linguagem é importante, porque é por meio da interação e da comunicação com o outro social que avança-se na aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da história social do ser humano com a mediação da linguagem.

De acordo com Zacharias (2009, p. 2), na concepção vygotskiana, “enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”. A linguagem, nessa concepção, é vista como um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto. Por isso, as interações sociais são centrais para o desenvolvimento do sujeito, que é interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento. A relação dos seres humanos com o meio sociocultural promove o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Reafirmando consideração feita anteriormente neste artigo, para Vygotsky o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que

acontecem em determinada cultura. Por isso, pode-se entender que sociedades e culturas diferentes possibilitam, ao indivíduo, diferentes internalizações.

Sendo assim, pensar as práticas escolares de ensinar e aprender a leitura, a escrita e a fala da língua no contexto de educação integral proposto pelo PEIF, é pensar em uma metodologia articulada com a vida. “É mais que preparar o aluno para a vida, é entender a própria educação como vida” (LAGE, 2014, p. 100), ou seja, é ampliar o universo, incitar a imaginar outras maneiras de conceber e organizar a vida, é oferecer sensações e oportunidades para que o mundo real torne-se mais carregado de sentidos. “Alijar a criança desse contato é também deixá-la à margem de uma educação transformadora” (LAGE, 2014, p. 101).

Enfim, no arcabouço das propostas pedagógicas orientadoras do Programa Escolas Interculturais de Fronteira também há a que busca promover a **mobilização e a integração de toda a comunidade escolar**, para que a escola se perceba como um espaço intercultural e integral.

Em entrevista à repórter Bárbara Pereira, do Programa Salto para o Futuro – TV Escola (BRASIL, 2014, s.p), Antônia, a merendeira da E. E. João Brembatti Calvoso há 11 anos, confirma seu envolvimento no Programa:

Bárbara Pereira (repórter Programa Salto para o Futuro, referindo-se ao PEIF e aos alunos): Eles conversam com você em outro idioma?

Antônia: Conversam. A maioria. Chegam aí: ‘Tia, prestarme un vaso’. Aí tem que saber que eles querem um copo, né?

Bárbara Pereira: Você identifica bem o que é que eles querem?

Antônia: Sim. Com certeza. (BRASIL, 2014, s.p).

O Centro de Referências em Educação Integral – CREI (2013, s.p), afirma que a comunidade contribui com a educação integral quando, entre outras coisas, compreende que a educação acontece a toda hora e em todo lugar, como resultado de um esforço compartilhado por toda a comunidade; participa da construção e gestão do projeto político pedagógico da escola; atua como protagonista de processos educativos, compartilhando seus saberes, apoiando na condução de atividades relacionadas à cultura local.

Por outro lado, a escola também amplia e/ou promove possibilidades de participação da comunidade quando cria canais de escuta para ouvir a comunidade sobre o que ela espera da escola e como pode agregar ideias e conhecimentos ao processo de educação integral, investe na formação dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, para que reconheçam a importância e saibam como promover a participação da comunidade na escola, trabalha em rede para articular ações intersetoriais que deem conta do desenvolvimento integral dos alunos, reconhece que o desenvolvimento integral dos alunos envolve as dimensões política e social, cujas competências se constroem na interação com a comunidade.

Esta premissa só confirma que o desenvolvimento integral do aluno é

responsabilidade de todos que fazem parte do espaço escolar. Quanto maior o envolvimento da comunidade, maiores são as possibilidades da educação integral se tornar uma realidade e alcançar seus objetivos. É preciso, então, que a escola amplie possibilidades de se tornar efetivamente o território educador, permitindo que os alunos aprendam a toda hora, em diferentes lugares e com as mais variadas pessoas, cada qual contribuindo com uma parcela de sua formação.

Certamente, as diferenças culturais, sociais, os rituais escolares e a estrutura dos sistemas educacionais propostos pelo PEIF colocam um grande desafio, que é o de desenvolver um trabalho conjunto por meio da interação com todos os envolvidos no Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral, com suas diversas concepções, e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira fazem parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos. Mas é de suma importância que as escolas de fronteira permaneçam sob os holofotes de ambos, para que estas desenvolvam e/ou amadureçam sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas frente à interculturalidade e à totalidade do sujeito, com ações pedagógicas que levem em conta a integração, a negociação, o diálogo entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença.

Identificar os desafios para a institucionalização, de fato, do PEIF, e sua respectiva consolidação, passa, ainda, por acompanhamento pedagógico junto às escolas e por ações de formação continuada dos docentes que contribuam para a definição do modelo, mediante reformulação dos projetos pedagógicos existentes, reflexão sobre o currículo e sobre em que medida o mesmo pode ser compartilhado entre as escolas, de forma a estimular a construção de uma cidadania fronteiriça e uma integração das quais a escola seja um espaço real de promoção e efetivação.

Outra consideração imprescindível, que merece atenção e aprofundamento, está na análise da concepção de educação integral veiculada pelo Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que é decorrente da visão de integralidade do Programa Mais Educação e seus marcos legais e normativos.

Para educar um indivíduo é preciso envolver e articular diversos outros indivíduos, tempos e espaços, enxergando-os como sujeitos completos, totais, com as mais diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem. Logo, compreende-se que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo contínuo.

Integrar (verbo bastante utilizado nas diretrizes do PEIF), apesar de semelhante, não é o mesmo que integralizar. O primeiro tem como significados (linguísticos) incluir,

incorporar e adaptar, entre outros. Já o segundo: tornar integral, sem diminuição ou restrição, completo, total (HOUAISS, 2008, p. 524).

Logo, a educação integral, no significado real do termo, é aquela que reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado e uma grande e permanente escola. Propõe-se novos questionamentos e novas pesquisas acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ALVES, V. B. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: questões e dilemas do programa mais educação. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORGES, P. **Projeto Escolas Interculturais de Fronteira**: uma proposta pedagógica intercultural. In: Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira. Ano 24, Boletim 1, maio, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria MEC n. 798**, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf. Acesso em 13 de outubro de 2015.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 24 de setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. **Programa Salto para o Futuro**. Edição de 12 de maio de 2014 - Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/edition?idEdition=8183>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portal da Educação Integral – Escolas de Fronteira**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em 16 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Série Mais Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**, p. 15 – 20. Brasília, 2009.

CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 1997.

CREI. Centro de Referências em Educação Integral. **Qual o papel da comunidade na Educação Integral?**, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/metodologias/2124/>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

- ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Tecendo Redes para a Educação Integral**. Seminário Nacional. São Paulo: 2006.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GODOY, M. et al. **Conceito de Educação Integral**. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 30 de julho de 2015.
- GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.
- HOUAISS, A. et al. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2008.
- LAGE, M. M. Letramento literário e literatura infantil: alguns laços, amarras e possíveis encontros. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- KERSTENETZKY, C. L. **Escola em tempo integral já**: quando quantidade é qualidade. In: Ciência Hoje. v. 39, n. 231, p. 18-23, outubro, 2006.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- SILVA, P. A. da. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2014. Disponível em: http://www.peif.ufms.br/downloads/peif_agosto_2014ms.pdf. Acesso em: 13 de outubro de 2015.
- SILVA, P. A. da. In: Ministério da Educação. TV Escola. Programa Salto para o Futuro. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteiras**. Entrevista em 26 nov.2013. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessio%5Bnid=7B47C7C369B6C9B20349F37064823FF0?idInterview=9808>. Acesso em 20 de setembro de 2015.
- STURZA, E. R. Escolas Interculturais de Fronteira. In: Ministério da Educação. TV Escola. **Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira**. Ano 24, Boletim 1, maio, 2014.
- URT, S. da C. **A Educação Integral e o Sujeito Integral**: Repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação. UFMS, 2015.
- ZACHARIAS, V. L. C. **Vygotsky e a Educação**. Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. 2007. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>. Acesso em 20 de outubro de 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Universidade de Moscou, 1986.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-182-4



9 788572 471824