

POLÍTICAS DE INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRADA NO ENSINO SUPERIOR: PROJETOS DE EXTENSÃO E PESQUISA TRANSVERSAIS E INTERDISCIPLINARES PARA O ENSINO PÚBLICO

Renata Gornattes¹

Leandra Ferreira²

Alexandre Costa³

Resumo: Este artigo objetiva, de maneira sistematizada, demonstrar a importância da implementação das políticas de indução à Educação Integrada no Ensino Superior por meio de projetos de extensão e pesquisas transversais e interdisciplinares para o ensino público. Apresentamos o Programa Mais Educadores (MMEE), locado na Universidade Federal de Goiás (UFG), o qual oferece oficinas pautadas em práticas de linguagem no contraturno de escolas e ONGS, de educação integral, atendo-se aos princípios do Programa Mais Educação do Governo Federal, iniciado em 2009. Participam do programa oficinairos oriundos de distintos cursos da UFG e de outras instituições de ensino superior, cujas oficinas atêm-se a trabalhos com práticas de linguagem. Apresentamos também um modelo de sistematização e interpretação das experiências desses oficinairos por meio do trabalho colaborativo e da pesquisa etnográfica, a fim de descrever, sistematizar e interpretar a constituição de elementos de conhecimento e identidade nesses estudantes em formação e seus efeitos sobre sua formação inicial.

Palavras-chave: Transversalidade. Interdisciplinaridade. Formação docente.

1. A emergência teórico-epistemológica da Educação Integrada

O esforço por implementar escolas de educação integral no Brasil tem como mola propulsora o *Movimento Escola Nova*, nos anos de 1930, o qual contestava um modelo educativo centrado na tradição, na intelectualidade, na obediência e na concorrência. Os “escolanovistas” propunham uma abordagem direcionada à liberdade, ligada à vida, mais condizente com um mundo moderno e democrático, mostrando que este conceito deveria ir além da uma forma de organização das estruturas imediatamente políticas (CAVALIERE, 2002, p. 257). Instauraram no debate nacional necessária a reestruturação do espaço escolar, do tempo dedicado às atividades e práticas de linguagem que levem ao desenvolvimento de um sujeito multidimensional.

Duas décadas mais tarde, foi Anísio Teixeira o criador da primeira escola integral do país, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Salvador-BA), com um espaço para

¹ Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Goiás e Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Agradecemos ao CNPq pelo apoio. Endereço eletrônico: regornattes@gmail.com.

² Acadêmica de Letras, Bolsista do Programa de Extensão e Cultura (PROBEC) da Universidade Federal de Goiás, a quem agradecemos o apoio. Endereço eletrônico: leandrabbpf@gmail.com.

³ Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás e Líder do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (PORTOS – CNPq/UFG). Endereço eletrônico: alexandrecostaufg@gmail.com.

atividades de contraturno denominado *Escola-Parque*. No decorrer dos anos seguintes, outros modelos de escola integral foram surgindo: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, entre os anos de 1980 e 1990; o Programa Escola Integrada (Belo Horizonte-MG) em 2006, e o Programa de Escola Integral (Apucarana-PR) em 2001, para citar alguns exemplos.

Todas essas escolas compartilharam a visão de que o espaço escolar deve conectar o estudante à sua comunidade: prefeitura, universidades, ONGs, comércios, entorno do bairro, família, todos unidos em prol de uma educação que transcenda a cultura do educar “para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade [...] considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo” (BRASIL, 2009, p. 19). Todas culminaram na consonância de objetivos que, finalmente, se fizeram presentes em documentos recentes como a *Lei de Diretrizes e Bases* (BRASIL, 1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e as *Orientações Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2006), e que apontaram para elementos paradigmáticos ligados à proposta de ensino interdisciplinar e transversal.

No entanto, apesar de tais movimentos, a educação brasileira ainda mantém a primazia daquela pedagogia tradicional contestada há quase um século, em uma lógica capitalista que busca investir apenas em *capital humano*, ou seja, uma educação que se restringe como investimento econômico e, conseqüentemente, mercadoria. As ideias circulantes sobre educação integral continuam, pese a resistência, e são diversas, ainda que mantenham naturezas semelhantes no que tange a atividades comunicativas. Esta pode ser uma fortaleza para fomentar o debate nacional e discutir os princípios que melhor se encaixam no modelo de educação integral almejado.

Em 2009, o governo federal assumiu o compromisso de implementar escolas integrais em todo o país e lançou o programa *Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Seu objetivo era garantir que “o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 6). O cerne do programa era fomentar atividades em contraturno que contribuíssem para a formação de cidadãos mais conscientes de seu lugar no mundo por meio da promoção de atividades conectadas às vidas e aos interesses desses jovens e adolescentes. Ainda hoje, no programa, são ofertadas atividades artísticas, esportivas e de letramento por oficinas bolsistas, principalmente em comunidades carentes, como proposto no Plano Nacional de Educação

(BRASIL, 2009). Nele, também se ressalta a necessidade de que o contexto de educação integral não seja apenas um espaço para que a criança permaneça na escola por mais tempo, mas um ambiente onde as atividades fornecidas levem à efetiva formação de cidadãos engajados e conscientes de seus papéis na sociedade, e não apenas uma tentativa minimizadora das distâncias sociais existentes e características de nossa sociedade capitalista.

A implementação desse modelo educacional não ignora as vicissitudes advindas da massificação do ensino no Brasil, no processo de instauração da escola pública e gratuita, que se caracterizou pelas “instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores” (CAVALIERE, 2002, p. 248). Outros fatores influenciadores foram o aumento do incentivo à rede privada e ao desordenamento das políticas públicas adotadas, também lembrados nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2009).

O Programa Mais Educação se inclui nas políticas públicas que buscam discutir os saberes, o currículo, a formação docente e a relação escola-sociedade, de modo a fomentar o diálogo com a comunidade e promover a inclusão social. Esse trabalho é levado a cabo por meio de diagnósticos sociais “implicados em sistema de monitoramento de indicadores gerais” (BRASIL, 2009, p. 10), bem como na discussão sobre ampliação do espaço escolar, do tempo das atividades e sua influência na formação de jovens e adolescentes da rede pública. Desse modo, participar da discussão e do oferecimento de atividades é contribuir epistemologicamente para o debate e a atualização desse programa para sua efetiva continuidade, em diálogo constante com o projeto político-pedagógico da instituição escolar (BRASIL, 2009).

No eixo central dessa reflexão, recuperamos a formulação das políticas governamentais mais recentemente aplicadas, ainda que oscilantes:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 6).

Para o trabalho com linguagem, é imprescindível uma abordagem de temas sociais que favoreçam a compreensão da realidade e a participação social, temas que devem e perpassam as disciplinas. Costa (2008) ressalta a necessidade de se ter a transversalidade como ponto de tensão, posto que o foco dos temas transversais está ligado a processos vividos no cotidiano da sociedade e que existem implícita ou explicitamente nos currículos das disciplinas. Por vezes, esse viés é confundido com a interdisciplinaridade, dada a existência de uma inter-relação entre as disciplinas, a qual tampouco se pode ignorar. É preciso frisar, entretanto, que a interdisciplinaridade continua inscrita na pesquisa disciplinar e é um movimento epistemológico mais abstratizante devido ao fato de não haver um ponto de vista organizador e hierárquico entre as intersecções (BRANDÃO, 2008; COSTA, 2008). A escola exige um modelo que extrapole seus muros num anseio de aproximação aluno/a-comunidade. Nesse sentido, uma postura transversal dá espaço à expansão e interação entre as práticas e as correntes silenciadas, atitude mais concorde com um ensino voltado para os problemas contemporâneos. Em outras palavras, tratar temas de relevância social é colocar em foco a voz do aluno (COSTA, 2008), posicionando-o como sujeito e agente transformador de sua realidade: é uma abordagem centrada na *narrativa* desses sujeitos.

Em que pesem as diferenças teóricas que tentam definir o que deve ser abarcado em contextos de educação integral, é consenso que este modelo escolar deve apresentar objetivos que recaiam “sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora” (BRASIL, 2009, p. 15), o que implica “considerar o ambiente escolar como um lugar onde todas as atividades (intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde), desenvolvam o aspecto global do ser humano, consubstanciando uma formação completa” (PATTARO, MACHADO, 2014, p. 120). Entretanto, como apontado anteriormente, a pedagogia tradicional ainda não arredou pé dos muros escolares e é um dos mais eficientes vetores do fracasso escolar (CAVALIERE, 2002, p. 254).

Nesse sentido, é fundamental gerar dispositivos que coloquem em prática a base da educação integral, ou seja, recepcionem o sujeito escolar como ser multidimensional, situado social e historicamente, de modo a considerar seus enunciados no processo de ensino/aprendizagem como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20). Essa associação é possível em contexto escolar a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transversal que considere a escola, enquanto instituição de ensino por excelência, um espaço em que as abordagens são

sempre epistemológicas e pedagógicas: “toda prática escolar contém um direcionamento de atividades de constituição e sistematização de objetos de conhecimento, ainda que não possa ser reduzida a esse aspecto apenas” (COSTA, 2008, p. 33).

2. A constituição do Programa de Extensão Mais Educadores

Em Goiás, mais recentemente, foi criado na Universidade Federal de Goiás o programa de extensão Mais Educadores (MMEE), que busca fortalecer o trabalho escolar do sistema público de educação no estado e a formação cidadã no ensino superior público e privado, por meio da promoção de participação discente em atividades de constituição da escola de tempo integral. Por meio de seus projetos associados, são constituídas parcerias e participação em planos pedagógicos e culturais nas escolas, com atenção especial aos vinculados ao Programa Mais Educação do Governo Federal.

Os oficinairos do Programa MMEE, geralmente voluntários, são oriundos de diversos cursos e instituições de ensino superior, e criam oficinas cujos temas e abordagens são interdisciplinares e transversais, bem como ligados a diferentes práticas de linguagem em sala de aula. Em troca, recebem horas extracurriculares, as quais são necessárias para sua formação. Atuam em espaços de complementaridade de escolas e ONGs, no escopo da emergência do paradigma de educação integral, indicadas pelo projeto ou de livre escolha, em diferentes regiões de Goiânia e de sua conurbação, notadamente instituições de bairros mais isolados e carentes.

Os processos sob análise neste artigo, portanto, assumem também que a escola integral deve propiciar experiências reflexivas que levem à reconstrução e à reorganização da sociedade, um compartilhamento de experiências diversificado e intensivo. No entanto, também acompanha Cavaliere (2002) quando aponta que a escola brasileira parece ter dificuldades em transformar a intenção em gesto e cativar as crianças para sua efetiva adesão e compreensão de que o que lhes é ofertado na escola é original, insubstituível e enriquecedor. Nesse sentido, a análise da percepção dos oficinairos sobre a escola de educação integral e o impacto desta em sua formação docente constitui uma das etapas do programa MMEE. Seu objetivo principal é analisar etnograficamente os efeitos de tais oficinas na formação inicial dos profissionais que estão adentrando nesse modelo de educação integral e suas percepções sobre o programa e as implicações em sua formação na licenciatura, considerando o trabalho em contexto colaborativo.

3. Pesquisa e fortalecimento da parceria entre Educação Básica e Ensino Superior

Com relação ao profissional docente, a educação integral objetiva saldar um débito histórico “que se concentra, sobretudo, na valorização e no reconhecimento da profissão, na perspectiva de tornar a carreira atrativa aos jovens, em melhorar as condições e saúde e trabalho, enfim, em evidenciar a importância social dos educadores” (BRASIL, 2009, p. 39). Esse processo tem seu início na formação inicial docente, ou seja, no âmbito da universidade.

Os cursos de licenciatura têm como uma de suas principais funções a formação de professores e desenvolve esse trabalho em parceria com a escola pública. Todas as disciplinas de licenciatura de seus diferentes cursos mesclam os conhecimentos específicos com aqueles ligados ao ensino.

O projeto “MAIS EDUCADORES”, como já indicamos, busca fortalecer o trabalho escolar do sistema público de educação em Goiás e a formação cidadã de alunos universitários da UFG e de outras instituições de ensino superior, por meio da participação em atividades de constituição da escola de tempo integral. Baseamos nossas ações na promoção da ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a educação integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Em parceria com Escolas e Secretarias de Educação, a UFG contribui para a constituição de diversos projetos de acordo com as diferentes realidades das diversas escolas municipais e estaduais, assim como dos diferentes agentes, incentivando a produção de pesquisa científica e conhecimento (BRASIL, 2009), os quais estão imbricados no processo de ensino-aprendizagem de maneira intrínseca.

Três fatores preponderantes a serem pensados no contexto de educação integral são o *espaço* – o território que a escola ocupa –, o *tempo* – ampliação da jornada escolar – e o favorecimento de *atividades com distintas práticas de linguagem*, notadamente leitura e escrita – o “conteúdo”. Este terceiro item é definido pela *Série Mais Educação: Educação integral* (BRASIL, 2009) como um fator de intensidade de tempo, ou seja, a qualidade dessas atividades. Gostaríamos de complementar tal definição por meio de um viés enunciativo, posto que a educação integral não pode ser reduzida a esses três

aspectos, afinal é fundamental considerar o protagonista da instalação desse modelo: o aluno e suas subjetividades.

A *transversalidade* associa as disciplinas ao ensino de valores e, por conseguinte, ao enfrentamento de *questões concretas* por um *viés narrativo*, que coloque o aluno como sujeito da aprendizagem; deste modo, “a nova epistemologia do trabalho escolar apresenta tais questões como problemas ‘reais’ para esses sujeitos, ou seja, recoberto de ‘tempo’, ‘espaço’, ‘identidades’ e ‘pontos de vista’ localizáveis nas práticas sociais de cada um deles e de suas comunidades” (COSTA, 2008, p. 38-39, *grifos nossos*).

Deste modo, o educador se enfrenta com o desafio de superar o modelo pedagógico tradicional ainda vigente tomando em consideração a realidade da comunidade escolar e seus sujeitos. Como instituição formadora, cabe à universidade prepará-lo para esse enfrentamento reorganizando seu currículo e promovendo parcerias de fortalecimento, a fim de realizar a efetiva devolutiva social do investimento na educação pública superior.

4. Objetivos e fundamentação teórico-metodológica

Em princípio, há de se considerar que a escola trabalha com a tríade ALUNO-CONHECIMENTO-MEDIAÇÃO DOCENTE. O aluno é sempre o sujeito da ação de aprender e, por isso, sua realidade não pode ser ignorada. Assim, a aula “deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 30). Por conseguinte, tal tríade, demanda uma especificidade pedagógica, à qual damos atenção especial, e cujo objetivo é ampliar a competência discursiva do aluno: AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO (BRASIL, 1998).

Nesta *crítica documental* inicial, cabe frisar que a formação cidadã em contexto escolar deve, portanto, possibilitar uma reflexão sobre a realidade e sua formação por um viés dialético; a educação deve ser vista como elemento que impulsiona a transformação na sociedade e, por extensão, nas relações de classe. É nesse sentido que Saviani define e defende a pedagogia histórico-crítica, a qual sempre questiona a relevância do que se ensina por meio da articulação de propostas pedagógicas:

O empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a

compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. [...] implica a clareza dos determinantes sociais a educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2011, p. 76-86).

No trato da linguagem, ou “das linguagens”, em sentido semiótico amplo, é imprescindível a consideração de temas sociais que favoreçam a compreensão da realidade e a participação social, temas que devem e perpassam as disciplinas. Tendo-se em conta tais propósitos e paradigmas, resta estabelecer a releitura das noções de “transversalidade” e de “interdisciplinaridade”. E nesse sentido, acompanhamos Costa (2008) quando rejeita que elas se diferenciem por serem, respectivamente, abordagens “pedagógica” e “epistemológica”. Segundo o autor, ambas são derivas operacionais de recomposição tanto pedagógicas como epistemológicas. Ambas advêm da recomposição do trabalho escolar em sua apropriação das ciências, inclusive das Ciências Sociais. Diferenciam-se por seus planos de especificação no trabalho escolar:

Sob o filtro dessas ciências sociais, a nova epistemologia do trabalho escolar apresenta tais questões como problemas “reais” para esses sujeitos, ou seja, recobertos de ‘tempo’, ‘espaço’, ‘identidades’ e ‘pontos de vista’ localizáveis nas práticas sociais de cada um deles e de suas comunidades. Assim, nessa concepção, a transversalidade seria o “avesso” da interdisciplinaridade ou sua complementação dialética; ambas são constitutivas do tratamento operacional das disciplinas tradicionais (daí serem suas ‘matrizes’). [...] os modos de produção, distribuição e consumos de textos, as práticas discursivas, dizem respeito não apenas à intensa valorização do trabalho coletivo de professores e alunos, como meio de produção dos relacionamentos disciplinares demandados, mas também à compreensão operativa das *racionalidades discursivas* das duas matrizes: *o viés narrativo da transversalidade e o viés abstrato da interdisciplinaridade*. (COSTA, 2008, p. 38-40)

Em outras palavras, é a abordagem *transversal* que deve guiar a rede *interdisciplinar* no escopo das *disciplinas* escolares no processo de indução a trabalho escolar integral. A transversalidade funciona como ponto de tensão, posto que o foco dos temas está ligado a processos vividos no cotidiano da sociedade e que existem implícita ou explicitamente nos currículos das disciplinas.

Finalmente, há de se considerar algumas diretrizes para que a escola funcione como uma microcomunidade voltada para a formação integral e cidadã dos sujeitos, desta forma sistematizadas por Cavaliere (2002, p. 266):

a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sóciocomunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais [...].

A análise e observação desses aportes teóricos em contexto escolar cobra vida se consideramos os sujeitos atuantes em sua realidade e suas percepções sobre esta. Portanto, a metodologia da recolha dos dados deve ater-se a procedimentos que lhe garantam rigor e validade.

Assim, a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico é a que favorece tais propósitos. Trata-se de um modelo para estudo de fenômenos humanos e sociais que se popularizou no final do século XIX, adotado por considerar-se que tais fenômenos são mais complexos e dinâmicos, e nem sempre passíveis de quantificação. O interesse de uma pesquisa qualitativa reside, portanto, “na interpretação dos significados contidos num texto [e na] compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (ANDRÉ, 2012, p. 16-17), valorizando a maneira própria como estes entendem a realidade.

Três conceitos são fundamentais para uma pesquisa qualitativa. O primeiro é a *fenomenologia*, a qual “ênfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 2012, p. 18); desta forma, o núcleo de atenção é constituído pelas significações que o sujeito dá ao seu mundo e suas experiências cotidianas.

O segundo conceito é o de *interacionismo simbólico*, para o qual a interpretação media a experiência humana “à medida que o indivíduo interage com o outro” (ANDRÉ, 2012, p. 18). Constrói-se a visão da realidade a partir das interações com as diferentes instâncias sociais e é como essa visão se desenvolve que interessa ao investigador. Igualmente importante é o conceito de *self*, conceito tomado da teoria dos atos de fala e que designa “una imagen de sí, delineada a partir de atributos sociales preservados. Implica una implicación emocional y puede perderse, mantenerse o verse enaltecida” (CERQUEIRA; VIGATA, 2012, p. 399).

O terceiro e último conceito é o de *etnometodologia*, que “procura descobrir os ‘métodos’ que as pessoas usam [...] para entender a realidade que as cerca” (ANDRÉ,

2012, p. 19). Os focos desse estudo são os não-ditos, o senso comum, as atividades rotineiras que vão dando o contorno das condutas dos sujeitos.

O caráter etnográfico é substancial para a pesquisa em espaço escolar devido à preocupação em compreender os significados que os sujeitos dão às ações e aos eventos por meio da linguagem e de suas ações. Em linhas gerais, é uma tentativa de descrever a cultura, como sistema de significados. No âmbito educacional, essa abordagem se popularizou a partir dos anos 60, época marcada por vários movimentos sociais que buscavam visibilidade e democratização dos direitos. Despertou-se, pois, o interesse em saber o que se passava dentro das escolas para além das práticas experimentalistas da psicologia, buscando dar voz a todos os sujeitos na ânsia de compreender o processo educativo. A pesquisa qualitativa etnográfica se justifica no contexto escolar, pois, por meio de:

Técnicas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seu atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Esse tipo de pesquisa permite analisar, refletir e entender como operam na escola mecanismos de dominação e resistência, opressão e contestação, ao tempo que se reelaboram “conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2012, p. 41), de modo que há uma relação intrínseca entre a pesquisa qualitativa etnográfica e a noção de escola integral. E mais:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2012, p. 41)

As características básicas da pesquisa qualitativa etnográfica são: (a) o ambiente natural como fonte de pesquisa; (b) os dados são em sua maioria descritivos; (c) existe uma maior preocupação com o processo do que somente com o produto final; (d) os significados são focos de atenção especial para o pesquisador; e (e) a análise geralmente segue o processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os instrumentos de coleta de dados compõem-se de observação participante, entrevistas e diários de campo. André (2012) destaca também a importância do pesquisador como instrumento de coleta e análise de

dados, posto ser ele quem media os dados, revê questões, modifica os instrumentos se necessário, localiza novos sujeitos e repassa a metodologia em todo o desenrolar do trabalho, na tentativa de apreender e retratar a visão pessoal dos participantes, afetando e sendo afetado pelo seu trabalho de campo.

A escola integral deve propiciar experiências reflexivas que levem à reconstrução e à reorganização da sociedade, um compartilhamento de experiências diversificado e intensivo. Cavaliere (2002), no entanto, aponta que a escola brasileira parece ter dificuldades em transformar a intenção em gesto e cativar as crianças para sua efetiva adesão e compreensão de que o que lhes é ofertado na escola é original, insubstituível e enriquecedor. Assim, para a formação de um ser humano multidimensional,

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 6).

A escola integral vem caminhando a passos lentos, lutando contra a pedagogia tradicional e também por tornar realidade palpável um espaço educacional em que a formação crítica dos sujeitos sobreponha o modelo conteudista. Para isso, é fundamental o enfoque nos temas transversais e um viés pedagógico histórico-crítico, os quais possibilitarão a reflexão sobre a realidade e possibilidades de modificá-la. E não é outro o propósito do Programa Mais Educadores, quando busca trabalhar com o objetivo de aproximar universidade e escola, criar caminhos que promovam a aproximação efetiva entre ambas.

Finalmente, destacamos a importância de dar voz aos docentes em formação; a pesquisa etnográfica, ao lado da crítica documental, é um caminho a seguir para demonstrar a relevância da observação do contexto escolar e refletir sobre os desafios que a universidade enfrentará e enfrenta para atender a essa nova escola mais humana, mas focada em formar sujeitos multidimensionais aptos a exercer sua cidadania.

5. Considerações finais

Assumidos os paradigmas educacionais da escola integral em tempo integral (Educação Integrada), bem como as possibilidades de ação e pesquisa no escopo do

Ensino Superior, buscamos apontar elementos e possibilidades de relacionamento entre a tríade fundadora da Universidade: ensino-pesquisa-extensão.

Ainda que a constituição do Programa de Extensão Mais Educadores já representasse um avanço nas condições de formação docentes na UFG e também uma ação de suporte à Educação Integrada, foi necessário constituir uma relação de pesquisa com os participantes do Programa. Em outras palavras, o primeiro movimento gerou questões que não eram visíveis e que demandavam, como diria Bakhtin, um “excedente de visão”, o que adveio da pesquisa.

Naturalmente, estamos nos referindo ao já antigo postulado da *práxis*, do imprescindível movimento de ‘ação-reflexão-ação’. Mas, cabe frisar, tal movimento emerge de práticas acadêmicas “dadas” mas não tem lugar nelas: ao fazê-lo já se está *reconstituindo as próprias condições de possibilidade dessas práticas*.

Abstract: This article aims to systematize the importance of the implementation of induction policies to Integrated Education in Higher Education through extension projects and transversal and interdisciplinary research for public education. We present the Program More Educators (MMEE), located at the Federal University of Goiás (UFG), which offers workshops based on language practices in schools and NGOs, integral education, adhering to the principles of the Government Education Program Federal University, started in 2009. Participants in the program work from different courses at the UFG and other higher education institutions, whose workshops are devoted to works with language practices. We also present a model of systematization and interpretation of the experiences of these workshops through collaborative work and ethnographic research, in order to describe, systematize and interpret the constitution of elements of knowledge and identity in these students in formation and their effects on their initial formation.

Keywords: Transversality. Interdisciplinarity. Teacher Education.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 14 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Português. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas CAVALIERE, Ana Maria Villela*. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso: 14 maio 2017.

CERQUEIRA, Sabrina Lima de Souza; VIGATA, Helena Santiago. La enseñanza de cortesía en clases de E/LE: los pedidos y la atenuación. In: MORALES, Julio Escamilla; VEGA, Grandfield Henry (Editores). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Universidad de Estocolmo; CADIS – Programa EDICE, 2012.

COSTA, Alexandre. Interdisciplinaridade e transversalidade: considerações sobre a epistemologia do trabalho escolar brasileiro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 9, n. 2, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128.